

**RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA ESCRITA: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS
PREFERENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

AUTORA

JESICA VANESSA SARMIENTO MUÑOZ

DIRECTORA DE PROYECTO

DRA. ERIKA ZULAY MORENO BUENO



unab

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

BUCARAMANGA

COLOMBIA

2020

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis padres quienes han sido un gran ejemplo de disciplina y compromiso.

A Arnold Tapias por brindarme su apoyo incondicional.

A mi directora de proyecto y profesores, por sus enseñanzas y valiosa colaboración en el desarrollo de esta tesis.

RESUMEN

La presente investigación fue diseñada con el fin de analizar las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés como lengua extranjera nivel A1, ante la provisión de retroalimentación correctiva escrita focalizada de tipo directa e indirecta con información metalingüística, para el logro de una mayor precisión gramatical del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos escritos. Este estudio es de enfoque cualitativo y se encuentra bajo los lineamientos de la investigación acción. La muestra estuvo constituida por 15 participantes de pregrado de una Institución de Educación Superior pública ubicada en la ciudad de Bucaramanga en Colombia. Dos instrumentos de recolección de datos fueron diseñados con el objeto de conocer predilecciones en cuanto a la provisión y uso de estrategias de retroalimentación correctiva. Su ejecución se llevó a cabo en siete etapas en las que se resaltan la redacción de dos tareas de escritura, provisión de retroalimentación, revisión y edición, además de la aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas. Los resultados arrojados por la investigación permitieron reconocer los dos tipos de retroalimentación implementados como herramientas efectivas a la hora de mejorar la precisión gramatical en las estructuras analizadas, aunque cabe resaltar la preferencia por el uso de la retroalimentación correctiva escrita focalizada de tipo indirecta con información metalingüística al permitir a los estudiantes analizar errores a profundidad, reglas gramaticales conectadas con estos y hacer correcciones efectivas en el proceso de revisión y edición. Finalmente, se concluyó la importancia de investigar las preferencias de los estudiantes ante la provisión de retroalimentación correctiva con el fin de atender a sus necesidades y seleccionar estrategias útiles y comprensibles.

Palabras clave: información metalingüística, lengua extranjera, retroalimentación correctiva, retroalimentación focalizada, precisión gramatical

ABSTRACT

This research study aims to analyze the preferences of undergraduate students in an A1 level EFL class, regarding the provision of focused direct and indirect metalinguistic written corrective feedback to improve grammar accuracy in the use of the past simple tense and comparative adjectives when carrying out the revision and edition process of written paragraphs. This investigation is considered a qualitative study and adheres to the action research methodology guidelines. The sample was composed of a total of 15 undergraduate students from a public university located in the city of Bucaramanga in Colombia. Two data collection instruments were designed to elicit information about the students' preferences in terms of the provision and use of written corrective feedback strategies. The study was completed in seven stages which included carrying out two writing tasks, providing feedback, revising, editing and responding to an open question questionnaire.

The results made it possible to identify the two corrective feedback strategies used as effective tools when aiming to improve grammar accuracy in the targeted linguistic errors. However, a greater preference was observed for the use of focused indirect metalinguistic corrective feedback, which allowed students to analyze their errors, the grammar rules associated to them and to correct texts effectively in the revision and edition process. Finally, conclusions were drawn that investigating students' preferences concerning the provision of corrective feedback is of great importance as a way to address their needs and select useful and comprehensible strategies.

Keywords: corrective feedback, focused corrective feedback, foreign languages, grammar accuracy, metalinguistic information

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I	4
INTRODUCCIÓN.....	4
1.1 Planteamiento del problema	5
1.2 Objetivos.....	7
1.2.1 General.....	7
1.2.2 Específicos.....	8
1.3 Supuestos Cualitativos.....	8
1.4 Justificación	8
CAPÍTULO II	12
2.1 Antecedentes.....	12
2.1.1 Efectividad de tipologías o estrategias de RCE	12
2.1.2 Tipologías de RCE y preferencias de los alumnos.....	13
2.1.3 Preferencias de estudiantes, creencias y prácticas de los docentes.....	19
2.1.4 Antecedente de mención especial	22
2.2 Marco Teórico y conceptual	23
2.2.1 Perspectivas Teóricas	23
2.2.1.1 <i>Análisis de errores</i>	23
2.2.1.2 <i>La teoría sociocultural</i>	24
2.2.1.3 <i>La hipótesis del Output</i>	26
2.2.1.4 <i>La hipótesis del noticing</i>	27
2.2.1.5 <i>Atención a la forma</i>	28
2.2.2 Retroalimentación en la adquisición de segundas lenguas	31
2.2.2.1 <i>Retroalimentación positiva</i>	31
2.2.2.2 <i>Retroalimentación correctiva</i>	32
2.2.2.3 <i>Retroalimentación correctiva oral</i>	32
2.2.2.4 <i>La retroalimentación correctiva escrita (RCE)</i>	32
2.2.3 Uso e importancia de la retroalimentación para responder a los escritos de los estudiantes	33
2.2.4 Tipologías de RCE	37

2.2.4.1 RCE directa	38
2.2.4.2 RCE indirecta	39
2.2.4.3 RCE metalingüística.....	40
2.2.4.4 RCE focalizada y no focalizada	41
2.2.4.5 Uso de códigos en la RCE.....	42
2.2.4.6 La reformulación en RCE.....	43
2.2.4.7 La retroalimentación electrónica	43
2.2.5 Preferencia de los estudiantes ante el uso de la RCE	44
2.2.6 La escritura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera	46
2.2.7 Proceso de revisión y edición en la escritura	49
2.3 Marco Legal.....	52
CAPÍTULO III	55
3.1. Método de investigación.....	55
3.1.1 Fases del diseño metodológico	58
3.1.1.1 Fase preparatoria	58
3.1.1.2 Fase de trabajo de campo	59
3.1.1.3 Fase analítica	60
3.1.2 Categorías de análisis iniciales.....	61
3.2 Población, participantes y selección de la muestra.....	62
3.2.1 Reducción de la muestra	65
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	66
3.3.1 Tareas de escritura	67
3.3.2 Cuestionario de preguntas abiertas	67
3.4 Aplicación de técnicas y métodos de recolección de datos	68
3.4.1 Tareas de Escritura	68
3.4.2 Cuestionario de preguntas abiertas	73
3.5 Validación de los instrumentos	74
3.5.1 Tareas de escritura, revisión y edición	75
3.5.2 Cuestionario de preguntas abiertas	76
3.6 Aspectos Éticos	76
CAPÍTULO IV	78
4.1 Proceso de análisis de datos	79

4.2 Análisis y resultados.....	85
4.2.1 Categoría N°1: RCE como estrategia de <i>noticing</i>	85
4.2.2 Categoría N°2: Importancia del proceso de revisión y edición	88
4.2.3 Categoría N°3 Preferencias de RCE	91
4.2.3.1 RCE focalizada y no focalizada	92
4.2.3.2 RCE directa	95
4.2.3.3 RCE focalizada indirecta con información metalingüística .	99
4.2.3.4 Preferencias: RCE focalizada directa o RCE focalizada indirecta con información metalingüística	102
4.2.4 Categoría N°4: Reparación de errores y precisión gramatical.....	105
4.2.5 Categoría N°5: Efectividad de RCE	107
4.3 Confiabilidad de los resultados	111
CAPÍTULO V	115
5.1 Resumen de hallazgos.....	115
5.2 Limitaciones.....	122
5.3 Recomendaciones.....	123
REFERENCIAS	127
ANEXOS.....	137
Anexo A. Ficha de caracterización de los participantes	137
Anexo B. Formato tarea de escritura N°1	138
Anexo C. Formato revisión y edición tarea de escritura N°1.....	139
Anexo D. Formato tarea de escritura N°2.....	140
Anexo E. Formato revisión y edición tarea de escritura N°2.....	141
Anexo F. Formato cuestionario de preguntas abiertas para los estudiantes.....	142
Anexo G. Carta a juez experto	144
Anexo H. Rúbricas para la validación de instrumentos	145
Anexo I. Rúbricas validadas por experto	149
Anexo J. Carta de consentimiento a institución.....	153
Anexo K. Consentimiento firmado por directora de la institución.....	155
Anexo L. Consentimiento informado a participantes de investigación.....	157
Anexo M. Aceptación de consentimiento informado por parte de participantes...	158
Anexo N. Tarea de escritura N°1	173

Anexo Ñ: Revisión y edición de tarea de escritura N°1	188
Anexo O: Tarea de escritura N°2	201
Anexo P: Revisión y edición de tarea de escritura N°2	214
Anexo Q: Cuestionario de preguntas abiertas	226

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. A Taxonomy of Witten CF Strategies [Taxonomía de estrategias de retroalimentación correctiva escrita. Traducción propia]	40
<i>Tabla 2.</i> Caracterización de los participantes de la investigación.....	65
<i>Tabla 3.</i> Comparación, análisis y agrupación de códigos	82
<i>Tabla 4.</i> Categorías iniciales y definitivas.....	84
<i>Tabla 5.</i> Análisis de RCE focalizada y no focalizada	93
<i>Tabla 6.</i> Análisis de RCE focalizada directa	96
<i>Tabla 7.</i> Análisis de RCE focalizada indirecta con información metalingüística.....	99
<i>Tabla 8.</i> Preferencias: RCE focalizada directa o RCE focalizada indirecta con información metalingüística.....	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Proceso de recolección de datos60

INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación titulado *Retroalimentación Correctiva Escrita: Análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera*, aborda el estudio de las predilecciones de los estudiantes en cuanto a la provisión de dos estrategias de retroalimentación escritas y focalizadas denominadas directa e indirecta con información metalingüística, una vez estas han sido implementadas por los alumnos en un proceso previsto para la revisión y edición de sus composiciones escritas y con el fin de determinar la efectividad de estas técnicas en el alcance de una mayor precisión gramatical.

Este estudio surge de la necesidad de considerar las manifestaciones de los alumnos en cuanto a la variedad de métodos existentes para el tratamiento del error en sus producciones escritas, considerando que el aprendizaje difiere en todos los casos y que es importante adaptar las estrategias de retroalimentación para que estas sean efectivas en diferentes contextos. La relevancia de tener en cuenta las preferencias de los estudiantes en cuanto a la provisión de retroalimentación escrita tiene que ver con el hecho de que ellos son quienes establecen la forma por medio de la cual usarán e interpretarán estas estrategias correctivas para asumir un rol activo en la búsqueda de la reparación de errores de tipo gramatical.

La presente investigación está dividida en cinco capítulos: planteamiento del problema, marco de referencia, metodología, análisis de resultados, conclusiones y recomendaciones. En el capítulo referente al planteamiento del problema se pone de manifiesto el motivo por el cual este estudio se llevó a cabo y se describe el porqué del interés de analizar las preferencias de los estudiantes con respecto al uso de dos métodos de retroalimentación correctiva. Se indican además las preguntas, objetivos generales y específicos que son la base de esta investigación. De igual manera, se pueden observar allí supuestos cualitativos que representan hallazgos tentativos y la justificación por medio de la cual la investigadora expone la relevancia de tratar el tema de las correcciones escritas que proveen los profesores en las producciones de los estudiantes y la pertinencia de este estudio en el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

El capítulo número dos, marco de referencia, incluye antecedentes (tesis de maestría y doctorado) relevantes relacionados con la línea de investigación del presente estudio que fueron una guía práctica en cuanto a la selección de la metodología indicada y

los instrumentos de recolección de datos que serían empleados para cumplir con los objetivos aquí propuestos. Asimismo, la investigadora hizo una descripción breve de las perspectivas teóricas que sustentan la importancia de analizar las preferencias de los estudiantes en el campo de la retroalimentación lingüística escrita, dentro de las cuales se destacan la teoría sociocultural, hipótesis del *output*, hipótesis del *noticing* y atención a la forma. Este capítulo finaliza con la definición de conceptos que ayudan a entender el fenómeno de esta tesis, por lo que se describen la retroalimentación positiva, correctiva, oral, escrita y sus tipologías (focalizada, no focalizada, directa, indirecta, metalingüística, electrónica y reformulación), la importancia de la retroalimentación para tratar los errores de los estudiantes y la favorabilidad de considerar la escritura como un proceso que debe incluir fases indispensables para el análisis de las correcciones provistas por los docentes, como la revisión y la edición.

Tras mencionar aportes teóricos clave en el área de la retroalimentación correctiva escrita, la investigación continua con el capítulo número tres que plantea la metodología empleada para cumplir con los objetivos y dar respuesta a las preguntas del estudio. En esta sección se habla acerca de la selección del paradigma cualitativo y la investigación acción, para lograr entender el fenómeno examinando la efectividad de las técnicas de retroalimentación que fueron seleccionadas desde el punto de vista y las experiencias de los participantes como fuentes principales de provisión de datos, de tal manera que se lograra reflexionar con respecto a las prácticas pedagógicas y plantear recomendaciones que podrían visualizarse como mejoras a los métodos de instrucción. Para una mayor organización y claridad del diseño metodológico, este fue dividido en tres fases: preparatoria, trabajo de campo y analítica considerando lo propuesto por Monje (2011). Se crearon además cuatro categorías *a priori*, a partir del marco teórico, que serían posteriormente evaluadas, descritas y refinadas en el proceso de análisis. Dentro de este capítulo se mencionan además datos con respecto al marco contextual y los criterios referentes a la población elegida por conveniencia e intencional teniendo en cuenta lo que los teóricos sugieren cuando de escoger la muestra se trata. Una vez descrita la población se evidencia lo relacionado con las técnicas e instrumentos de recolección de datos y su aplicación. La investigadora justifica la selección de cada instrumento como herramientas que permiten recoger datos que contribuyen con el cumplimiento de los objetivos de investigación al permitir estos recolectar información valiosa por medio de dos tareas de escritura y un cuestionario de preguntas abiertas cuidadosamente diseñados y validados

por una experta en esta línea de investigación. El diseño metodológico se plantea en siete etapas que abordan la redacción de dos tareas de escritura, el proceso de provisión de retroalimentación por parte de la investigadora, la revisión y edición llevada a cabo por los participantes y la aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas. El capítulo número tres cierra informando acerca de aspectos éticos como las cartas de consentimiento que fueron creadas para dirigirlas a la institución y los participantes con el fin de dar muestra de su aval.

El capítulo número cuatro describe el proceso de análisis de resultados considerando los datos recolectados. Este se lleva a cabo por medio de la preparación y organización de la información que procede de los instrumentos de recolección, su exploración, codificación y la descripción de las categorías creadas *a priori* y la que emergió a partir de los datos. Asimismo, esta sección incluye la presentación de resultados tras relacionar y vincular las unidades de análisis dentro de cada categoría y la identificación de hipótesis y teorías que surgen de las predilecciones y la experiencia de los participantes teniendo como fundamento el marco teórico. La parte final de este capítulo se enfoca en hacer una descripción detallada de aquellos aspectos que hacen que los resultados de la investigación se consideraran confiables. Dentro de estos es posible mencionar la rigurosidad en todas las etapas del análisis, la vinculación de los resultados con las teorías existentes y la triangulación de métodos que determinarían las preferencias de los participantes en cuanto a la provisión de dos estrategias de retroalimentación.

Las conclusiones y recomendaciones que hacen parte del capítulo final dan cuenta de los principales hallazgos evidenciados a lo largo de la investigación, así como de las teorías que surgen a partir de los datos recolectados y analizados de tal manera que estos pudieran ser confrontados con los objetivos específicos y la pregunta de investigación que fueron planteados desde el inicio de este estudio. La investigadora da a conocer en esta sección algunas limitantes que pudieron haber incidido sobre los resultados de la investigación y sugiere para estudios futuros considerar ciertos factores y preguntas de investigación que podrían ser tenidos en cuenta en el área de la retroalimentación correctiva en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El objetivo de este capítulo es presentar el planteamiento del problema que es la base para el desarrollo del presente trabajo de grado. De igual forma, se dan a conocer las preguntas que son el punto de partida para llevar a cabo esta investigación, así como el objetivo general y específicos que exponen lo que se espera al analizar el problema del estudio, los supuestos cualitativos trazados como resultados tentativos, y la justificación, que trata la importancia de estudiar el tema de la corrección escrita de errores gramaticales, denotando la pertinencia de este asunto en el campo disciplinar del aprendizaje de una lengua extranjera.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se refiere principalmente al tema del análisis de las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés como lengua extranjera nivel A1, según la escala global del Marco Común de Referencia para las lenguas, en cuanto al empleo de dos tipos de retroalimentación correctiva escrita (RCE, en adelante) comunes: directa e indirecta con información o explicación metalingüística, y su efectividad al ser implementadas como herramientas para mejorar la precisión gramatical en la redacción de párrafos producidos por los estudiantes, y con el fin de motivar a estos últimos a estudiar sus imprecisiones lingüísticas cuando se les plantea revisar y editar los textos que han escrito mediante el uso de las mencionadas estrategias de retroalimentación.

Las descripciones y sugerencias con respecto al trabajo que un estudiante realiza son manifestadas por el docente a través de la retroalimentación (Brookhart, 2008). Los profesores de lenguas, a través del tiempo y la experiencia empezaron a entender la importancia de tratar los escritos de los estudiantes con mayor detalle, pues solo poner una nota como resultado del escrito de un alumno no justificaba el porqué de la misma. Por esta razón, los educadores contemplaron la necesidad de indicar los errores cometidos por los alumnos mediante el uso de comentarios. Cuando estos se concentran en la forma o corrección gramatical, se les denomina retroalimentación correctiva (Hyland y Hyland, 2006).

La RCE es plasmada en el papel por los docentes mediante el uso de tipologías que cada uno selecciona teniendo en cuenta principalmente su experiencia y/o creencias en cuanto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En sus estudios Al-Bakri, Sakrak-Ekin y Balçıkanlı (2016, 2019) revelan que existe poca comunicación entre estudiantes y profesores a la hora de seleccionar estrategias para el tratamiento del error y que las elecciones de los docentes basadas exclusivamente en sus convicciones terminan afectando sus prácticas. Generalmente, las herramientas que los profesores emplean para evaluar las composiciones escritas de los estudiantes se caracterizan en su mayor parte por señalar los errores mediante el empleo de distintos comentarios, subrayados, marcas, códigos, entre otros. Algunos profesores deciden indicar la forma correcta junto a la imprecisión hallada, otros escriben comentarios con sugerencias de tipo gramatical, algunos solo señalan el error. Los estudiantes por su parte deciden la manera en la que emplearán los diversos tipos de retroalimentación ofrecidos por los docentes, para lograr una mayor precisión gramatical en la corrección de los textos que escriben.

Esta investigación está enfocada en analizar las preferencias de los alumnos y entender sus necesidades en cuanto a las tipologías más viables para tratar los errores, conocer el impacto que estas tienen en el alcance de una mayor precisión gramatical y determinar las mejores alternativas que lleven a obtener resultados óptimos en los procesos de escritura en cuestiones de forma (gramática) cuando se procede a la revisión y edición de párrafos. El interés por analizar, determinar e identificar tipologías adecuadas para el tratamiento del error, radica en parte en que los estudiantes necesitan ser partícipes de su proceso de aprendizaje y que su perspectiva debe ser tenida en cuenta por los docentes a la hora de seleccionar la forma en la que serán corregidos.

1.1 Planteamiento del problema

Las manifestaciones de los docentes de inglés como lengua extranjera para ofrecer retroalimentación sobre los errores gramaticales cometidos por los estudiantes en sus composiciones escritas pueden verse reflejadas mediante el uso de la RCE que radica en dar respuesta a una o un grupo de oraciones que escribe un estudiante y que contiene algún tipo de error lingüístico (Ellis, 2009). En otras palabras, esta se puede describir como la reacción del profesor ante una imprecisión gramatical o la corrección de un error mecánico. Aunque investigadores como Truscott (1999) argumentan que la corrección de errores gramaticales debería ser abandonada, otros autores favorecen la retroalimentación

como estrategia y los resultados positivos que esta podría traer para los estudiantes si se eligen buenas técnicas para que esta sea llevada a cabo. Brookhart (2008) por ejemplo señala: "The effects of feedback depend on the nature of the feedback" (p. 4) [Los efectos de la retroalimentación dependen de la naturaleza de la retroalimentación. [Traducción propia].

Según las tipologías de retroalimentación abordadas por Ellis (2008, 2009), algunos de los métodos de RCE más utilizados por docentes en los escritos elaborados por estudiantes son: retroalimentación correctiva directa, se señala un error y suministra la forma correcta; retroalimentación correctiva indirecta, el error se indica, pero no se ofrece corrección lingüística, y retroalimentación con información metalingüística, en la que el docente utiliza algún tipo de explicación gramatical o ejemplos relacionados con las imprecisiones encontradas. Además, en el tema de la retroalimentación de tipo correctiva, se discute con constancia la cantidad de errores a señalar. La corrección del error puede ser no focalizada, aquella que implica corregir todos los errores en los textos escritos y que podría resultar abrumadora por la capacidad limitada que en ocasiones los estudiantes tienen para procesar una gran cantidad de información en una segunda lengua, y focalizada, usada para tratar solo ciertas dificultades lingüísticas o temas estudiados recientemente en el aula de clase, el cual podría favorecer al alumno al permitirle enfocarse en lo que necesita una mayor revisión en el momento (Ellis, 2009), sin llegar a tener que someterse a una sobrecarga de información y posible sentimiento de frustración al encontrar tantas anotaciones hechas por el docente.

Esta variedad de métodos de tratamiento del error permite que el educador, en su autonomía y guiado por sus preferencias en cuanto a la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, decida qué alternativa resulta más favorable teniendo en cuenta el contexto en el cual desempeña su labor. Sin embargo, y de acuerdo con Ferris (2003), en el contexto de la retroalimentación es importante desarrollar actitudes positivas ante el aprendizaje y estimular el acercamiento entre profesores y alumnos, dándoles la oportunidad a los últimos de manifestar sus preferencias en cuanto al tratamiento del error. La práctica habitual de los educadores está regida de forma general por la retroalimentación correctiva no focalizada, sin embargo, el aprendizaje no se da de la misma manera en todos los casos, lo cual indica que se requiere adaptar la estrategia de corrección a la necesidad del estudiante, pues no todos los tipos de retroalimentación correctiva son efectivos en todos los contextos (Ellis, 2009).

Cada instructor tiene la autonomía de tratar los errores gramaticales y seleccionar la tipología de RCE que considera más conveniente en las producciones escritas de sus alumnos según sus creencias. Sin embargo, es necesario evidenciar, además de sus predilecciones, las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés nivel A1 de una Institución de Educación Superior pública (IES, en adelante), en cuanto al uso y selección de tipologías de RCE para tratar los errores encontrados en el pasado simple y la construcción de oraciones con adjetivos comparativos (que hacen parte de los contenidos de la asignatura) y de esta forma conseguir una mayor precisión gramatical, en un espacio destinado a la revisión y edición de párrafos, pues, al fin y al cabo, los educandos son los encargados de establecer el uso que le darán a la retroalimentación, interpretar el mensaje del docente cuando este señala los errores cometidos y asumir el rol de percatarse de las falencias halladas para decidir cuál será el siguiente paso en la búsqueda de la reparación de errores.

Por lo tanto, es pertinente formular las siguientes preguntas, global y orientadoras, respectivamente, que están encaminadas a dar un punto de partida al desarrollo de la presente investigación:

¿Cuáles son las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés nivel A1 ante la provisión de RCE focalizada de tipo directa e indirecta con información metalingüística, para reparar los errores gramaticales del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos?

¿Cuál es la efectividad que tiene el empleo de distintos tipos de RCE focalizada en el proceso de revisión y edición de párrafos para lograr una mayor precisión gramatical?

¿Qué importancia tiene que los estudiantes revisen y editen sus producciones escritas para mejorar la precisión gramatical?

1.2 Objetivos

1.2.1 General.

Analizar las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés como lengua extranjera nivel A1, ante la provisión de RCE focalizada de tipo directa e indirecta con información metalingüística, para el logro de una mayor precisión gramatical del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos escritos.

1.2.2 Específicos.

1- Describir las preferencias de los estudiantes en cuanto a la provisión de RCE focalizada de tipo directa e indirecta con información metalingüística en sus producciones escritas.

2- Identificar las tipologías de RCE a las que los estudiantes responden de manera efectiva en el proceso de revisión y edición de párrafos para mejorar la precisión gramatical en el pasado simple y adjetivos comparativos.

3- Examinar la relevancia que tiene el proceso de revisión y edición de párrafos para el logro de una mayor precisión gramatical una vez ha sido implementada la RCE.

1.3 Supuestos Cualitativos

- Se esperaría que los estudiantes de una asignatura de inglés nivel A1 determinen la RCE focalizada indirecta con información metalingüística como la tipología que más se adapta a sus necesidades en la revisión y edición de párrafos.
- Se esperaría que los estudiantes implementen con mayor efectividad la RCE directa.
- Se esperaría que el proceso de revisión de párrafos posterior a la provisión de RCE sea relevante a la hora de mejorar la precisión gramatical de los estudiantes de inglés nivel A1 en el pasado simple y el uso de adjetivos comparativos.

1.4 Justificación

No hay duda de que tratar los errores en las producciones escritas de los estudiantes de una lengua extranjera es una herramienta esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje y, de que esta motiva al educando para que siga aprendiendo y mejorando (Ellis, 2009), no solo en la escritura, sino en las diferentes áreas de adquisición del idioma. Corder (1967) asegura que analizar los errores es importante porque son evidencia de lo que los estudiantes han aprendido y de la manera en la que lo han hecho en relación con las herramientas que han sido implementadas. Además, en muchos casos, las deficiencias en las producciones escritas de los alumnos se atribuyen a la falta de corrección (Kim, 2004) ya que en ocasiones los estudiantes no logran identificar errores por ellos mismos, por lo

que la retroalimentación funciona para que el educando tenga conciencia de sus imprecisiones lingüísticas y considere a través de la revisión alguna alternativa que le permita buscar la reparación de sus faltas gramaticales. Asimismo, se ha evidenciado que la no provisión de retroalimentación conlleva a que los estudiantes sientan descontento, pues ellos esperan siempre recibir correcciones que les permitan identificar sus debilidades (Cohen y Calvanti, 1990; Ferris, 2003). Es entonces también pertinente analizar la manera por medio de la cual los alumnos perciben las tipologías de RCE, ya que de esta forma los docentes pueden seleccionar con mayor certeza técnicas que permitan a los estudiantes mejorar sus escritos eficazmente, pues estos últimos indudablemente usarán los métodos que prefieren y rechazarán o ignorarán los que no (Schulz, 2001).

El análisis del uso de estrategias de RCE puede beneficiar a estudiantes y docentes que hacen parte de programas de formación de inglés como lengua extranjera. En este caso particular, los alumnos de una asignatura de inglés nivel A1 podrían notar por medio de dos herramientas de retroalimentación, la presencia de algunos errores de tipo gramatical en sus composiciones escritas e identificar qué inconsistencias existen entre su *output* y la lengua meta. Gracias a este proceso y al permitir a los alumnos involucrarse en la revisión y edición de sus escritos, se logra que ellos presten atención a sus imprecisiones, actúen a partir de ellas y entiendan que estas no deben verse como una manifestación de fracaso, sino de aprendizaje. Los errores de esta forma llegan a convertirse en evidencia de lo que el estudiante ha aprendido al ser estos un fenómeno integral del proceso de adquisición de una lengua que proveen información con respecto a lo que el alumno ha logrado en términos lingüísticos y lo que el profesor debería hacer para mejorar sus prácticas evaluativas (Corder, 1967). Además, las habilidades de edición que se adquieren en el proceso de revisión desarrollan en los estudiantes destrezas que a corto y largo plazo promueven la capacidad de resolver problemas (Ferris, 2003). Por otra parte, la retroalimentación escrita se convierte en una forma de mediación social y es un ejercicio de comunicación por medio del cual el docente muestra a sus alumnos aspectos que requieren revisión, teniendo en cuenta la manera en la que el alumno espera ser corregido y comprobando que las herramientas elegidas sean efectivas y en realidad empleadas por el estudiante para mejorar su precisión gramatical.

Finalmente, este estudio contribuye con el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ya que se pone de manifiesto la importancia que tiene el seleccionar estrategias de retroalimentación escritas adecuadas sin que las preferencias de los

estudiantes se desconozcan y para que ellos puedan centrar su atención en los aspectos gramaticales que están siendo estudiados y alcancen mejoras lingüísticas. Adicionalmente, se destaca la importancia que tiene el crear un espacio para que el estudiante revise, corrija o edite sus textos y de esta forma logre entender que la escritura se da como una obra en progreso y no como un simple producto, es decir, esta puede evolucionar en diversas etapas de revisión (Zamel,1985), por medio de las cuales el estudiante logra corroborar lo aprendido en términos gramaticales a través del uso de la retroalimentación correctiva.

En el primer capítulo de esta investigación fue posible evidenciar el propósito de su realización, el cual está encaminado a analizar las preferencias que tienen los estudiantes de una asignatura de inglés como lengua extranjera nivel A1, con respecto al empleo que los docentes hacen de la RCE como herramienta para señalar los errores gramaticales cometidos en la redacción de párrafos, y cuya intención radica en que los alumnos hagan uso de esta información para editar sus composiciones y mejorar la precisión gramatical.

De igual forma, se establece la implementación de la RCE y sus tipologías más comunes (directa, indirecta y metalingüística) como parte del quehacer del docente al tratar los errores que se encuentran en las producciones escritas de los estudiantes.

Por otro lado, se evidencia la necesidad de realizar este estudio con el fin de beneficiar a docentes en la elección de mejores estrategias de análisis del error, considerando las necesidades y preferencias de los alumnos, quienes por su parte podrían resultar favorecidos al mejorar su capacidad de revisión y edición.

Para finalizar, es importante señalar que, en el próximo capítulo, a través de los antecedentes y marco teórico, se lleva a cabo una profundización en cuanto a conceptos y teorías relacionadas con la RCE y se expone lo que se ha hecho en el campo del presente estudio, teniendo en cuenta fuentes de gran valor académico conectadas con la temática de este trabajo de investigación.

CAPÍTULO II

MARCO DE REFERENCIA

Este capítulo tiene como objetivo presentar información acerca de antecedentes relevantes, marco teórico y conceptual, que están relacionados con la línea de investigación del presente estudio. El capítulo inicia con la descripción de antecedentes, tesis de maestría y doctorado, que permiten conocer lo que se ha hecho en el área de la RCE y el vínculo reseñado de forma implícita entre estos y el trabajo desarrollado en este libro. El capítulo continúa con una breve descripción de la importancia del análisis de errores en la adquisición de segundas lenguas y las perspectivas teóricas concernientes en esta área como lo son la teoría sociocultural, hipótesis del *output*, hipótesis del *noticing* y atención a la forma. En seguida, se encuentran algunos conceptos que son imprescindibles a la hora de entender el tema principal de este trabajo. Estos son: retroalimentación positiva, correctiva, oral, escrita y tipologías de RCE. Para finalizar, se manifiesta la envergadura que tiene la retroalimentación para responder a los escritos de los estudiantes, aspectos de la escritura en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, la importancia de la revisión o desarrollo de nuevas muestras de escritura por parte de los educandos en este campo y sus preferencias en cuanto al uso de las estrategias de retroalimentación descritas en esta investigación.

2.1 Antecedentes

A continuación, se evidencian algunos antecedentes que están clasificados según sus objetivos en: el interés y la necesidad de abordar el tema de la RCE, especialmente el valor y la efectividad de las tipologías directa, indirecta y metalingüística, los efectos de las tipologías y las percepciones de los alumnos con respecto a esta estrategia y la percepción de los estudiantes y las creencias de los docentes ante el empleo de esta técnica usada para lograr una mejora en la precisión gramatical de las producciones de los estudiantes.

2.1.1 Efectividad de tipologías o estrategias de RCE

Los estudios hechos con el fin de valorar la efectividad de la retroalimentación correctiva emplean con frecuencia las mismas estrategias de corrección, aunque es pertinente mencionar que cada investigador asigna nombres diferentes a las tipologías usadas dependiendo de los enfoques que haya tenido en cuenta para su marco teórico.

Este es el caso del siguiente estudio, en donde se utiliza la retroalimentación correctiva explícita e implícita que en otros casos es llamada directa e indirecta. Cuxim (2018) presenta su tesis de maestría denominada *Efectos de la retroalimentación correctiva en la producción escrita de estudiantes de inglés como lengua extranjera* a la Universidad de Quintana Roo de México. El objetivo principal de esta investigación es analizar la efectividad de algunas estrategias en la producción escrita de los estudiantes de 6° semestre de la licenciatura inglesa en la Universidad de Quintana Roo (México). En su estudio, la autora emplea un diseño cuantitativo de corte cuasiexperimental en el cual participaron dos grupos de estudiantes que recibieron retroalimentación correctiva escrita de tipo explícita con explicación metalingüística, e implícita en tres pruebas de redacción escrita con tres objetivos gramaticales.

Cabe resaltar que hubo un grupo control que no recibió retroalimentación con el fin de comprobar de manera más confiable la efectividad de las estrategias de corrección. Los resultados de esta prueba describen que todos los estudiantes que recibieron retroalimentación mejoraron las estructuras gramaticales tratadas a corto y a largo plazo, y la técnica más efectiva fue la explícita, por esta razón, el estudio desarrollado en el presente trabajo usa esta misma estrategia como mecanismo de retroalimentación. Esta investigación comprueba también la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita con el uso de diversas tipologías, ya que los estudiantes alcanzaron una mayor precisión gramatical teniendo en cuenta que la corrección de errores fue focalizada al analizar tres estructuras gramaticales únicamente. Esta es una de las razones por las cuales, en el trabajo actual se optó por tomar dos estructuras gramaticales que permiten que los estudiantes fijen su atención a temas que han sido estudiados recientemente o que hacen parte del currículo de la clase.

2.1.2 Tipologías de RCE y preferencias de los alumnos

Al proveer retroalimentación, cada docente tiene la autonomía de seleccionar las tipologías que encuentra más adecuadas según su experiencia y preferencia en la enseñanza de lenguas. En *The effects of direct and indirect written corrective feedback (CF) on English-as-a-second-language (ESL) students' revision accuracy and writing skills* [Los efectos de la retroalimentación correctiva directa e indirecta en la revisión de la precisión de la habilidad escrita de estudiantes de inglés como segunda lengua. Traducción propia], Karim, K. (2013) propone en su tesis doctoral presentada a la Universidad de Victoria,

determinar los efectos a corto y largo plazo y la percepción de los estudiantes de dos escuelas de inglés como segunda lengua para adultos en Canadá, frente a la retroalimentación correctiva directa e indirecta con claves metalingüísticas, en el logro de una mayor precisión gramatical y no gramatical, mediante la revisión hecha a una misma pieza de escritura y la transferencia de estos resultados al escribir nuevas muestras a largo plazo.

Este estudio mixto empleó técnicas de análisis de varianza y comparación de frecuencia, así como una estrategia de estimulación que resulta interesante considerar en la presente tesis, para recolectar reflexiones y auto análisis de los alumnos con respecto al proceso de aprendizaje experimentado. Los resultados de esta investigación afirman que todos los grupos que recibieron retroalimentación correctiva escrita tuvieron una mejora en la precisión gramatical, aunque a corto plazo. En cuanto a la percepción de los estudiantes, se encontró inclinación hacia el empleo de la tipología indirecta con información metalingüística, ya que hubo conciencia de los errores existentes, análisis, entendimiento y corrección de estos. Este estudio, además de enfocarse en los efectos de las tipologías de retroalimentación que hacen también parte de la presente investigación, permite considerar la metodología cualitativa empleada como técnica para conocer las percepciones de los estudiantes.

En la investigación de maestría titulada *El Efecto del Feedback Correctivo Escrito (FCE) Metalingüístico Directo e Indirecto en la Precisión Ortográfica*, presentado a la Universidad de Concepción, Peña (2016) plantea como objetivo determinar una estrategia de retroalimentación correctiva de tipo metalingüística, que resulte efectiva a la hora de encontrar una solución al problema que presentan los estudiantes de básica primaria en una institución educativa de Chile, en la acentuación de palabras esdrújulas, agudas y con hiato. El método de investigación se enfoca en un diseño cuasiexperimental. Para el análisis de los datos cuantitativos se emplearon técnicas de precisión de frecuencia de errores y pruebas estadísticas. Por otro lado, el análisis cualitativo se obtuvo teniendo en cuenta la perspectiva del profesor y del estudiante, mediante el empleo de una lista de cotejo y un cuestionario.

Los resultados de este estudio dan soporte al hecho por el cual en el presente trabajo se usan estrategias de retroalimentación directa, indirecta con información metalingüística y de tipo focalizado. Estos muestran que la implementación de ambos tipos

de *feedback* correctivo metalingüístico, directo e indirecto, ayudan de manera significativa a los estudiantes, en quienes se evidencia una actitud positiva y de interés ante la estrategia de corrección, además de una reducción de errores relacionados con la marcación de tildes. Esta tesis al igual que el presente trabajo, hace empleo de un tipo de retroalimentación focalizada, ya que no todos los errores cometidos por los estudiantes en sus textos son corregidos con el objeto de ayudarlos a prestar atención a ciertas dificultades específicas. También se observa el uso de una estrategia de retroalimentación metalingüística para el tratamiento del error que entrega claves al alumno y contribuye con el desarrollo del pensamiento reflexivo y el autoaprendizaje.

Los efectos de la retroalimentación correctiva escrita pueden variar dependiendo de las tipologías empleadas por el docente. En su tesis *The effects of direct and indirect written corrective feedback on the use of present tenses among ESL learners* [Los efectos de la retroalimentación correctiva escrita directa e indirecta en el uso de los tiempos presente, entre los estudiantes de inglés como segunda lengua. Traducción propia], presentada a la Universidad de Malasia, se observa el análisis de dos tipologías de retroalimentación. La autora Chieng (2014) investiga la efectividad de diferentes estrategias de retroalimentación correctiva escrita, para mejorar la precisión en la escritura en los tiempos presente, en estudiantes de una institución independiente en el área de Kuala Lumpur que aprenden inglés con el uso del mandarín como medio de instrucción. Esta investigación enfoca su análisis cuantitativo mediante el cálculo de errores encontrados en nuevas muestras de escritura (ensayos), después de que los estudiantes reciben los dos tipos de retroalimentación mencionadas con anterioridad. De igual forma, y con el propósito de investigar qué problemas encuentran los estudiantes al hacer correcciones basadas en el tipo de retroalimentación recibida y sugerir cuáles serían las formas más convenientes de entrega de esta, entrevistas cara a cara son utilizadas.

Los resultados que arroja esta investigación revelan que la retroalimentación correctiva escrita es efectiva en el alcance de una mayor precisión, sin embargo, se evidenció solo una ligera mejora en los escritos cuando la retroalimentación correctiva directa fue empleada. Además de esto, y contrario a los resultados cuantitativos, los estudiantes mostraron estar a favor de la retroalimentación indirecta, ya que esta los motivó a pensar en posibles soluciones; sin embargo, a la hora de hacer correcciones, tuvieron problemas por la falta de competencia en la lengua. Esta investigación es de gran

contribución, ya que conduce a pensar en la necesidad de implementar y permitirles a los estudiantes experimentar diversas tipologías de corrección, entre ellas la directa e indirecta, con el fin de indagar y entender sus preferencias en cuanto al uso de estas estrategias correctivas.

The effect of focused corrective feedback on the use of articles in essays by ESL learners [El efecto de la retroalimentación correctiva focalizada en el uso de artículos en ensayos escritos por estudiantes de inglés como segunda lengua. Traducción propia] es una tesis de maestría presentada por Angus (2017) a la Universidad de Malasia y cuyo objetivo es examinar la efectividad de la retroalimentación correctiva focalizada en el uso de artículos en ensayos escritos por estudiantes malayos de inglés como segunda lengua. Este diseño de investigación cuasi experimental empleó dos técnicas de retroalimentación correctiva, directa y directa metalingüística, para sus grupos experimentales y utilizó un grupo control que no recibió ninguna estrategia de retroalimentación. Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron cuatro tareas de escritura narrativa, un *test* de corrección de errores y un cuestionario dirigido a los estudiantes para explorar su percepción con relación al uso de la retroalimentación correctiva escrita. El análisis de datos permitió establecer que la técnica usada para tratar los errores conectados con el uso de artículos es positiva y sus efectos son longitudinales. Además, el hecho de que la estrategia fuera focalizada permitió que se evidenciara un cambio significativo en la precisión gramatical, y a pesar de que no hubo diferencias en los resultados entre los métodos directo y directo con información metalingüística en los grupos experimentales, estos últimos superaron al grupo control.

Es también necesario destacar que el cuestionario permitió identificar que los estudiantes se inclinan por la recepción de formas de retroalimentación explícitas (directas), lo cual resulta apropiado y se conecta con el trabajo actual que pretende conocer cuáles son las estrategias que los alumnos consideran funcionan de mejor manera en el alcance de los objetivos gramaticales de la clase. Igualmente resulta sugestivo tomar en consideración lo que afirma la autora del estudio, y es el hecho de que en ocasiones las preferencias de los alumnos no están conectadas con lo que realmente les ayuda a mejorar su precisión al escribir nuevas muestras. Esto, según Angus, indica que es pertinente que los profesores hagan un balance entre sus creencias y lo que los estudiantes desean en términos de retroalimentación, aunque lo que los profesores opinan acerca de las estrategias de corrección podría resultar mejor para los educandos.

El siguiente estudio se enfoca en la implementación de distintas tipologías de corrección para evaluar la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita. La tesis de maestría presentada por Martínez (2016) a la Universidad de Concepción de Chile se titula: *Estrategias de Feedback Correctivo Metalingüístico para el mejoramiento de la ortografía acentual en español como L1*. Esta busca evaluar los efectos de dos tipos de estrategias de *feedback* correctivo escrito: *feedback* metalingüístico directo e indirecto, en el tratamiento de errores de acentuación en palabras agudas y en hiatos. La muestra empleada para esta investigación fueron 75 mujeres estudiantes de segundo año en un liceo municipal de la comuna de Concepción en Chile. Para este estudio cuasiexperimental mixto, se analizaron dos grupos experimentales y un grupo control mediante el uso de diversos instrumentos como lo fueron la aplicación de tres pruebas, un cuestionario y una lista de cotejo. La función del segundo y tercer instrumento se asocia con la tesis en desarrollo ya que permiten la recopilación de las percepciones y análisis de la actitud de los estudiantes respecto a la provisión de *feedback* correctivo escrito.

Las dos estrategias de corrección implementadas en los grupos experimentales tuvieron un impacto positivo en el aprendizaje de la tilde en palabras agudas y en hiatos y los estudiantes que recibieron retroalimentación mostraron mejores resultados que el grupo control. Por otro lado, en el grupo que recibió *feedback* metalingüístico directo, se evidenció un aumento en la precisión gramatical, aunque es relevante mencionar que, en la prueba diferida, no hubo diferencias entre los dos grupos experimentales. Esta tesis de maestría se ha considerado porque destaca varios aspectos que serán tenidos en cuenta en el estudio que se está desarrollando y porque los resultados positivos tienen que ver con varios aspectos, entre ellos las estrategias de retroalimentación seleccionadas, el uso de *feedback* focalizado, ya que los estudiantes pudieron atender a los errores señalados de manera más sencilla, las claves metalingüísticas por medio de las cuales se conoce la naturaleza de los errores, el *feedback* directo que favoreció a los estudiantes con dificultades gramaticales, el *feedback* indirecto que promueve la reflexión, el pensamiento crítico que es ideal para un aprendiz más autónomo y la oportunidad de revisión, que es fundamental para aumentar las probabilidades de que se haga un mejor uso de las formas lingüísticas aprendidas en clase.

La investigación denominada: *Efecto de dos Combinaciones de Feedback Correctivo Escrito Focalizado Indirecto en dos Formas Gramaticales Seleccionadas por*

Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera consta de dos objetivos generales según su autora Muñoz (2017). Primero, determinar el efecto que tiene el *feedback* correctivo escrito focalizado en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y de las preposiciones de tiempo en textos escritos en inglés como LE, entre estudiantes de 8° año básico de un colegio particular de la comuna de Concepción en Chile y segundo, determinar si la negociación de las formas objeto de estudio con estudiantes que reciben el tratamiento correctivo incrementa la efectividad de las estrategias indagadas. Este estudio de doctorado fue presentado a la Universidad de Concepción de Chile y en él participaron 83 estudiantes de nivel básico en competencia lingüística en el área de inglés como lengua extranjera. La investigación fue de carácter cuasi experimental. En ella se consideraron 4 tipos de estrategias de retroalimentación: indirecta localizada sin negociación, indirecta localizada con negociación, indirecta localizada con información metalingüística sin negociación e indirecta localizada con información metalingüística. En congruencia con la selección de *feedback* correctivo de tipo focalizado, los temas gramaticales tratados en las composiciones de los estudiantes, concordancia sujeto-verbo en tercera persona del singular presente y preposiciones, fueron negociados con ellos con el fin de analizar la influencia de esta metodología en la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita. Por este motivo, las estrategias de recolección de datos usadas para dar respuesta a las preguntas de investigación fueron: papeleta de votación, para la elección de la forma del objeto de estudio, *test* de producción y tareas de escritura.

Como producto, se concluyó que todas las estrategias de *feedback* indirecto aplicadas con el objetivo de mejorar la precisión de los temas gramaticales escogidos fueron efectivas no solo a corto, sino también a largo plazo. También se determinó que el *feedback* indirecto con información metalingüística resultó ser la mejor técnica para lograr resultados importantes con las preposiciones. En suma, la implementación de las estrategias de retroalimentación correctiva indirecta y metalingüística seleccionadas por la autora de este estudio, demuestran la importancia de su uso y la razón por la cual se emplearán en el trabajo actual. Aunque la retroalimentación indirecta es más comúnmente propuesta para alumnos de niveles más avanzados, en esta investigación desarrollada con estudiantes de nivel elemental, su uso fue efectivo. Los educandos lograron reparar sus fallas solo con la indicación de la existencia de una imprecisión. Además, en el caso de los

profesores que en ocasiones deben trabajar con numerosos grupos de estudios y cuentan con poco tiempo para corregir, esta estrategia resulta favorable.

2.1.3 Preferencias de estudiantes, creencias y prácticas de los docentes

La mayoría de las investigaciones hechas con base en la retroalimentación correctiva se fundamentan en analizar la efectividad de esta estrategia de corrección únicamente. Pocas se enfocan en contemplar las preferencias de los estudiantes en cuanto a la implementación de esta práctica. Corpuz (2011) desarrolla su tesis de maestría titulada *Error correction in Second Language Writing: Teachers' beliefs, practices and students' preferences* [La corrección del error en la escritura en segundas lenguas: creencias de los profesores, prácticas y preferencias de los estudiantes. Traducción propia] para la Universidad Tecnológica de Queensland en Australia. El objetivo de este estudio es explorar las creencias y prácticas de los profesores de escritura de inglés como segunda lengua con respecto a la provisión de corrección de errores escritos, con el fin de contrastarlas con las preferencias de los estudiantes de un instituto de lenguas situado en el distrito metropolitano de Brisbane. El enfoque empleado en esta tesis es de tipo cualitativo ya que las preguntas son de naturaleza exploratoria. Por lo tanto, el autor recurrió a un diseño de investigación etnográfica adaptado, en el cual empleó como método de recolección de datos entrevistas semiestructuradas y focales, así como observaciones de clase y textos escritos producidos por los estudiantes.

Los resultados hallados desde la mirada de los profesores reflejan que la corrección de errores tiene ventajas y desventajas. Entre ellas se puede mencionar que los estudiantes logran mejorar sus capacidades de revisión en sus producciones ya que se promueve el aprendizaje autónomo, que, en las primeras etapas de enseñanza de una lengua, los docentes optan por usar métodos de retroalimentación explícita, y en etapas finales, prefieren estrategias implícitas, pues estas facilitan el aprendizaje. Desde el punto de vista de los educandos, se encontró que ellos consideran la retroalimentación correctiva como una estrategia efectiva que los ayuda a encontrar y modificar errores en sus escritos, aunque al igual que los profesores, opinan que este proceso puede ser extenso, especialmente cuando de descifrar algunos códigos que los docentes implementan para corregir los errores se trata. Este argumento ha sido tenido en cuenta en el presente trabajo a la hora de proveer retroalimentación correctiva escrita metalingüística sin uso de códigos; solo con explicaciones gramaticales breves. Como fue mencionado al inicio, este tipo de

investigación motiva a que la retroalimentación correctiva sea analizada también desde el punto de vista de los estudiantes, con el fin de identificar sus preferencias y lo que ellos consideran importante en cuanto al desarrollo de esta práctica. Las estrategias de recolección de datos empleadas sugieren que las entrevistas focales son una herramienta acertada, pues como lo expresa el autor de este estudio, los participantes logran comunicar su punto de vista de manera cómoda y libre, funcionando esto como una estrategia adecuada para obtener información detallada y flexible.

La retroalimentación correctiva o del error es una estrategia de corrección que puede ser empleada en cualquier lengua. Para su tesis de maestría, Tobar (2015) presentó su proyecto a la Universidad Católica de Chile, con el fin de analizar las prácticas de retroalimentación del error llevadas a cabo por profesores durante el proceso de producción textual de estudiantes de 3°, 4° y 5° básico en la clase de lenguaje y comunicación de un colegio particular subvencionado. El título dado a la investigación fue: *Retroalimentación del error en la producción escrita: un estudio de caso para el cual la autora empleó tres técnicas de recolección de datos, que dan conformidad a su estudio de paradigma interpretativo de tipo cualitativo. Estas técnicas fueron: observación no participante, análisis de documentos y entrevista focalizada. Los datos recolectados se derivan de la participación de cuatro docentes de básica y se eligieron con el propósito de especificar las estrategias de retroalimentación y tipos de errores seleccionados por los docentes para ser tratados, así como sus percepciones en cuanto al significado de la retroalimentación en la producción de escritos de sus alumnos. Los resultados obtenidos *grosso modo* indican que la retroalimentación ofrecida por parte de los docentes se enfoca en los textos producidos por los estudiantes de manera genérica, por lo tanto y al igual que en el presente trabajo de grado, la autora manifiesta la incertidumbre de no tener en cuenta las percepciones de los estudiantes cuando se seleccionan métodos de corrección.*

El foco de las correcciones no estuvo centrado en las necesidades de los estudiantes, sino en la forma por medio de la cual los ejercicios fueron desarrollados. Cabe resaltar que los errores que fueron señalados reflejaron en su mayoría criterios poco claros a través de estrategias como indicadores numéricos, marcas, comentarios y en un solo caso, rúbricas y listas de cotejo. A través de las entrevistas focalizadas se logró conocer que los profesores consideran que la retroalimentación es esencial para el aprendizaje y que el poco tiempo de instrucción no da cabida a un mejor desenvolvimiento en esta área,

lo cual impide conocer si los estudiantes emplean y/o entienden los diferentes comentarios ofrecidos. Estos comentarios no fueron sistemáticos y estuvieron centrados principalmente en la descripción del error, dejando de un lado la selección de estrategias que otorgaran claves a los alumnos para la solución de sus dificultades lingüísticas. Aunque para los profesores, la coherencia y organización de un texto escrito son más relevantes que la forma y la ortografía, las muestras de retroalimentación denotaron inconsistencias entre sus creencias y sus prácticas ya que la mayor parte de errores corregidos estuvieron enfocados en la forma. Por último, la retroalimentación de los profesores resultó poco efectiva al no revelar una explicación a los estudiantes del porqué de las formas de corrección y la falta de participación en el proceso por parte de los últimos. Este trabajo despierta la inquietud de indagar acerca de diferentes estrategias de retroalimentación entre los estudiantes las cuales pueden ser medidas a través de entrevistas y cuestionarios en las que ellos expresen de manera abierta sus predilecciones.

El siguiente estudio de doctorado presentado por Alkhatib (2015) a la Univesidad de Essex en Inglaterra se titula: *Written Corrective Feedback at a Saudi University: English Language Teachers' Beliefs, Students' Preferences, and Teachers' Practices* [Retroalimentación correctiva escrita en una universidad de Arabia: creencias y prácticas de los profesores y preferencias de los estudiantes. Traducción propia]. El objetivo principal de esta investigación es determinar la relación que existe entre las creencias y prácticas de los profesores con respecto a la provisión de retroalimentación correctiva escrita que se les hace a los estudiantes de escritura de inglés como segunda lengua. Este estudio de carácter cualitativo con algunos rasgos del método cuantitativo analizó el comportamiento de 10 profesores y 30 estudiantes del departamento de inglés y literatura en la Universidad de Damman en Arabia Saudita, frente al empleo de la retroalimentación correctiva escrita. Las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de datos fueron: entrevistas semi estructuradas, observaciones de clase, entrevistas estimuladas por el recuerdo o la evocación, protocolo del pensamiento manifestado y las composiciones escritas producidas por los alumnos.

Los resultados de esta investigación revelan algunas congruencias e incongruencias entre creencias y prácticas. En el caso de los profesores, sus creencias fueron congruentes con respecto a la cantidad de retroalimentación correctiva escrita focalizada, sin embargo, fueron incongruentes en cuanto a la claridad de la estrategia de

retroalimentación usada, la tipología y fuente de la misma. Por su parte, aunque los estudiantes afirmaron valorar la retroalimentación empleada por docentes, se observó dificultad al entender los comentarios de los profesores. Finalmente, ambos, profesores y estudiantes, estuvieron de acuerdo en que los primeros deben ser la fuente principal cuando se trata de proveer retroalimentación escrita correctiva. El producto de la investigación permite para el presente trabajo identificar y tener en cuenta que, aunque los profesores optaron por tratar los errores de forma focalizada, los estudiantes preferían que todas sus falencias fueran indicadas. Esto implica que, aunque los docentes consideraban que tenían en cuenta las preferencias de los estudiantes, sus creencias no coincidían con la predilección de los alumnos.

2.1.4 Antecedente de mención especial

Ferreira (2003) alcanza el título de doctorado en inteligencia artificial en la Universidad de Edimburgo con su tesis llamada: *Feedback strategies for second language teaching with implications for intelligent tutorial systems* [Estrategias de retroalimentación para la enseñanza de una segunda lengua con el uso de sistemas de tutorías inteligentes. Traducción propia]. El objetivo de esta tesis de carácter experimental es informar acerca del diseño de estrategias de retroalimentación en sistemas de tutorías inteligentes para aprender español como segunda lengua, usando información empírica acerca de las interacciones entre estudiantes y profesores. La autora exploró estrategias de retroalimentación positiva y correctiva analizando las transcripciones de clases de español como segunda lengua en las que se exploraron interacciones en tutorías mediadas por un sistema que provee instrucción y retroalimentación de manera personalizada, y considerando ejemplos reales del uso de la lengua por parte de los estudiantes. Los resultados de esta tesis muestran la efectividad de dos tipos de estrategias de retroalimentación negativa: *prompting-answer* y *giving answer*. La primera técnica fue considerada la más usada y también la más efectiva a la hora de tratar errores de gramática y léxico, y la segunda, para los errores asociados con la pronunciación. Se evidenció también de manera clara que la mayoría de los errores encontrados por profesores fueron corregidos y que esto se realizó de manera sistemática.

Es importante considerar que, si bien esta investigación no está directamente relacionada con los objetivos o instrumentos del presente estudio, Ferreira empleó la retroalimentación correctiva en su trabajo y además fue la encargada de dirigir tres tesis de

la Universidad de Concepción en Chile: Cáceres (2016), Martínez (2016) y Muñoz (2017), que le aportan herramientas importantes al tema del trabajo en desarrollo.

2.2 Marco Teórico y conceptual

En el siguiente apartado se describen las perspectivas teóricas que sirven de sustento para el análisis de la relevancia de la RCE en la adquisición de segundas lenguas y los conceptos indispensables cuando se trata de entender la función de esta técnica que busca identificar y comentar de manera escrita sobre las dificultades lingüísticas que presentan los estudiantes en la producción de textos.

2.2.1 Perspectivas Teóricas

A pesar de que la retroalimentación correctiva ha sido abordada de una u otra forma en la mayoría de las teorías relacionadas con la adquisición de segundas lenguas, en esta sección se tienen en cuenta solo aquellas perspectivas o enfoques que han sido significativos en el área de la RCE y que de cierta forma han influenciado la manera de concebir esta estrategia. Se revisan en este orden las ideas principales del análisis de errores, la teoría sociocultural, la teoría del *output*, la teoría del *noticing* y la atención a la forma.

2.2.1.1 Análisis de errores

El análisis de errores es una de las áreas habitualmente estudiadas en el aprendizaje de lenguas, ya que estos hacen parte de la experiencia de adquisición y se manifiestan de diversas formas en este proceso. Este consiste, en el campo de la lingüística aplicada, en examinar el tipo y cantidad de errores cometidos considerando las manifestaciones correctas e incorrectas de los estudiantes y tiene como fin investigar cómo se da el aprendizaje de una lengua (Rustipa, 2011).

En los años cincuenta y sesenta, los errores se contemplaban únicamente desde el punto de vista de las correcciones que los docentes hacían en las producciones orales de los estudiantes. No existía ningún enfoque en la enseñanza de lenguas que estuviera basado en el análisis de este. Sin embargo, Beigi y Ketabi (2015) afirman que la aparición de teorías relacionadas con la adquisición de segundas lenguas hizo que esta visión cambiara, y que el análisis de errores tuviese un mayor protagonismo a finales de la década de los sesenta.

Según Rustipa (2011), la relevancia del surgimiento del análisis de errores se debió también a una respuesta a la teoría del análisis contrastivo¹, pues esta no permitía explicar todos los tipos de errores que producían los estudiantes y, además, que la presencia de algunos de ellos no era del todo influenciada por la primera lengua.

Los errores son un fenómeno que forman parte esencial del proceso de aprendizaje de una segunda lengua, por lo tanto, los profesores deben considerarlos y contar con su aparición, y aunque no todos los estudiantes los cometen, su análisis sistemático podría mejorar la forma en la que se contempla el proceso de adquisición (Hendrickson, 1978). Los errores se manifiestan como evidencia de lo que el estudiante ha aprendido, y su análisis permite distinguir entre lo que Corder (1967) denomina *mistakes* y *errors*. Los primeros no son sistemáticos, tienen que ver con los inconvenientes que el estudiante presenta en sus producciones lingüísticas y se originan a partir de factores internos o externos. Los segundos por su parte son sistemáticos y son evidencia de que lo que se ha aprendido no es correcto. Esta distinción, le permite al investigador o docente evidenciar la forma en la que el estudiante ha aprendido la lengua con relación a las estrategias implementadas, y al alumno comprobar la efectividad de lo que se ha aprendido y los logros de adquisición alcanzados.

2.2.1.2 La teoría sociocultural

La teoría sociocultural fue desarrollada por Lev Vygotsky entre 1925 y 1934. Según Lantolf (2011) fue también denominada teoría psicológica, cultura psicológica y psicología histórico-cultural. Esta teoría determina que la actividad comunicativa es un proceso semiótico que se encarga de mediar la conciencia del ser humano (Vygotsky, 1987). El desarrollo psicológico es a su vez influenciado por la participación del individuo en interacciones sociales y actividades culturales organizadas, lo cual explica la manera en la cual la función mental de una persona se relaciona con diversos contextos que lo llevan de esta manera a adquirir aprendizaje a través de la interacción, negociación y colaboración, provocando esto la adquisición de nuevas estrategias y conocimiento (Scott, 2013).

El aprendizaje debe asociarse con el nivel de desarrollo de cada individuo, por esta razón, la teoría sociocultural identifica una zona de desarrollo que distingue dos niveles: la

¹ En la teoría del análisis contrastivo se sugiere analizar las diferencias y semejanzas entre dos lenguas por medio de un estudio sistemático, para predecir dificultades del aprendizaje (Rustipa, 2011)

distancia entre el desarrollo efectivo, que consiste en lo que el estudiante es capaz de hacer de manera independiente, y el desarrollo potencial, que involucra lo que el estudiante logra con la ayuda de alguien más capaz. Los individuos tienden a tener experiencias de aprendizaje más exitosas en el segundo nivel, es decir cuando hay una contribución o una asistencia en sus experiencias de enseñanza (Lantof, 2010).

Scott (2013) menciona que el rol de la teoría sociocultural en la educación se centra en identificar las habilidades que el estudiante tiene en su proceso de desarrollo. De igual forma, intenta analizar lo que el educando puede aprender de forma autónoma y su actuar cuando hay una intervención ajena que se presenta como un mecanismo de asistencia.

La relevancia de la teoría sociocultural en la adquisición de segundas lenguas se empezó a explorar a mediados de 1980 por Lantof (2006). De acuerdo con la teoría de Vygotsky, la adquisición de segundas lenguas no es un proceso individual, este resulta como consecuencia de la interacción. Ellis (2009) sostiene que mediante un discurso dialógico es posible identificar lo que un estudiante puede aprender o no con ayuda. Por esto, cuando el profesor crea un contexto con intercambios interactivos entre él y sus alumnos, estos últimos consiguen participar de forma activa en su propio aprendizaje gracias a la asistencia que reciben por parte del educador (Anton, 1999 como se cita en Ellis, 2009).

Esta asistencia del docente que hace parte del nivel de desarrollo potencial está directamente conectada con la retroalimentación correctiva. El profesor, en la elección de estrategias del tratamiento del error tiende a empezar el proceso dando a conocer a sus alumnos la naturaleza de sus dificultades lingüísticas. Esta asistencia se torna implícita a medida que el proceso de aprendizaje avanza. Entonces, los aprendientes llegan a un punto en el que se les facilita controlar el conocimiento que tienen en la segunda lengua sin ayuda. La teoría sociocultural contempla la retroalimentación correctiva como una forma de mediación social que auxilia al aprendiz especialmente cuando es incapaz de elaborar una tarea de manera independiente (Ellis, 2009). De esta forma, Ellis (2013) destaca que para que la retroalimentación correctiva sea efectiva, debe estar sistemáticamente adaptada al nivel de desarrollo del estudiante.

En la RCE, Ellis (2009) enfatiza que tener en cuenta la zona de desarrollo del estudiante resulta efectivo, ya que le ayuda a encontrar y modificar falencias en sus producciones durante el proceso de análisis de las correcciones teniendo en cuenta los comentarios realizados por el profesor. El alumno consigue en próximos escritos tener una

mayor precisión gramatical con menos ayuda explícita y puede alcanzar un trabajo totalmente independiente en las últimas fases del proceso sirviéndose de lo aprendido gracias a la asistencia que recibió en etapas previas. Todo esto lleva a concluir la importancia del rol del profesor al elegir las técnicas de retroalimentación correctiva dependiendo de la zona de desarrollo del estudiante, es decir, el control y conocimiento que han alcanzado en la segunda lengua.

2.2.1.3 La hipótesis del Output

En 1985 la lingüista Merrill Swain propone la hipótesis del *Output* como respuesta a la hipótesis del *input* comprensible de Stephen Krashen. Swain (2010) indica que el rol del *output* a diferencia del *input* no ha sido tan explorado en la adquisición de segundas lenguas, y que la importancia de su estudio radica en que las producciones escritas u orales de los estudiantes, pueden presentar desviaciones gramaticales y sintácticas a pesar de la exposición de *input* comprensible.

El *output* representa lo que el aprendiente considera es la mejor forma de comunicar algún mensaje de tipo oral u escrito (Swain, 1995). En otras palabras y como lo afirma Swain (2010), es lo que se considera producción significativa del lenguaje, pues tiene un rol importante en el desarrollo de la sintaxis al motivar a los alumnos a procesar la gramática que requieren, e identificar en ciertas circunstancias problemas lingüísticos hasta el punto de aumentar la precisión en sus producciones en lengua meta resultando esto en aprendizaje (Swain, 1995).

Para sustentar el rol del *output* es indispensable considerar sus tres funciones: la función del *noticing*, la función de comprobación de hipótesis y la función metalingüística de reflexión consciente. De acuerdo con Ur (2009), la función del *noticing* indica que el aprendiente necesita un tipo de *pushed output* para dominar las distintas formas gramaticales de la lengua que desea adquirir. La hipótesis del *pushed output* también propuesta por Swain, enfatiza que producir la lengua meta promueve el *noticing* al forzar al estudiante a prestar atención a las formas que necesita para comunicar el significado que pretende, de este modo, percibe lo que sabe de forma imperfecta o lo que no sabe del todo por falta de información o vacío en su interlengua (Swain, 2010), determinando así la relación entre lo que quiere y logra comunicar (Swain, 1995).

Swain (1995) a su vez formula la función de comprobación de hipótesis o *hypothesis testing* en la cual sugiere que los alumnos tienen que recurrir al proceso de producción para

comprobar las hipótesis desarrolladas a partir de lo que conocen de la lengua meta. Como se menciona anteriormente, el *output* del aprendiz en la interacción comunicativa es pertinente para tener conciencia de lo que sabe y lo que no mediante la comprobación de sus hipótesis (Ur, 2009). Así pues, los errores en las producciones de los estudiantes revelan un conjunto de hipótesis acerca de cómo funciona la lengua que se está aprendiendo (Swain, 2010) y por medio de estas, se construye conocimiento en lo que se constituye como la función metalingüística de reflexión consciente. La lengua es usada para reflejar la lengua que se ha adquirido llegando de esta forma el aprendiz a controlarla e internalizarla (Swain, 1995).

Cuando los estudiantes comprueban que la lengua no ha sido controlada aún, buscan solucionar sus dificultades lingüísticas a partir de un incentivo en las actividades que desarrollan. Este incentivo puede provenir de la retroalimentación en las producciones de los aprendientes y esta a su vez, cumple el rol de potenciar la función del *output* (Swain, 2010). Kim (2002) alude que la retroalimentación de tipo correctivo ayuda al estudiante a notar inconsistencias entre su *output* y la lengua meta, además, sugiere que las deficiencias en las producciones se atribuyen a la falta de esta estrategia de corrección. Sin embargo, de manera relevante y como lo manifiesta en la función de la comprobación de hipótesis, Swain (1995) ratifica que, aunque los estudiantes consiguen llenar sus vacíos lingüísticos y modificar su *output*, después de recibir retroalimentación, estos no podrían modificar sus producciones sin antes verificar sus conjeturas.

2.2.1.4 La hipótesis del *noticing*

La hipótesis del *noticing* propuesta a principios de los años 90 se basa en explicar que el estudiante aprende acerca de la información a la cual presta atención en cierto grado, por lo tanto, sin este último factor, el *input* no se convierte en *intake*, en otras palabras, las características lingüísticas del *input* que no se advierten o se registran de forma consciente, no llegan a contemplarse como aprendizaje (Schmidt, 2010). Al ser la conciencia un factor relevante en la hipótesis del *noticing*, se advierte la distinción de tres tipos: la conciencia como intención, la conciencia como atención y la conciencia del conocimiento. La primera contempla el aprendizaje incidental, es decir, aquel que se da sin que se esté en su búsqueda, y el aprendizaje intencional que por el contrario se manifiesta como un objetivo planteado. La conciencia como atención se da como un conjunto de mecanismos que le permiten al aprendiz controlar la forma en la cual procesa la información que recibe para

agregar nuevo aprendizaje o modificar el existente. Finalmente, la conciencia del conocimiento está muy conectada a la conciencia de la atención, pues se presta atención a la información de la cual se es consciente y por lo tanto se comprende. Debe aclararse que la comprensión necesita visualizarse en un nivel más alto que la conciencia, y aunque a diferencia del *noticing* no es un requerimiento para la adquisición de segundas lenguas, sí facilita el proceso y a través de esta, el estudiante logra hacer generalizaciones de las ocurrencias lingüísticas percibidas (Schmidt, 1990, como se cita en Schmidt, 2010).

En el área de la retroalimentación o el tratamiento del error, debe considerarse una hipótesis muy parecida al *noticing* que se originó a partir de esta y fue denominada *noticing the gap*. Esta sugiere que los errores gramaticales se pueden corregir, sin embargo, si no hay conciencia del error que se está siendo corregido, la retroalimentación no surgiría ningún efecto. Para que el aprendiz supere los errores cometidos debe ser capaz de comparar el *input* de la lengua meta con su *output* o sus propias producciones (Schmidt, 2010). Corpuz (2011) plantea que los profesores utilizan la retroalimentación correctiva para que los estudiantes sean conscientes de sus errores, ya que por medio de esta logran notar características y se enfocan en reparar desaciertos en la forma y estructura de la segunda lengua.

En estudios realizados anteriormente, se estableció que la retroalimentación correctiva directa incrementa el *noticing* y que la retroalimentación de tipo metalingüístico promueve la comprensión (Sheen, 2007, como se cita en Angus 2017). Además, la retroalimentación es mucho más efectiva cuando las correcciones son focalizadas, es decir, cuando el estudiante es direccionado para que note alguna falla particular en su producción y logre algún tipo de reestructuración gramatical (Angus, 2017).

2.2.1.5 Atención a la forma

Las estrategias de enseñanza de segundas lenguas pueden categorizarse dependiendo de las nociones lingüísticas esenciales en las cuales se enfoque el aprendizaje. Estas pueden ser atención al significado o atención a la forma (Loewen, 2011). El término atención a la forma o *focus on form* propuesto por Michael Long en 1991, se concibe como parte de la lingüística aplicada y percibe la gramática en un contexto comunicativo (Saedi y Chong, 2003). Fue de acuerdo con Ellis (1998) inicialmente considerado en estudios de los años ochenta, como una alternativa para diferenciar este enfoque de la atención al significado.

Sheen (2002) advierte que la sola exposición del aprendiz a una segunda lengua no es suficiente para que él entienda la gramática, por lo tanto, resulta necesario direccionar al estudiante hacia las diferentes características lingüísticas existentes. “Captar la atención de los aprendices hacia ciertas estructuras de la lengua meta que están aprendiendo” (Vicente, 2011, p.100) es lo que se conoce como atención a la forma y este enfoque se refiere al estudio de la gramática que se lleva a cabo particularmente en actividades comunicativas.

Las instrucciones que se basan en la atención a la forma se dan desde un punto de vista socio-interaccional (Vicente, 2001) y se contemplan como actividades pedagógicas y no mentales que surgen a través de la interacción. Los criterios de la atención a la forma se dan cuando la función lingüística aparece incidentalmente en una actividad comunicativa y los estudiantes le prestan atención de forma natural (Long, 1991 como se cita en Macias, 2011). En este proceso, la lengua se emplea no con la intención de aprenderla, sino de usarla comunicativamente y al aparecer de forma ocasional, no reemplaza la atención que se le brinda al significado (Ellis, 2015). El hecho de que el uso de la gramática emerja de forma natural en las sesiones de clase plantea Long (1996), tiene como objetivo que esta sirva como *input* significativo para los estudiantes de manera que cuando ellos le prestan atención, su aprendizaje se facilita (Macias, 2012).

En el estudio de la atención a la forma, también cabe la distinción de la atención a las formas, que según define Long (1988) como lo cita Ellis (2015), consiste en la enseñanza de la gramática separada de los demás componentes de la lengua, pero considerando el programa que sigue un curso particular. La atención a las formas distingue tres fases: preselección de un tema lingüístico para la clase, conciencia por parte del docente y el estudiante hacia este tema y práctica de su estructura. Ellis (2001) también añade que este tipo de instrucción se constituye como el enfoque tradicional, en el cual, predomina la enseñanza de la gramática. Desde otro ángulo, con base en lo que hace notar Sheen (2002), la atención a las formas se destaca más por su enfoque en el cual la adquisición de una lengua ocurre cuando esta se enseña por medio de habilidades, siendo la gramática una de ellas. Cabe destacar que la definición y la diferencia entre la atención a la forma y a la atención a las formas no es siempre consistente en la literatura, y que la primera suele habitualmente entenderse como cualquier tipo de instrucción que incluye gramática, aunque, por otro lado, Afitska (2015) aclara que el foco de la atención a las

formas son los elementos gramaticales de la lengua, mientras que el de la atención a la forma será siempre la comunicación.

Es posible negociar la forma mediante la intervención de un agente que a juicio de Macias (2011), hace que otro se percate de sus dificultades lingüísticas. Los estudiantes luego son capaces de crear formas correctas por ellos mismos cuando los profesores usan la retroalimentación en respuesta a sus errores. De esta manera, una vez los alumnos hayan adquirido las formas, podrán emplearlas sin necesidad de un estímulo (Ellis, 2015). La corrección del error conlleva entonces a que el estudiante produzca estructuras lingüísticas sin imprecisiones, ya que su atención ha sido dirigida a las formas gramaticales correctas cuando se desarrolla una tarea comunicativa como la escritura por ejemplo (Corpuz, 2011). La provisión de retroalimentación en el desarrollo de producciones escritas, ayuda al estudiante a tener conciencia de las formas lingüísticas que aún no domina (Zohrabi y Rezaie, 2012).

La atención a la forma es una teoría cognitiva interaccionista que cobra relevancia en el contexto de enseñanza enfocado en el significado, en el cual la retroalimentación de tipo correctiva es implementada con el propósito de señalar imprecisiones lingüísticas. De este modo, la retroalimentación correctiva es considerada una manifestación de la atención a la forma (Ellis y Sheen, 2011). En los estudios realizados por Lightbown y Spada (1990) concernientes a la atención a la forma y la retroalimentación correctiva, se concluyó que tanto conocimiento como actuación lingüística son más favorables cuando las actividades que se enfocan en atender la forma van de la mano con un tipo de instrucción comunicativa. Así, la atención a la forma le ofrece al aprendiz evidencia negativa que le permite desarrollar y usar su interlengua (Johnson, 1998, citado en Ellis, 2015). Por medio de esta evidencia, citando a Muñoz (2017), el estudiante puede enfocar su atención a las formas incorrectas que promueven el aprendizaje al motivarlo a encontrar una estrategia para corregir sus errores.

Como señala Macias (2012), escoger estrategias de retroalimentación adecuadas permite que el estudiante centre su atención a la forma y aspectos lingüísticos necesarios de la lengua que está aprendiendo, para incorporarlos en sus producciones. Macias (2012) igualmente enfatiza que, en las tareas comunicativas de escritura, herramientas como la retroalimentación metalingüística pueden incidir en la atención a la forma por parte del estudiante. La información metalingüística es la ayuda que ellos requieren para reparar sus errores. Estas correcciones también pueden ser logradas mediante estrategias indirectas

de retroalimentación que asisten al alumno en la búsqueda de soluciones de sus imprecisiones lingüísticas, constituyéndose entonces esta herramienta como la más sólida cuando de negociar con la forma se trata.

La retroalimentación correctiva de acuerdo con Murphy y Roca de Larios (2011) es considerada una estrategia reactiva enfocada en la atención a la forma. En palabras de Ellis (2001), la atención a la forma reactiva o *reactive focus-on-form* aparece cuando el profesor ofrece retroalimentación con el objetivo de que el estudiante se concentre en los errores gramaticales que han sido detectados. Asimismo, la retroalimentación correctiva ha sido considerada como un tipo de atención a la forma, ya que esta estrategia de identificación y corrección de errores se presenta en las actividades de tipo comunicativas mediante el uso de diversas estrategias (Loewen, 2011).

2.2.2 Retroalimentación en la adquisición de segundas lenguas

La retroalimentación se manifiesta usualmente como la reacción del profesor ante el trabajo de un estudiante. Esta se traduce en información que le permite al alumno adquirir control sobre su aprendizaje al entender en qué etapa de su proceso se encuentra y cómo debe proceder a continuación (Brookhart, 2008). Desde las teorías cognitiva y conductista, la retroalimentación se piensa como una herramienta que contribuye con el aprendizaje de una lengua, asegura la adquisición lingüística y fomenta la motivación en el alumno (Ellis, 2009).

2.2.2.1 Retroalimentación positiva

La retroalimentación puede verse reflejada desde dos figuras distintas: retroalimentación positiva y retroalimentación correctiva. Ellis (2009) manifiesta que la retroalimentación positiva se da como respuesta a una actividad correcta de un estudiante. Esta promueve el área afectiva y la motivación del aprendiz a continuar aprendiendo. Sin embargo, en la adquisición de segundas lenguas, la retroalimentación positiva ha recibido poca atención, ya que en ocasiones las manifestaciones del profesor pueden resultar ambiguas, especialmente, aquellas que pretenden motivar al estudiante podrían no determinar que el producto en la lengua meta sea correcto del todo. Por otro lado, la evidencia positiva como también se le suele llamar a este tipo de retroalimentación, resultaría insuficiente para que el aprendiz logre confirmar o rechazar una hipótesis en la

segunda lengua, pues es necesario mostrarle al alumno por medio del uso de la retroalimentación correctiva, que algunas formas no están permitidas (Sheppard, 1998).

2.2.2.2 Retroalimentación correctiva

De acuerdo con Schachter (1991), la retroalimentación correctiva podría también ser llamada evidencia y retroalimentación negativa, usadas respectivamente en las áreas de pedagogía o enseñanza de segundas lenguas, lingüística y psicología. El propósito de esta retroalimentación es proveer información al estudiante acerca de sus manifestaciones incorrectas o los logros que aún no han sido alcanzados en la lengua.

En el Manual de Investigación en Enseñanza y Aprendizaje de Segundas Lenguas volumen II, Sheen y Ellis (2011) describen que la retroalimentación que los estudiantes reciben con base en sus errores lingüísticos puede darse de manera oral o escrita. Ambas han tenido en los últimos años una implicación importante en el desarrollo de teorías de adquisición de segundas lenguas y pedagogía.

2.2.2.3 Retroalimentación correctiva oral

Aunque la retroalimentación correctiva oral no es el foco de la presente tesis, se pueden indicar algunas de sus características. El profesor puede proporcionar correcciones al estudiante al instante dándole a conocer que existe algún tipo de error en su declaración. También es posible postergarla y esperar a que el estudiante finalice su intervención para comunicarle la existencia de alguna incompatibilidad con su *output*. En este tipo de retroalimentación, el docente puede indicarle al alumno cuál es la forma correcta con respecto a su error (explícita) o pedirle que la identifique por sí mismo (implícita) (Sheen y Ellis, 2011).

2.2.2.4 La retroalimentación correctiva escrita (RCE)

La escritura al igual que las demás habilidades es fundamental para un estudiante en el aprendizaje de una lengua. El rol del profesor en esta área consiste además de muchos otros aspectos, en ayudarle al estudiante a escribir mejor, pensar de manera más sistemática al organizar sus producciones y sugerir estrategias de revisión que sean útiles al momento de escribir (Alamis, 2010).

Sommers (1982) sostiene que, en sus composiciones escritas, los estudiantes necesitan saber cuándo las ideas que han comunicado son efectivas y cuándo no, pues sin

correcciones, la conclusión a la cual llegarían los alumnos sería que no habría necesidad de revisión. De esta manera, se reconocen los comentarios escritos que hace el profesor sobre las producciones de un estudiante, como la forma más común para dar respuesta a diferentes tipos de discrepancias expuestas en muestras escritas. Por otro lado, la RCE le permite al estudiante entender el porqué de una nota, ya que esta por sí misma no comunica lo que el profesor piensa acerca del contenido lingüístico del alumno (Alamis, 2010). Entonces, además de ser una herramienta que los ayuda a mejorar como escritores, también justifica la calificación estipulada por el docente (Hyland 2003, como se cita en Hyland y Hyland 2006).

Podría decirse entonces que la RCE es un mecanismo de corrección de errores en los textos escritos de los estudiantes y que, a diferencia de la retroalimentación correctiva oral, siempre se da de manera postergada, y aunque la distinción implícita y explícita no aplica al caso de la escritura, es posible determinar que toda la RCE es explícita, ya que el estudiante de alguna manera nota que ha sido corregido. De esta forma, es más verosímil indicar que la retroalimentación en el contexto de la escritura es directa o indirecta y que puede estar acompañada o no de información metalingüística (Sheen y Ellis, 2011).

2.2.3 Uso e importancia de la retroalimentación para responder a los escritos de los estudiantes

El propósito principal del uso de la RCE es ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades para producir mejores escritos, y aunque según evidencia ellos la valoran, aprecian y utilizan para hacer correcciones y tener éxito en sus composiciones, esta estrategia solo logra ser útil si a ellos se les brinda un espacio para leerla, analizarla, hacer preguntas, reescribir, actuar con base en la misma e incluso decidir si no será empleada del todo (Ferris, 2003, 2007).

Ferris (2007) argumenta que aunque responder a los escritos de los estudiantes no resulta sencillo y es un compromiso que requiere atención por parte del docente y el alumno, la RCE ayuda a proveer o reforzar información estudiada, por lo tanto, su implementación resulta positiva, especialmente en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ya que los aprendientes tienen mayor disposición a considerar las correcciones que el profesor ofrece (Li, 2010, como se cita en Ellis, 2013).

Al momento de ofrecer RCE, Hyland y Hyland afirman (2006) que es incuestionable tener en cuenta que este método por sí solo no asegura la adquisición y que tampoco

garantiza el alcance de una mayor precisión gramatical. Además, la retroalimentación que resulta efectiva en un contexto, puede que no lo sea en otro.

La corrección de errores se establece como un área importante en la enseñanza de lenguas extranjeras, sin embargo, de acuerdo con Burt (1975), no existe un manual escrito que determine la forma en la cual los profesores deban lidiar con los errores cometidos por sus estudiantes. Ellos deben estar preparados para responder a las diversas clases de dificultades lingüísticas que producen los alumnos.

Las decisiones que toman los docentes con respecto a las estrategias de retroalimentación están guiadas generalmente por sus preferencias en la enseñanza de una segunda lengua. Esto conlleva a que como lo sugiere Hendrickson (1978), la experimentación empírica se considere a la hora de validar lo que diversas investigaciones han dicho con respecto a las técnicas de corrección de errores y las siguientes preguntas que él plantea son fundamentales, por lo cual deberían ser abordadas a la hora de decidir qué tipo de retroalimentación será ofrecida a los estudiantes: ¿deberían corregirse los errores?, ¿cuándo corregir los errores?, ¿cuáles errores deberían ser corregidos?, ¿cómo deberían corregirse los errores? y ¿quién debería corregir los errores?

A continuación, se analizan cada una de las preguntas planteadas por Hendrickson (1978):

- ¿Deberían corregirse los errores de los estudiantes?

Al-Jarrah (2016) ratifica que proveer retroalimentación sobre los errores cometidos motiva a los estudiantes a dirigir su atención a ellos y hacer algo al respecto.

La existencia de los errores no son únicamente una manifestación de fracaso, ellos también indican aprendizaje y el corregirlos o no depende de la actitud del profesor frente a estos, pues antes de lidiar con ellos, debería considerar qué los ocasiona y de qué manera estos afectan las producciones de los educandos. En ocasiones, conviene más ignorar los errores que tratarlos, por lo tanto, antes de actuar, es primordial revisar el tipo de *output* generado por el estudiante (Gorbert, 1974) para decidir si es necesario proceder a partir este.

El rol del profesor como experto en este contexto y su competencia en lenguas conforme a lo que Corder (1967) da a conocer, es indispensable cuando los alumnos no son capaces de identificar sus propios errores. De esta manera, corregir es siempre más positivo que no hacerlo.

- ¿Cuándo corregir los errores de los estudiantes?

Antes de decidir cuándo corregir errores, es relevante determinar cuáles errores deberían ser corregidos y cuáles no. Para que los estudiantes se comuniquen con mayor confianza, algunos errores deberían ser tolerados. En este ámbito, los docentes tienen la responsabilidad de diagnosticar en qué momento usar sus técnicas de retroalimentación para que estas resulten positivas, puesto que los alumnos siempre cometerán errores mientras se comunican, entonces, para que lo logren con mayor confianza, algunas faltas podrían ser aceptadas (Hendrickson, 1978), esto indica que no siempre debería haber corrección.

En el caso específico de la escritura, Sheen y Ellis (2011) ratifican que la corrección siempre se da de manera diferida, entonces la pregunta estaría guiada más bien a analizar en qué etapa del proceso se debe ofrecer retroalimentación correctiva, especialmente en las oportunidades en las cuales se les pide a los estudiantes trabajar numerosas veces sobre un mismo escrito. Por ende, precisar cuándo ofrecer retroalimentación a los estudiantes es uno de los principales retos de los profesores (Gorbert, 1974).

- ¿Cuáles errores deberían ser corregidos?

Hendrickson (1978) y Burt (1975) destacan dos argumentos al respecto. Primero, para decidir qué errores corregir es necesario por medio de investigaciones analizar la frecuencia con la que estos ocurren, teniendo en cuenta la etapa de aprendizaje en la cual los estudiantes se encuentran. Esto permite determinar jerarquías en las características del aprendizaje de una lengua y tener prioridades con respecto a la elección de las dificultades lingüísticas a tratar. Segundo, la retroalimentación sobre los errores debe estar enfocada en su naturaleza: globales y locales². La corrección de errores globales permite que lo que el estudiante intenta comunicar se entienda con mayor claridad. Por su parte, los errores locales deberían ser corregidos cuando las producciones de los estudiantes están libres de errores comunicativos.

En otro aspecto para tener en cuenta, Ferris (2007) y Ellis (2013) sostienen que los profesores no deberían responder a todos los errores que encuentran, pues la sobre corrección podría resultar abrumadora y perjudicial para los alumnos. Al contrario, la

² Los errores globales son aquellos que intervienen con la comunicación y la organización general de un texto. Los locales por su parte intervienen con elementos simples como la morfología, son menores y no opacan lo comprensible del texto (Corder, 1967; Ferris, 2003; Hendrickson, 1978; Sheen y Ellis, 2011).

retroalimentación podría enfocarse en temas que han sido estudiados en clase y en las preferencias de los aprendices en cuanto a esta estrategia del tratamiento del error. Estas predilecciones se pueden conocer por medio de cuestionarios, conferencias y discusiones (Ferris, 2007).

- ¿Cómo deberían corregirse los errores de los estudiantes?

En el área de la retroalimentación correctiva, no existe una estrategia de tratamiento de errores determinada para cada tipo de dificultad lingüística que aparece en el *output* escrito de los estudiantes, esto indica que las estrategias para corregir son inciertas (Sheen y Ellis, 2011). Cada docente emplea técnicas de retroalimentación distintas, sin embargo, estas decisiones con respecto a la forma en la cual se tratan los errores de los educandos son cruciales a la hora de medir la efectividad de la retroalimentación (Hendrickson, 1978; Ferris, 2003). Por consiguiente, Ellis (2013, 2009) recomienda emplear varias estrategias de corrección, dando prioridad a aquellas que promuevan en los aprendices la habilidad de reparar desaciertos por sí mismos. Estas técnicas o tipologías para considerar podrían ser directas e indirectas, que incluyan información metalingüística o no, deberían ser probadas y adaptadas a cada individuo y a las necesidades evidenciadas en cada estudiante. Así pues, el profesor tendría que estar preparado para corregir el mismo error múltiples veces y consideraría por ejemplo la retroalimentación correctiva directa, si el estudiante no logra auto corregir sus errores e indirecta, cuando hay un mayor conocimiento de la lengua. Esto de acuerdo con Ferris (2013) comprende también explicar a los alumnos la utilidad y el significado de las estrategias de retroalimentación a lo largo del proceso de escritura, ya que, si el estudiante no entiende por ejemplo la técnica empleada por el educando, su valor perdería sentido. Por otra parte, la labor de conducir investigaciones y no aceptar propuestas pedagógicas sin antes probarlas de manera empírica es trascendente, puesto que no todas las formas de retroalimentación correctiva son efectivas y resulta relevante determinar qué estrategias funcionan mejor (Ellis, 2003, 2013). Los estudiantes siempre prestan atención a los comentarios de los profesores y el uso de algunos métodos de tratamiento del error pueden parecer confusos y no ser tenidos en cuenta para hacer modificaciones en las producciones escritas (Ferris, 2007).

- ¿Quiénes deben corregir los errores de los estudiantes?

Hendrickson (1978) establece que la responsabilidad de corregir los errores de los estudiantes es mayormente asumida por los docentes. Los alumnos solo pueden auto corregir cuando tienen el conocimiento lingüístico requerido para hacerlo. La participación de los profesores les permite identificar formas que aún no han sido asimiladas. Por esa razón, el docente además de experiencia y de apoyarse en sus predilecciones, necesita emplear técnicas útiles y apropiarse de principios sólidos que lo lleven a tomar decisiones objetivas en cuanto al uso de la retroalimentación correctiva (Ferris, 2007).

2.2.4 Tipologías de RCE

Entre las preguntas fundamentales propuestas por Hendrickson (1978) y que deberían formularse profesores e investigadores para analizar la manera en la cual funciona la provisión de retroalimentación, se destaca una de ellas: ¿Cómo deberían corregirse los errores de los estudiantes? De acuerdo con Brookhart (2008), la efectividad de la retroalimentación depende de su naturaleza. Es por este motivo que los profesores deberían emplear diferentes estrategias para proporcionar retroalimentación correctiva, con el fin de establecer a través de la investigación, qué tipologías funcionan mejor, pues no todas son igualmente efectivas (Ellis, 2013).

La importancia de las tipologías radica también en la recolección de información relevante al momento de conducir estudios de diseños experimentales. A través de ellos, se observa la manera cómo los estudiantes responden a las estrategias, permitiendo esto tomar mejores decisiones en la práctica pedagógica. Los profesores pueden reconstruir e incluso diseñar nuevas estrategias de corrección, sin embargo, teniendo en cuenta, comprobando y experimentando primero con las estrategias existentes (Ellis, 2008).

Los docentes pueden corregir errores de diversas maneras. En el caso de la RCE, se han investigado estrategias basadas en perspectivas teóricas, manuales para profesores y publicaciones de investigaciones empíricas entre las cuales se distinguen principalmente las formas de tratamiento: directa, indirecta y metalingüística. Dentro de estas categorías también se puede considerar el foco de la retroalimentación, es decir, qué tantos y tipos de errores serán corregidos y algunas metodologías menos conocidas como la reformulación y la retroalimentación electrónica (Ellis, 2008, 2009).

Cuando el profesor escoge una tipología de RCE, debe tomar ciertas decisiones las cuales implican por ejemplo localizar o no el error. Si lo hace, puede optar por marcar el

error en el área exacta del texto donde este ocurrió, hacer una observación en el margen o poner una nota escrita al final del texto. Ahora, en cuanto a la retroalimentación y dependiendo de la tipología seleccionada, el docente cuenta con la opción de escoger entre subrayar, encerrar con un círculo, resaltar, tachar, poner una flecha para señalar que algo hace falta, emplear un código, entre otros (Ferris, 2003).

2.2.4.1 RCE directa

Por medio de este tipo de retroalimentación, el profesor identifica un error cometido por un estudiante; puede decidir entre tacharlo, sustituirlo, insertar información metalingüística o reformularlo. Sin embargo, el común denominador con esta estrategia siempre será el de proveer junto al error la forma correcta (Ferris, 2003; Bitchener, Young y Cameron, 2005).

La RCE directa funciona exclusivamente para corregir errores gramaticales específicos (Sheen, 2007 como se cita en Eslami, 2014) y aunque este método podría tomarle mucho tiempo al profesor, es efectivo a la hora de ayudar a los estudiantes a hacer revisión y lograr de esta forma una mayor precisión lingüística en nuevas muestras de escritura (Shintani y Ellis, 2013).

De acuerdo con Bitchener y Knoch (2009), los buenos resultados de la RCE directa se relacionan con la idea de que esta se da de manera más clara que otras tipologías y los alumnos la comprenden fácilmente. De esta forma, si los errores a tratar son complejos o *untreatable*³, con esta técnica los aprendices entienden cuál es la información exacta que necesitan para hacer las reparaciones pertinentes.

Sin embargo, y a pesar de que los estudiantes usan esta estrategia de forma más consciente y efectiva, los efectos según Hyland y Hyland (2006) solo permanecen a corto plazo. Esto debido a que el procesamiento profundo por parte del alumno sería limitado, es decir, los estudiantes no lograrían tener conciencia acerca de la regla conectada con el error cometido, por lo tanto, a pesar de que el error es notado, no habría comprensión referente al porqué de este, entonces el rol del aprendiz solo consistiría en copiar las correcciones suministradas (Shintani y Ellis, 2013). A parte de esto, el profesor puede caer

³ Los *treatable errors* están relacionados con errores de tipo gramatical y que los estudiantes pueden enmendar de manera sencilla haciendo por ejemplo una consulta acerca de estos en una fuente a seleccionar. Los *untreatable errors* por otro lado, son aquellos que no resultan fáciles de explicar y corregir, pues pertenecen a categorías de estructuras idiomáticas e idiosincráticas como preposiciones o colocaciones lingüísticas (Ferris, 1999b, como se cita en Ferris, 2003).

en el error de reescribir e incluso cambiar la información que el estudiante quiere comunicar (Ferris, 2003). Es por esto por lo que Hendrickson (1978) sugiere el uso de la RCE directa en versiones finales de las composiciones escritas de los estudiantes, pues como ya no hay más ediciones por hacer, los comentarios encontrados al final del proceso se convertirían en una forma de *input* positivo.

2.2.4.2 RCE indirecta

La RCE indirecta se caracteriza como lo explica Ellis (2009) por señalar la existencia de un error sin que, a diferencia de la retroalimentación directa, la forma correcta se suministre. Con esta estrategia existen dos alternativas: la posibilidad de indicar y localizar el error subrayando o usando algún tipo de cursor que indique un componente faltante y la opción de solo indicar en el margen la existencia de un error sin mostrar la ubicación exacta (Ellis, 2008). Con esta estrategia, el estudiante tiene el rol no solo de corregir el error que ha sido indicado, sino de diagnosticar su naturaleza para poder entenderlo y llegar así a repararlo (Bitchener, Young y Cameron, 2005). Para adaptar las estrategias de corrección a las necesidades de cada estudiante, se podría empezar por proveer una estrategia indirecta y si no se logra la autocorrección, preferir una forma directa. De igual manera, como el educando es el responsable de hacer las modificaciones pertinentes, con este método, el profesor podría emplear un código que haga parte de un sistema, para ayudarle a determinar la categoría a la cual el error pertenece (Ellis, 2009).

Esta estrategia de acuerdo con Ferris (2003) resulta más efectiva a largo plazo, ya que es un procedimiento que implica que el estudiante se comprometa e incremente su atención a las formas con las cuales tiene problemas, y en vez de simplemente copiar las correcciones de los profesores, analizaría también el tipo de regla gramatical allí presente. Ferris (2004) también propone que los profesores debieran emplear este tipo de tratamiento en la mayoría de los casos. A través de la autocorrección, los estudiantes desarrollan la habilidad para resolver problemas, aunque quienes tengan un bajo nivel de competencia en la segunda lengua, no resultarían de igual manera favorecidos.

La RCE indirecta requiere que el estudiante demuestre un avanzado nivel de competencia en escritura en la lengua meta. Si el estudiante no posee el conocimiento adecuado para autocorregirse incluso cuando sus errores están siendo señalados, no podría hacer uso de esta herramienta con éxito (Brown, 1994 como se cita en Ferris, 2003).

Así, Hendrickson (1978) manifiesta que la retroalimentación indirecta debe ser usada cuando se asume que el estudiante es capaz de corregir errores por sí mismo.

2.2.4.3 RCE metalingüística

En ocasiones los estudiantes siguen cometiendo una y otra vez los mismos tipos de errores en sus escritos y esto se debe quizá en parte, a la falta de claves o información metalingüística (Ortiz, 2016). Esta información metalingüística podría emplearse para acompañar o complementar la RCE directa e indirecta como se ilustra en la Tabla 1.

Tabla 1. A Taxonomy of Witten CF Strategies [Taxonomía de estrategias de retroalimentación correctiva escrita. Traducción propia]

	Direct	Indirect
Metalinguistic information	<ul style="list-style-type: none"> • Provision of the correct form with brief grammatical explanation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Use of error code (e.g., symbols such as VT to signal a verb tense error or WO a word order error are inserted into the text). • Use of brief grammatical explanation (e.g., error types are numbered in the text and then a brief explanation of each type of error is provided at the end of the text).
No metalinguistic information	<ul style="list-style-type: none"> • Provision of the correct form only. • Reformation of the entire sentence or paragraph. 	<ul style="list-style-type: none"> • Errors are indicated but not located and the correct form is not supplied (e.g., a cross is placed in the margin next to the line where an error has occurred). • Errors are indicated and located but the correct form is not supplied (e.g., an error is underlined in the place in the text in which it occurs).

Cuando la retroalimentación directa va cargada de información metalingüística, además de proveer la forma correcta, añade una explicación gramatical breve. En el caso de la RCE indirecta, la retroalimentación metalingüística se representa por medio de un código que explica la categoría de un error o se añade información gramatical concisa. Recuperado de *Corrective Feedback in Language Teaching* in Hinkel, E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Vol. 2.

La RCE metalingüística se define como la provisión de reglas gramaticales y ejemplos que se ubican usualmente al final del texto con alguna indicación para localizar el error y la relación que este tiene con la explicación. Los comentarios explícitos del profesor

pueden darse de dos formas; mediante la implementación de códigos o a través de la numeración de errores conectados a una explicación gramatical breve (Gholaminia, Gholaminia y Marzban, 2014, Ellis, 2008). Ellis (1998) aclara que con esta herramienta el profesor se refiere a un error a través de la utilización de lenguaje técnico. A su vez, Ortiz (2016) argumenta que:

El componente metalingüístico implica la capacidad del estudiante de reflexionar sobre el lenguaje e ir más allá del uso de la lengua. El uso de claves metalingüísticas implica que la atención se dirige al lenguaje mismo y conlleva una reflexión más profunda y consciente sobre lo que se está aprendiendo (p. 133).

A pesar de que esta tipología sea beneficiosa para el alumno, puede que resulte en un consumo de tiempo excesivo por parte del profesor, sin embargo, para evitar este acontecimiento, Ellis (2013) propone que el docente pudiera proveer una guía con la misma explicación metalingüística a todos sus alumnos. Ellos por su parte tendrían que analizar de manera profunda la información en esta guía para procesarla y aplicarla en el proceso de corrección de errores.

Otro aspecto para considerar es que con la RCE metalingüística, se debe asumir que los estudiantes lograrán entender y usar la información y que los efectos de este análisis podrían no extenderse a otras muestras de escritura (Shintani y Ellis, 2013).

2.2.4.4 RCE focalizada y no focalizada

El foco de la retroalimentación determina qué tantas correcciones se harán en las producciones escritas de los estudiantes. Ellis et al. (2008) aseveran que la RCE focalizada es una estrategia orientada a corregir únicamente estructuras que han sido aprendidas recientemente. El profesor, por lo tanto, puede optar por ignorar algunos errores y concentrarse en otros específicos. Esta idea de retroalimentación puede estar altamente enfocada, es decir, dirigida a un solo tipo de error, o menos enfocada, por medio de la cual se trata un número más alto de errores que han sido previamente seleccionados para cubrir diversos aspectos gramaticales, lo cual también se puede alcanzar cambiando el foco de corrección en cada tarea asignada (Shintani y Ellis, 2013).

Mientras que la RCE focalizada se centra en corregir dificultades lingüísticas específicas, la no focalizada se fundamenta en dar retroalimentación sobre cualquier error

hallado en una composición escrita. Esta es la práctica normal de los docentes quienes deciden no dejar pasar por alto ningún error de sus estudiantes (Ellis, et al., 2008).

Ferris y Ellis (2003, 2009) afirman que contrario a la práctica habitual no focalizada que puede saturar tanto a profesores como alumnos, es importante ser selectivo, elegir blancos de corrección para cada actividad realizada y dar prioridad a ciertos aspectos a corregir en vez de resaltar todos los errores encontrados. Cuando las correcciones se dirigen a un solo tipo de error o a algunas categorías limitadas, el alumno puede entender con más facilidad la naturaleza de la falta y la corrección a la cual debe atender. En el momento en que la corrección se hace repetitiva y se enfoca en un rasgo gramatical particular, los resultados que se dan gracias a un mayor *noticing* del estudiante son evidentes (Ellis et al., 2008). Asimismo, con el uso de la RCE focalizada, los educandos logran concentrarse en las reglas gramaticales que rodean el tema que está siendo abordado, desarrollando conciencia sobre estas en vez de intentar memorizarlas (Shintani y Ellis, 2013).

Cuando se trata de realizar estudios de retroalimentación correctiva y determinar la efectividad de diferentes estrategias de tratamiento del error, es necesario darle protagonismo a una característica gramatical específica, pues de esta manera es más fácil determinar la frecuencia de los errores y su reducción o eliminación. Así también, las investigaciones en adquisición de segundas lenguas favorecen un enfoque focalizado que da la oportunidad de predeterminar qué errores corregir para diseñar instrumentos de análisis adecuados (Shintani y Ellis, 2013; Ellis, 2009).

2.2.4.5 Uso de códigos en la RCE

Al ofrecer retroalimentación, una de las alternativas existentes radica en señalar la ubicación exacta de un error e indicar la naturaleza de este mediante el uso de un código (Bitchener et al., 2005). Ferris (2003) describe que poner un código junto a un error es equivalente a etiquetarlo y para esto, el profesor debe ser claro al explicar con anticipación cada código que será utilizado para corregir, de manera que los estudiantes puedan interpretar la estrategia.

La corrección de errores por medio de códigos puede ayudar al estudiante a dirigirse a la información metalingüística que ha adquirido, por lo cual esta estrategia podría convertirse en una herramienta útil para que el alumno resuelva problemas (Ferris, 2003). No obstante, los códigos en los textos escritos de los estudiantes los llevarían en ocasiones

a sentir confusión, irritación y frustración si no son entendidos (Ferris, 1995b como se cita e Ferris, 2003) o si los alumnos no recuerdan lo que estos significan (Bitchener, et al., 2005).

Ferris (2003) revela que en diversas investigaciones no hubo diferencias significativas a corto y largo plazo entre la retroalimentación que empleó y no códigos. La autora afirma que a pesar de que esta herramienta es altamente informativa, no se evidenciaron diferencias representativas en el proceso de autocorrección por parte de los educandos.

2.2.4.6 La reformulación en RCE

Es una técnica por medio de la cual un nativo o casi nativo reformula todo o parte de un escrito de un estudiante o presenta una reconstrucción de la sección que contiene una dificultad lingüística, y aunque no se trata precisamente de corregir errores, sí suministra una forma más apropiada acerca de cómo un escrito debería lucir en un contexto determinado y en donde se intenta conservar la idea original de lo escrito (Cohen, 1989; Ellis, 2008). Con la reformulación, Ellis (2008) aclara que los estudiantes deciden si desean emplear o no las modificaciones sugeridas.

Esta herramienta se utiliza principalmente con alumnos de nivel intermedio o avanzado y se contempla como una forma de equiparar la producción de un aprendiz con la de un nativo o casi nativo en aspectos como selección de vocabulario, elección y orden de estructuras. Después de hecha la reformulación, se le pide al alumno que haga comparaciones entre el texto original y lo sugerido por el docente, para de esta forma discutir, entender y explicar las diferencias halladas (Cohen, 1989; Ibarrola, 2009).

2.2.4.7 La retroalimentación electrónica

Este tipo de retroalimentación se da principalmente en forma de comentarios o correcciones que el profesor hace de manera digital sobre los escritos que han sido producidos por estudiantes (McGrath y Atkinson, 2016). La tendencia con esta estrategia a partir de lo que propone Ellis (2008) radica en indicar el error y entregar un hipervínculo, y es decisión del profesor señalar o no el lugar exacto en donde se encontró la falla lingüística, o acudir a un programa de computador que haga las correcciones pertinentes.

Hyland y Hyland (2006) enfatizan que este método surge a partir del avance en las tecnologías de la educación y la aparición de cursos a distancia, y aunque puede resultar práctico para el docente, quizá no lo sea tanto para el alumno encargado de analizar una

cantidad considerable de comentarios que además de abrumadores, hacen que el proceso de revisión y corrección sea más complejo.

2.2.5 Preferencia de los estudiantes ante el uso de la RCE

Con cada clase o grupo de aprendices, es relevante considerar que las expectativas en cuanto a métodos de RCE pueden variar (Goldstein, 2004). A pesar de que los profesores adoptan estrategias de corrección que ellos consideran ser las más oportunas, Tran (2013) afirma que cada estudiante sin duda alguna tendrá una forma particular de aseverar la retroalimentación más efectivamente. Por lo tanto, para suplir las necesidades de los alumnos, resulta contundente investigar cuáles son sus predilecciones en cuanto a la RCE, pues el tipo de tratamiento de error más apropiado será siempre aquel que el estudiante considera más útil, y la perspectiva del docente en cuanto a la estrategia de RCE más exitosa, no siempre tendrá los mismos resultados para quienes la adoptan (Kamberi, 2012).

La forma en la que los estudiantes perciben la RCE de acuerdo con lo que postula Straub (1997) está directamente relacionada con el contexto en el cual las prácticas de retroalimentación son conducidas. En algunos ámbitos, las técnicas podrían ser consideradas frustrantes, pero en otros, herramientas de gran ayuda para mejorar la precisión escrita. Luego, se hace imperioso divisar la manera en la que los estudiantes perciben la RCE, para de este modo seleccionar técnicas que los motiven a trabajar en sus escritos con mayor productividad. Shulz (2001) sostiene que existe una tendencia más alta a que los alumnos atiendan la RCE que ellos prefieren y rechacen la que no.

Frantzen (1995) sostiene que las opiniones de los estudiantes en cuanto a las estrategias de RCE han sido usualmente ignoradas, y esto se advierte con claridad en investigaciones y estudios cuyo objetivo principal ha sido valorar la efectividad de distintos métodos de corrección de errores, pero que han estado enfocados en las preferencias y creencias de los profesores. No obstante, las investigaciones que conllevan a analizar los puntos de vista de los alumnos en cuanto al uso de diferentes tipos de retroalimentación son trascendentales y los estudios desarrollados por Cohen y Straub en esta área empezaron a cobrar significación entre 1987 y 1997 en aras de abordar la forma en la que los aprendientes procesaban y consideraban la retroalimentación hallada en sus composiciones en primera lengua (Ferris, 2003).

Los aprendices según estudios hacen uso de los comentarios escritos de los profesores, y la mejora en los resultados al escribir composiciones ocurre en parte por la influencia de buenas herramientas de retroalimentación (Straub, 1997). Los alumnos consideran que es necesario utilizar la información que el docente provee de manera escrita y que este procedimiento funciona mejor que otras estrategias orales o aquellas dadas por un par (Radecki y Swales, 1988). Las percepciones positivas de la RCE se evidencian en investigaciones derivadas de experimentos controlados longitudinales que establecen que los estudiantes de una segunda lengua la aprecian, valoran y consideran como una herramienta que los ayuda a escribir mejor (Fatham y Whalley, 1990; Kepner, 1991), además al analizar las respuestas de alumnos a cuestionarios encaminados a conocer sus perspectivas, se encontró que existe una diferencia considerable entre quienes estudian un idioma como segunda lengua o lengua extranjera, y que los últimos consideran la retroalimentación gramatical más importante que la que se fundamenta en el contenido. La mayoría de los estudiantes según dan a conocer Hedgcok y Lefkowitz (1996), afirman que cuando sus errores mecánicos y gramaticales son resaltados, la probabilidad de mejorar sus producciones escritas es alta y que rechazan la idea de que los comentarios de los profesores en sus escritos ignoren la forma.

Los estudiantes en sus manifestaciones, según investigaciones basadas en advertir preferencias, indican un sentimiento de desilusión cuando hay carencia de retroalimentación por parte de los docentes (Cohen y Calvanti, 1990). Ferris (2003) deduce que no corregir errores resultará siempre frustrante y que los alumnos siempre esperarán recibir la mayor cantidad de retroalimentación correctiva posible.

Existen diversos aspectos positivos en cuanto a la provisión de retroalimentación según las preferencias de los estudiantes. Rowe y Wood (2009) consideran que la retroalimentación correctiva para ellos está en ocasiones descrita mediante términos emocionales. La función de esta estrategia consiste en motivar y reducir la ansiedad que produce el realizar ciertos tipos de actividades. De igual forma, cuando se estudian las preferencias de los alumnos, se consigue que ellos consideren cuáles son los aspectos que hacen que su aprendizaje sea más o menos factible y esto permite influenciar los procesos de instrucción y evaluación (Birenbaum, 2007). Otro motivo por el cual es relevante estudiar las predilecciones de los alumnos en cuanto a herramientas de RCE es que según Amrheim y Nassaji (2010), la opinión que ellos guardan acerca de la cantidad de retroalimentación que reciben y las estrategias utilizadas tienen un impacto grande en su aprendizaje. Es aquí

en donde es importante revisar si las prácticas de los profesores van de la mano con las expectativas y perspectivas de los alumnos (Black y Nanni, 2016).

Algunas preferencias específicas de los aprendices cuando se trata de la RCE son comunes. Leki (1991) asegura que, para sus alumnos⁴, además de resultar útil que sus errores sean señalados, también lo es el hecho de que se les ofrezca cierta información relacionada con cómo corregirlos. En cuanto a las tipologías, la inclinación de los estudiantes está direccionada a que la corrección del error esté conectada con algún tipo de fuente o explicación gramatical que les ayude a entender el porqué de su dificultad. En sus investigaciones, Leki descubrió que, de acuerdo con sus educandos, la precisión gramatical en sus escritos era de gran importancia y que ellos esperaban cometer la menor cantidad de errores posibles. De igual manera, existe una tendencia conectada con la preferencia de correcciones específicas de todo tipo de error encontrado. En otro estudio conducido por Brice (1995) a tres estudiantes universitarios de escritura en inglés como segunda lengua, se pudo concluir que en vez de preferir sistemas de usos de códigos para recibir RCE, los estudiantes favorecen por el contrario la provisión de información mediante herramientas claras y concretas.

La mayoría de estudios enfocados en analizar y describir las preferencias que los estudiantes sugieren en cuanto a la RCE conforme con lo que argumenta Ferris (2003), resuelven que para conocer la efectividad y la manera en la que los aprendientes perciben los métodos de retroalimentación correctiva en sus escritos, cómo los comprenden y qué sienten al respecto, se deben aplicar encuestas de investigación, por lo cual, es necesario que los profesores empleen diversos mecanismos para indagar acerca de las preferencias de los estudiantes (Goldstein, 2004).

2.2.6 La escritura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

A diferencia de otras habilidades que forman parte de la adquisición de una segunda lengua, la escritura se concibe como una actividad que requiere de una práctica extensiva para que se produzca de forma efectiva (Hinkel, 2011). Sin embargo, la importancia de esta habilidad en segundas lenguas no ha sido predominante ya que esta se ha empleado generalmente según lo indican Fareed et al. (2016) como una estrategia que se centra en la enseñanza de la gramática y la sintaxis únicamente.

⁴ 100 estudiantes de inglés como segunda lengua en una institución universitaria de Estados Unidos.

La escritura en la adquisición de una lengua extranjera representa una práctica compleja, por lo cual los estudiantes experimentan diversas dificultades en diferentes etapas del proceso de aprendizaje. De acuerdo con Fareed et al. (2016), la mayoría de los problemas que enfrentan los alumnos en la producción escrita en una segunda lengua están asociados a la falta de competencias de tipo gramatical y lexical. Esto conlleva a que para los estudiantes resulte en ocasiones problemático no solo lograr altos niveles de coherencia, sino una generación de ideas claras en las producciones escritas. Otro motivo por el cual la escritura puede resultar compleja es debido a la carencia de estrategias o enfoques apropiados para su instrucción. Todo esto unido en ocasiones a la poca motivación del estudiante, falta de práctica e interferencia de la primera lengua, impiden que la habilidad se desarrolle de forma positiva.

Hinkel (2011) identifica algunos aspectos en el desarrollo de la habilidad para escribir en una segunda lengua que podrían resultar los de mayor dificultad para los estudiantes. Estos son:

- Falta de organización y estructura del discurso.
- Redacción de contenido inconsistente debido a interferencias culturales.
- Pocos argumentos soportados mediante evidencia.
- Falta de detalle y fluidez.
- Poca competencia lingüística, especialmente en áreas como: concordancia sujeto-verbo, elección de tiempos verbales, formación incorrecta de palabras (prefijos y sufijos), uso de formas singulares y plurales, y omisión y uso incorrecto de preposiciones y artículos.

Hinkel agrega que, aunque algunos de estos errores pueden reducirse por medio de la práctica, otros quizá sean imposibles de eliminar.

En la enseñanza de la escritura en una segunda lengua, Muñoz (2017) asegura que se hace primordial pensar además de aquellos aspectos lingüísticos que no permiten que la producción escrita se desarrolle naturalmente, en el planteamiento de objetivos para que los estudiantes consideren cuál es la importancia de practicar y desarrollar la habilidad de la escritura. Reichelt (1999) como es citada en O'Brien (2004) indica que la instrucción de la escritura carece en ocasiones de propósito. Por un lado, los estudiantes no están acostumbrados a escribir en una segunda lengua por fuera de su contexto habitual, y por el otro, tiende a desconocerse si la finalidad de desarrollar esta habilidad en clase es la de ayudar a mejorar otras destrezas, practicar lo que se ha aprendido acerca de la lengua o desenvolverse en el fortalecimiento de la competencia en composición.

Como solución a las dificultades que los estudiantes experimentan en la redacción de textos en una segunda lengua, existen técnicas y enfoques en la enseñanza de la escritura que buscan que los alumnos puedan producir textos fluidos y precisos que les permitan comunicar de forma clara sus objetivos (Ferris y Hedcock, 2005). Hinkel (2011) agrega que estas estrategias provienen en su mayor parte de las empleadas en la enseñanza de la escritura en una primera lengua.

Entre los modelos utilizados para favorecer la enseñanza de la escritura en una segunda lengua, Susser (1994) menciona la pedagogía de la escritura como producto y como proceso. Shintani y Ellis (2013) hacen una distinción de tres fases interactivas en la pedagogía de escritura como proceso propuesta por Ronald T. Kellogg en los años setenta, en las áreas de la enseñanza del inglés como segunda lengua y lengua extranjera. Estas son: la formulación, que se trata del desarrollo de ideas y su conversión en palabras; la ejecución, conocida como la acción de escritura; y el monitoreo que consiste en la revisión de lo escrito con el objeto de confirmar que se ha expresado lo que se pretendía. En el caso de la pedagogía de la escritura como producto, esta funciona con el fin de indicar únicamente en la producción escrita de un estudiante lo que está bien y mal. No obstante, Susser (1994) afirma que cada alumno debería entender la escritura como un proceso y no como un producto final. Cada tipo de escritura conlleva a pensar en un paso a paso distinto, a crear conciencia con respecto a la selección de mecanismos adecuados de producción textual, con estilos particulares que impliquen planeación, organización de ideas, desarrollo de párrafos y textos, borradores, edición, revisión y corrección de errores (Hinkle, 2011).

Farjadnasab y Khodashenas (2017) destacan que el objetivo principal de la escritura en una lengua extranjera, debería ser la enseñanza de estrategias efectivas dentro de un proceso o como parte de un producto, ya que investigaciones han demostrado que esta habilidad puede contribuir con la construcción de conocimiento (Williams, 2012). Al igual que en la práctica oral, Williams (2012) asevera que la escritura puede revelar el desarrollo de una segunda lengua en un aprendiz, pues a pesar de que esta se percibe usualmente como resultado de la lengua estudiada, también facilita su adquisición. Williams destaca que, aunque el rol de la escritura no ha sido protagonista en el campo de la adquisición, esta habilidad contribuye con el desarrollo de la lengua, al motivar especialmente procesos cognitivos, la búsqueda de una mejor precisión lingüística y el fortalecimiento del rol del estudiante en el análisis de su propio conocimiento para planear, monitorear y revisar sus producciones. En la escritura, particularmente cuando esta se piensa como un proceso en

el cual existe una fase de planeación, los alumnos logran usar estructuras gramaticales más complejas y variadas (Williams, 2012).

Harklau (2002, p.329) manifiesta “it’s important to investigate how students learn how to write in a second language and to learn how students learn a second language through writing” [es importante investigar cómo los estudiantes aprenden a escribir en una segunda lengua y aprender cómo lo estudiantes aprenden una segunda lengua a través de la escritura. Traducción propia]. Es por esto por lo que, de acuerdo con investigaciones relevantes, los docentes deben tomar la iniciativa de convertirse en investigadores en sus propios salones de clase para entender la manera en la que la enseñanza y la escritura en una segunda lengua se relacionan. Por medio de estas indagaciones, se podrían encontrar alternativas eficaces para la enseñanza de esta habilidad.

2.2.7 Proceso de revisión y edición en la escritura

Según las indicaciones de Zamel (1985), la escritura debe ser considerada por docentes y estudiantes como una obra en progreso que puede evolucionar y que se desarrolla dándole a conocer al alumno la forma en la que este proceso se da en varias etapas y desarrolla a través de la revisión. Es por esto que la revisión se convierte en un ejercicio de comunicación entre el docente y el educando (Goldstein, 2004), y aunque esta tarea es quizá considerada por instructores como un quehacer al que los alumnos no recurren por voluntad propia, debe asumirse que ellos actúan con base en lo que se les enseña, es por esto que si la actividad de revisar no hace parte de su rutina de aprendizaje, y si se les ha mostrado a los estudiantes a ser pasivos en la escritura, de esta forma procederán (Sommers, 1980). Como resultado de este conjunto de ideas, Wasoh (2013) manifiesta que la función de la retroalimentación es que pueda ser utilizada como parte del oficio de revisión y edición en nuevas muestras de escritura.

La revisión se puede percibir como un procedimiento en el cual el estudiante advierte sus dificultades e intenta remediarlas. Es un proceso que se da en la escritura, pero no en las producciones orales y que diferencia en gran medida la forma en la que ambos son llevados a cabo (Sommers, 1980). En la tarea de revisión de acuerdo con Storch y Wigglesworth (2010), los alumnos pueden controlar el uso que le darán a la RCE con mayor facilidad que si esta estrategia de corrección fuera oral, ya que esta técnica está libre de presión comunicativa y siempre ocurrirá de forma postergada.

El tiempo que los estudiantes emplean para revisar y corregir sus errores en clase es considerado oportuno y bien invertido, especialmente cuando este ejercicio se lleva a cabo posterior a las diversas formas de tratamiento del error seleccionadas por el docente, quien además de emplear estrategias de corrección que se adapten a las necesidades individuales de los aprendices, debería considerar la revisión como parte esencial dentro de la instrucción para que los alumnos decidan qué hacer con la información recibida (Zamel, 1985; Ferris, 2003). Ferris (2004, p.60) resalta: “students should be required to revise (or at least self-edit) their texts after receiving feedback ideally in class where they can consult with their peers and instructor” [a los estudiantes se les debería requerir que revisen (o que al menos auto-editen) sus textos después de recibir retroalimentación, idealmente en clase en donde pueden consultar con sus compañeros e instructor. Traducción propia]. En este orden de ideas, resultará siempre positivo pedirle al estudiante que haga revisión justo después de haber recibido retroalimentación (Chandler, 2003).

Es indispensable que además de que el estudiante reciba comentarios sobre sus errores, actúe a partir de ellos (Chandler, 2003). Para que las sugerencias del docente sean utilizadas por los alumnos de forma efectiva, se hace relevante que ellos tengan la oportunidad de revisarlas e indagar al respecto. Incluso, el profesor podría consultar con el estudiante la manera en la que este hace uso de la retroalimentación y desarrolla una nueva muestra modificada a partir de las anotaciones recibidas en un escrito anterior (Ferris, 2007). Desde otra perspectiva, si a los estudiantes no se les da según Wasoh (2013) el chance de revisar y reescribir sus composiciones, la retroalimentación no tendría un valor significativo a la hora de buscar mejoras en los textos que producen los alumnos. Ferris (2007) asevera: “It’s not fair to students to present them with feedback and no opportunities to use it” [no es justo ofrecerles retroalimentación a los estudiantes y no darles oportunidades para que la utilicen. Traducción propia]. Todo esto implica que existe una alta probabilidad de que el alumno ignore la retroalimentación ofrecida por el profesor si no se le pide que se involucre en la actividad de revisión y creación de textos mejorados (Ellis, 2010).

En otra instancia, Bitchener (2008) destaca que la falta de inclusión de revisión y edición en el proceso de escritura es uno de los errores más comunes en el diseño de metodologías de investigación. Para poder medir la efectividad de las diferentes estrategias de retroalimentación correctiva, es imprescindible hacerlo a través de nuevas muestras de escritura que den cuenta de las correcciones hechas por los estudiantes una vez

implementadas las técnicas de tratamiento del error. Esto implica que la revisión se haga tan pronto sea recibida la retroalimentación, para de esta manera descartar que otras variables sean las que inciden sobre las posibles modificaciones que hagan los estudiantes. Las correcciones que hacen los educandos según reconocen Ferris (2004), Storch y Wigglesworth (2010) le permiten al docente o investigador de igual forma comprender si las estrategias de retroalimentación ofrecidas son claras, efectivas, si están siendo usadas o no por el alumno para mejorar la precisión gramatical en una segunda lengua y analizar simultáneamente el nivel de compromiso que cada aprendiz asume con esta tarea.

Otro motivo por el cual el trabajo de revisar y rescribir debe formar parte de la instrucción, es que los estudiantes a través de esta labor logran darle un significado a la retroalimentación ofrecida por los profesores, de manera que el conocimiento adquirido en una segunda lengua pueda ser puesto en práctica (Ferris 1997, como se cita en Ferris 2003). Lo que los estudiantes aprenden de las correcciones que hacen en un escrito de acuerdo con Lightbown y Espada (1990) llega a convertirse en información útil que puede ser utilizada de forma profunda en la redacción de nuevas muestras de escritura. Cuando los estudiantes revisan, deben activar y buscar en su propio conocimiento gramatical previo, para obtener respuestas que los ayuden al momento de hacer reparaciones lingüísticas (Storch y Wigglesworth, 2010). En el momento en que los alumnos editan sus escritos justo después de haber recibido retroalimentación, las mejoras son evidentes y se generan condiciones necesarias para que se facilite la adquisición a largo plazo. Para tener una mejor precisión lingüística y que esta sea retenida, la práctica de la autocorrección resulta relevante y de gran ayuda para el estudiante (Ferris, 2004).

Además de alcanzar una mejora visible en la redacción de nuevos escritos, Wasoh (2013) considera que la revisión ayuda a los estudiantes a buscar y desarrollar estrategias para reescribir con una reducción considerable de errores lingüísticos. No es solo indispensable enseñar a los alumnos acerca del logro de una mayor precisión gramatical en los escritos, también lo es el hacerlos conscientes de lo que adquirir habilidades de edición representa en el aprendizaje de una segunda lengua, pues el desarrollo de estas destrezas promueve la capacidad de corregir errores y solucionar problemas (Ferris, 2003, 2004).

Las actividades que implican reescribir deberían ser consideradas parte fundamental del proceso de enseñanza e instrucción. Estas promueven en los estudiantes la habilidad de dar solución a sus problemas lingüísticos (Lalande, 1982). En el estudio que

Hyland (2003) llevó a cabo, descubrió que sus alumnos pudieron prestar atención a sus dificultades gracias a la retroalimentación usada por el profesor para señalar sus errores, de tal forma que cuando no se les pide a los educandos que revisen y editen sus composiciones escritas, existe usualmente poca iniciativa por parte de ellos que los motive a enmendar fallas y decidir buscar una posible solución a sus problemas de escritura (Ferris 2003).

Las decisiones que toman los alumnos con respecto a la forma en la que emplearán la retroalimentación para que esta haga parte de su proceso de aprendizaje se pueden visualizar en los procesos de revisión y edición (Storch y Wigglesworth, 2010). La retroalimentación que provee el profesor (Ferris, 2003) solo asiste al estudiante cuando ellos la revisan, aunque debe destacarse que no todos los comentarios del docente deben ser tenidos en cuenta por el estudiante, por lo tanto, el discernimiento entre lo que puede resultar efectivo para mejorar la precisión gramatical, le ayuda al educando a fortalecer su conocimiento en la lengua meta. Storch y Wigglesworth (2010) resaltan que algunos aprendices muestran en el campo de la revisión mayor compromiso con el uso de la RCE que otros y aceptar utilizar o no los comentarios de los profesores es una determinación que varía entre aprendiz y aprendiz.

Ellis (2010) determinó que las acciones y decisiones que toma el estudiante en cuanto a las sugerencias de RCE son denominadas compromiso comportamental y se refieren a las revisiones que hace el alumno partiendo de la retroalimentación que se les ha sido ofrecida. En otras palabras, este compromiso se refleja como la forma en la que el aprendiz responde a las estrategias de corrección de errores para mejorar su precisión (Han y Hyland, 2015). La retención de las soluciones a las imprecisiones gramaticales de acuerdo con Storch y Wigglesworth (2010) se debe en parte al nivel de compromiso del educando en el ejercicio de revisión extensiva, de tal forma que el propósito de reexaminar un escrito se basa también en motivar al estudiante para que tome decisiones con respecto a qué elementos de la retroalimentación considerar para usarlos de manera crítica al momento de trabajar nuevamente sobre una composición (Goldstein, 2004).

2.3 Marco Legal

El objetivo perseguido en el presente trabajo de grado no amerita la inclusión de un marco o bases legales que sustenten la investigación relacionada con el tema del uso de la retroalimentación correctiva escrita (RCE) como estrategia para tratar los errores

gramaticales en las producciones escritas de los estudiantes de inglés como lengua extranjera.

En este capítulo se pudieron visualizar de manera profunda antecedentes, teorías y conceptos que le dan sustento al tema de la RCE en la presente investigación. En los antecedentes de estudios de maestría y doctorado, se pudo constatar lo que se ha hecho en el área con respecto a la efectividad, las creencias y prácticas de los docentes, además de las preferencias de los estudiantes en cuanto al tratamiento de los errores gramaticales en sus producciones escritas.

El marco teórico por otro lado permitió identificar aquellas conjeturas e hipótesis que han sido significativas en el área de la RCE y que despiertan interés en su estudio por la estrecha relación e importancia que tienen con la adquisición de segundas lenguas. Este es el caso del análisis de errores, la teoría sociocultural, la hipótesis del *output*, la hipótesis del *noticing* y la atención a la forma.

Igualmente, para tener una mayor comprensión con respecto al significado del tema de esta investigación, se definieron términos y discutieron nociones como la retroalimentación positiva, correctiva, correctiva oral, correctiva escrita, las diferentes estrategias empleadas en la RCE, la relevancia del uso de este método para responder a los escritos de los estudiantes, las preferencias de estos últimos, aspectos acerca de la escritura en la enseñanza de una lengua extranjera y el alcance que tiene el proceso de revisión en la toma de postura de los alumnos en cuanto a las sugerencias hechas por sus docentes.

Finalmente, se hace necesario mencionar que toda la información descrita en este capítulo posibilita la estructuración del siguiente, ya que se reseña la metodología de investigación que da cuenta del cómo se desarrolla este trabajo de grado en sus distintas fases mediante el planteamiento de categorías de análisis, descripción de la población, técnicas e instrumentos de recolección de datos, validación de instrumentos y aspectos éticos que fueron considerados a lo largo de este estudio.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

La información puntualizada en este capítulo tiene como fin describir los aspectos que se tomaron en cuenta para el desarrollo de esta investigación. De esta manera, la redacción inicia con la justificación del paradigma desde el cual se parte y el tipo de investigación seleccionado. Para lograr esto, se consideran: problemática, preguntas y objetivos de investigación. De igual forma, el lector encuentra la descripción del diseño metodológico, las fases por medio de las cuales este se lleva a cabo y las categorías de análisis *a priori*.

En un segundo apartado, se facilitan datos que tienen que ver con el marco contextual y la población o participantes que hicieron parte de la investigación. Se describe el porqué de la muestra escogida y los criterios que fueron tenidos en cuenta para esta selección, conforme a lo que diversos teóricos sugieren a la hora de analizar lo concerniente a los tipos de muestreo.

Una vez descrito el tipo de muestreo para este estudio, se conduce a narrar todo lo relacionado con las técnicas e instrumentos de recolección de datos y su aplicación. La investigadora justifica la selección de cada instrumento como herramientas que permiten intentar dar respuesta a las preguntas de investigación mediante la recolección de información requerida para este trabajo. Estos instrumentos son a su vez evaluados por una experta en el área, con el fin de poder recibir retroalimentación y un punto de vista distinto y profesional acerca del diseño de las técnicas empleadas para la recolección de datos.

Para finalizar, dentro de los anexos se pueden ubicar las cartas de consentimiento dirigidas a la institución en la cual se llevó a cabo la investigación, y los participantes, quienes son los protagonistas y fuentes de información principales en este estudio y de quienes es indispensable contar con un aval.

3.1. Método de investigación

El presente estudio nace principalmente de la necesidad de conocer las predilecciones de los alumnos que estudian inglés como lengua extranjera en un contexto universitario, en cuanto a las estrategias de retroalimentación correctiva que son empleadas por los docentes para tratar los errores gramaticales encontrados en sus producciones

escritas. Las técnicas usadas por los profesores tienen como fin asistir al estudiante en la mejora de la habilidad para escribir, a través de un proceso de revisión y edición en el cual el educando pueda involucrarse de manera más activa con sus propios escritos, con el fin de identificar los logros lingüísticos alcanzados, percatarse de aquellas imprecisiones que requieren mejoras y utilizar los comentarios que proveen los educadores para alcanzar resultados óptimos en la redacción de párrafos.

Para dar cumplimiento a este fin, se ha decidido elegir el paradigma cualitativo, ya que por medio de este es posible entender de forma detallada un fenómeno a partir de la exploración de una situación, todo esto con el fin de crear nuevas explicaciones utilizando la lógica inductiva (Creswell, 2012, Gibbs, 2007). La lógica deductiva por otro lado también será de gran importancia, esto debido a que se busca analizar los datos recogidos desde lo específico, hasta lo natural (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

En el marco teórico de esta investigación se han estudiado teorías, hipótesis y conceptos que ayudan a entender la relación de la retroalimentación correctiva escrita (RCE) y el proceso de enseñanza de una lengua extranjera, y aunque según Creswell (2012), la literatura en la investigación cualitativa ayuda a justificar la situación investigada, es decir, a definir el porqué de la importancia de estudiar determinado fenómeno, los participantes son la fuente principal de información a partir de la cual se recogen perspectivas, puntos de vista y se evidencian experiencias con respecto al uso de la RCE. Además, es imprescindible señalar que la información que proviene de los participantes ayuda a darle un mayor sentido a las teorías y conceptos. Hernández et al., (2006) afirman que con la investigación cualitativa se crean nuevas teorías que son resultado de los hallazgos que provienen de los participantes, y que el objetivo de este método radica en “describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (p. 11).

Como se ha establecido en el primer capítulo de este libro, existe un interés por considerar las preferencias y la respuesta de los estudiantes al tratamiento de los errores gramaticales en sus muestras de escritura cuando revisan y editan párrafos, en consecuencia, no se espera estudiar estadísticas, sino analizar palabras, describir los hallazgos y de esta forma determinar si estos corresponden con la teoría y conceptos conocidos (Creswell, 2012, Gibbs, 2007). Todo esto se puede lograr a través de la investigación acción.

De acuerdo con Ferrance (2000), uno de los principales motivos por los cuales la investigación acción se implementa, es el tratar de saber más, aprender de las acciones e ir más allá del conocimiento con el que ya se cuenta. Este tipo de investigación parte de las teorías, invita a la reflexión y conduce a plantear mejoras. En primer lugar, la relación entre teoría y práctica es explorada (Costello, 2007), pues se busca que las teorías, los conceptos y el conocimiento en general, sean puestos a prueba a partir del análisis y la interpretación y se transformen en un fin con un significado sustancial (Ferrance, 2000; Somekh, 2006).

La investigación acción según lo determina Costello (2003) se da generalmente por medio de un ciclo que incluye la intervención, la observación de resultados y el análisis y reflexión de estos que permitan pensar en futuras transformaciones. En consecuencia, el presente estudio intenta poner a prueba dos alternativas de RCE para mejorar la precisión gramatical de los estudiantes en sus párrafos. Los cambios observados de una muestra escrita a otra, las percepciones de los estudiantes en cuanto a estas estrategias y el proceso de revisión y edición conllevan a que se tomen decisiones en cuanto a las formas más viables de ofrecer retroalimentación a los alumnos, y poder garantizar su participación en cuanto a la elección de estas.

Es indispensable reflexionar acerca de las prácticas docentes y el impacto que estas tienen en los estudiantes. Es por esto por lo que en la investigación acción, el docente investigador plantea preguntas que nacen de su interés profesional o las necesidades que considera deben ser revisadas en el aula (Efron y Ravid, 2013), del tal modo que la posición del profesor es exploratoria, al tener en cuenta además del contexto, la propia práctica y el cómo justificarla (Elliot, 1990, Costello, 2007). A partir de este tipo de investigación, el profesor aprende sobre sí mismo y sus estudiantes, lo cual a su vez le permite seleccionar mejores estrategias de enseñanza.

La búsqueda de la mejora de las prácticas educativas es el fin primordial de la investigación acción. El trabajo investigativo con los participantes ayuda a que las prácticas puedan ser transformadas y reconstruidas. Teniendo en cuenta los resultados y las percepciones recolectadas, se aspira a que la forma en la que los procesos son desarrollados tengan mayores beneficios para quienes hacen parte del mismo (Somekh, 2006), y aunque puede que la intervención o las estrategias empleadas no resulten en transformaciones instantáneas, se crean condiciones para que estos cambios sean visibles en el futuro y los estudiantes tengan mejores resultados de aprendizaje por medio de la instrucción (Ferrance, 2000 y Burns). "So action is followed by critical reflection: what

worked? what didn't? what have we learned? how might we do it differently next time” Costello, 2007, p.7) [La acción es seguida de la reflexión crítica: ¿qué funcionó?, ¿qué no funcionó?, ¿qué hemos aprendido?, ¿cómo podemos hacerlo diferente la próxima vez? Traducción propia.]

La investigación acción está centrada en el estudiante, la forma en la que este percibe las técnicas de enseñanza y los efectos que estas tienen para él (Ferrance, 2000). Es por este motivo que el presente estudio se preocupa por conocer además de las preferencias de los alumnos en cuanto al uso de la RCE como estrategia de tratamiento de errores gramaticales, el modo en que ellos emplean estas técnicas y las respuestas positivas o negativas manifestadas en cuanto a estas para determinar su efectividad, además de la importancia que tienen la revisión y edición para el estudiante, como fases importantes del proceso de escritura. La percepción de los alumnos contribuye a dar respuesta a las preguntas de investigación (Efron y Ravid, 2013) y la investigadora a su vez descubre cuáles son las necesidades y la relevancia del rol activo del educando en las decisiones educativas que se toman (Ferrance, 2000).

3.1.1 Fases del diseño metodológico

La flexibilidad es una de las características más importantes en las fases del diseño metodológico de una investigación cualitativa. Este diseño puede ir cambiando conscientemente a medida que se van tomando decisiones y llevando a cabo el proceso, por lo cual, en primera instancia, puede ser considerado un diseño provisional (Ruiz, 2007). Una de las principales funciones de la investigación cualitativa es que las experiencias y percepciones de los participantes puedan ser reportadas de forma clara y teniendo en cuenta el objeto de la investigación (Hernández et al., 2006). Para llegar a esta etapa y responder a las preguntas de investigación planteadas en este estudio, se siguieron tres fases propuestas por Monje (2011) que se caracterizan por estar enmarcadas en un proceso continuo. Estas son: preparatoria, trabajo de campo y análisis.

3.1.1.1 Fase preparatoria

La fase preparatoria, se inicia con un ciclo de carácter reflexivo en el cual se toman decisiones acerca de aquellas teorías y conceptos claves para fortalecer el propósito de la investigación que en este caso radica en analizar las preferencias de los estudiantes ante el uso de dos herramientas de tratamiento del error para mejorar la precisión gramatical.

Esta fase culmina con el diseño en el cual se consideran como lo establece Costello (2007) en la investigación acción, las actividades de intervención y técnicas de análisis de datos.

Dentro de las actividades propuestas, los participantes llevaron a cabo dos tareas de escritura a las cuales se les aplicó dos técnicas de RCE focalizada: directa e indirecta con información metalingüística. Después de completar cada tarea de escritura, los participantes siguieron con un proceso de revisión y edición en el cual hicieron dos nuevas muestras que resultaron a partir de las tareas iniciales.

Una vez obtenidos los datos y tras confrontar las tareas de escritura iniciales con las que se desarrollaron después de la provisión de RCE, se hizo un análisis de contenido con base en las cuatro muestras de escritura de cada participante y se les formularon preguntas abiertas relacionadas con la provisión de RCE y el proceso de revisión y edición.

3.1.1.2 Fase de trabajo de campo

Permite según Monje al investigador introducirse de forma progresiva en el campo de acción. Aquí inicia el proceso de recolección de datos considerando a los participantes como la fuente principal de información a partir de la cual se obtienen no solo puntos de vista, sino también experiencias (Hernández et al., 2006).

Las tareas de escritura se emplearon con el fin de analizar contenido, es decir, la respuesta de los estudiantes en nuevas muestras frente al uso de la RCE focalizada de tipo directa e indirecta con información metalingüística. Esta información permitió a la investigadora observar las técnicas que favorecieron a los participantes en la corrección de errores gramaticales a través de la forma en la que fueron interpretadas y usadas.

A su vez, el cuestionario de preguntas abiertas mostró las preferencias relacionadas con el uso de las estrategias de retroalimentación que hacen parte del presente estudio y la importancia que los participantes encontraron al proceso de revisión y edición como mecanismo de análisis de la RCE.

En la Figura 1, se puede observar el proceso de recolección de datos dividido en siete etapas y considerando lo propuesto en el diseño de la fase preparatoria y de trabajo de campo.

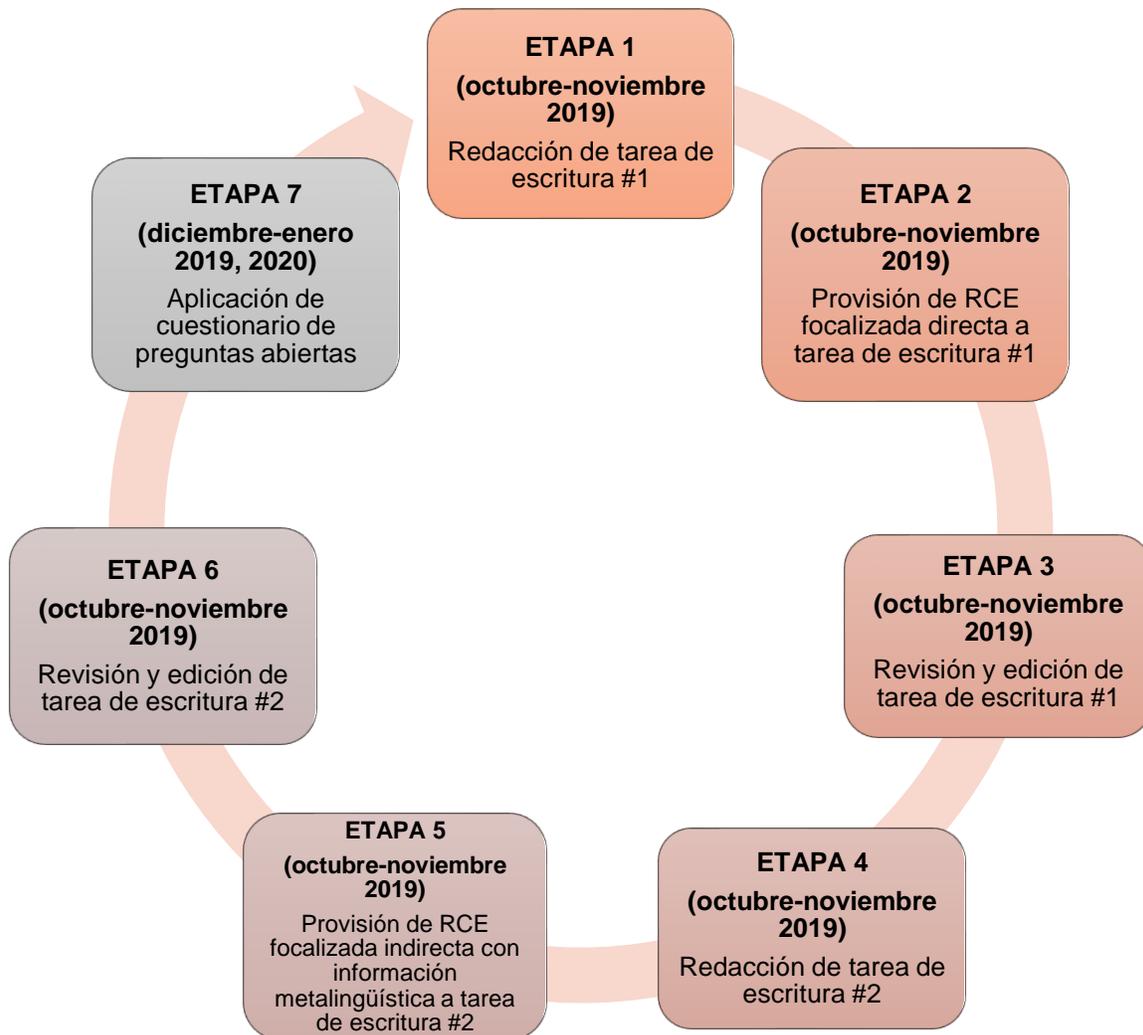


Figura 1. Proceso de recolección de datos

3.1.1.3 Fase analítica

En esta se revisa y analiza sistemáticamente la información que ha sido recogida a partir de las cuatro muestras de escritura producidas por los participantes y las respuestas a preguntas no estructuradas. De acuerdo con lo que recomienda Elliot (1990), las preferencias de los participantes deben ser explicadas en el lenguaje que ellos emplean con respecto a la interpretación que hacen a partir del hecho de haber experimentado con dos técnicas de RCE para reparar sus errores de tipo gramatical. Creswell (2012) asegura que el análisis de datos mediante la descripción de la información hallada facilita la consolidación de temas y patrones o categorías de análisis. Para esto y como Monje lo

indica, resulta pertinente simplificar, preparar y transformar la información, así como precisar resultados y conclusiones. En la fase analítica, se tuvieron en cuenta las categorías *a priori* que fueron identificadas por la investigadora a partir del estudio de antecedentes y marco de referencia; además, se identificaron de manera holística las grandes categorías que surgieron del análisis de contenido de los textos escritos y las preguntas abiertas del cuestionario. Para lograr este fin, la investigadora observó patrones, similitudes y diferencias en las respuestas y producciones de párrafos.

3.1.2 Categorías de análisis iniciales

Para poder descubrir características esenciales del fenómeno que se está estudiando, resulta imperioso pensar en unas categorías de análisis iniciales a partir de las cuales el todo se pueda dividir en elementos que permitan describir e interpretar la información, direccionar y estructurar el tema a analizar (Efron y Ravid, 2013; Monje, 2011). Estas categorías son fundamentales para pensar en la preparación del análisis de la información que ha sido recogida.

Las categorías iniciales pueden provenir de distintas fuentes, entre las cuales se destacan: las preguntas de investigación, objetivos, marco teórico y observaciones generales que el investigador ha hecho hasta el momento (Efron y Ravid, 2013; Hernández et al., 2006; Monje, 2011).

Resulta conveniente listar las categorías que han surgido para dar claridad a los diferentes aspectos que se estudiaron y tuvieron en cuenta una vez la información fue recolectada (Efron y Ravid, 2013). En el presente caso, las categorías iniciales y subcategorías fueron tenidas en cuenta para organizar la información que surgió de las tareas de escritura y el cuestionario de preguntas abiertas. Se establecieron con base en los diferentes elementos mencionados en el marco de referencia, las preguntas de investigación y los objetivos. Cabe destacar que, durante el desarrollo de la investigación, las categorías sufrieron modificaciones y fueron refinadas. Esto debido a los resultados que se observaron y analizaron a lo largo de la recolección de datos. Además, durante el análisis de la información recogida y los diferentes procesos de codificación llevados a cabo, una categoría nueva emergió. A continuación, se presentan y describen de forma general las categorías iniciales:

- 1 Efectividad de RCE: análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes en cuanto a la provisión e implementación de la RCE como premisa a la hora de determinar la utilidad de las estrategias usadas para tratar los errores.
- 2 Preferencias de RCE: análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes en cuanto a la provisión de retroalimentación correctiva escrita focalizada directa e indirecta con información metalingüística.
- 3 Importancia del proceso de revisión y edición: análisis de la importancia de la escritura como práctica extensiva enfocada en el proceso.
- 4 Reparación de errores y precisión gramatical: identificación de imprecisiones lingüísticas para comparar producciones de los estudiantes y lengua meta con el fin de alcanzar una mejor redacción en términos gramaticales.

3.2 Población, participantes y selección de la muestra

Tras el diseño de la metodología y las fases que se consideraron en el proceso de investigación, resultó pertinente a continuación pensar en la selección de la muestra o participantes que harían parte del presente estudio y el contexto dentro del cual este estaría enmarcado.

De acuerdo con Hernández et al. (2006), la muestra se selecciona para entender un fenómeno con mayor claridad y lograr respuestas a partir de esta. Por lo tanto, el investigador debe considerar el planteamiento del problema y tener en cuenta los objetivos de lo que se planea estudiar para definir los criterios de selección (Hernández et al., 2006; Monje, 2011). Asimismo, es indispensable contar con aquellos participantes que de manera voluntaria quieran formar parte de la investigación (Efron y Ravid, 2013).

Según lo determinan Martín-Crespo et al. (2007), la investigación cualitativa tiene cambios constantes en su proceso por lo que la muestra está sujeta a modificaciones también. Dependiendo de la información que los participantes provean, la muestra evoluciona de manera que, durante el estudio, la investigadora identificó aquellos individuos que ofrecieron datos relevantes e incluso cuestionables en relación con lo que se había planteado.

En algunas investigaciones es posible seleccionar diversas formas de muestreo (Creswell, 2012), así que, para este estudio, se consideró la selección de la muestra en un principio por conveniencia y a medida que avanzó la investigación, se seleccionaron individuos de manera intencional para entender el fenómeno de la RCE con más detalle. El muestreo por conveniencia es el método menos riguroso, pues se escogen sujetos a los cuales se tiene acceso o que representan casos disponibles para el investigador (Chieng, 2014; Hernández et al., 2006). Este muestreo se emplea generalmente al principio de un estudio. Se inicia con voluntarios y se hacen filtros a medida que la investigación avanza. Es necesario comprobar constantemente a lo largo del proceso que los participantes escogidos estén relacionados con el problema de investigación y se requiere considerar que la información que se va recogiendo, permita determinar los participantes que más se ajustan a los objetivos del estudio, quienes aporten más a los resultados (Martin-Crespo et al., 2007, Efron y Ravid, 2003).

En la investigación cualitativa no hay criterios o reglas con respecto al tamaño de la muestra, sin embargo, Creswell (2012) recomienda estudiar pocos individuos para analizar el problema o la situación a profundidad. Cuando la muestra es muy grande, la recolección de información puede tomar mucho tiempo y el análisis tornarse poco detallado.

De esta forma, la investigación se llevó a cabo en una IES ubicada en la ciudad de Bucaramanga, Colombia. Esta institución cuenta con cinco facultades dentro de las cuales cabe mencionar la de Ciencias Humanas, ya que el lugar principal en donde se desarrolló la investigación fue el Instituto de Lenguas que se encuentra adscrito a esta.

Dentro del portafolio de servicios de este instituto se encuentran los programas de curricular y extensión. El programa de curricular se enfoca en ofrecer a los estudiantes de pregrado materias para la enseñanza de lenguas extranjeras como inglés, portugués, francés e italiano, algunas de estas consideradas obligatorias como es el caso de Inglés I y II, y las demás, materias de contexto. En el caso de la oferta para pregrado, los estudiantes deben cursar y aprobar dos niveles del idioma escogido como requisito de grado.

En la investigación actual, se decidió estudiar a todos los alumnos, en total quince, de una asignatura de pregrado del programa curricular Inglés II, perteneciente al segundo período del semestre académico del año 2019, (materia considerada requisito de grado para los estudiantes) y que como se ha mencionado antes, hace parte de lo que el Marco Común de Referencias Europeo para las Lenguas (2012) reconoce como nivel de

competencia lingüística A1 en la cual los estudiantes cuentan con un repertorio básico de expresiones sencillas, relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.

Cabe resaltar sin embargo que se pueden contemplar habilidades mixtas en el aula o distintos niveles de adquisición de la lengua, es decir, estudiantes a quienes se les facilita o dificulta un poco más el estudio o aprendizaje del inglés. Esto fue determinado por la investigadora que, como parte de las actividades regulares evaluativas de clase, notó que, en la elaboración de algunas tareas de escritura, algunos participantes por ejemplo mostraron un nivel superior al A1. Además, es indispensable agregar también que el estudiante puede tomar la decisión de no atender a esta materia acogiéndose a un examen de homologación, sin embargo, algunos alumnos que tienen una competencia lingüística en ocasiones superior a la A1 deciden no homologar por diversas razones. Entre estas se puede señalar el costo del examen de homologación, el deseo de tomar la asignatura para subir el promedio o la necesidad de reforzar e indagar un poco más los temas ya conocidos.

La selección de este grupo fue también conveniente para la investigadora, ya que los estudiantes que formaban parte de este mostraron interés y accedieron a participar de manera voluntaria una vez se les brindó información acerca del estudio que sería llevado a cabo. Además de esto, el programa de inglés curricular al que pertenecía el grupo de inglés II era semestral, lo cual confería tiempo suficiente a la investigadora para proceder con todas las fases que habían sido planeadas dentro de la metodología.

Los participantes de esta investigación asistían a clase de inglés tres veces por semana, para un total de cinco horas distribuidas en una sesión de una hora (lunes) y dos sesiones de dos horas cada una (miércoles y viernes) en el horario de diez de la mañana a doce del mediodía. Históricamente, el grupo era heterogéneo, ya que estudiantes de cualquier programa académico pueden decidir matricular esta asignatura. Por lo tanto, a través de una ficha (Ver Anexo A), se realizó la caracterización de los participantes para identificar el programa académico al cual pertenecían, el semestre que cursaban, edad y género. Efron y Ravid (2013) plantean que, si la población es pequeña, es conveniente conocer ciertos antecedentes o detalles acerca de los participantes. La información obtenida a través de la ficha se observa en la Tabla 2. Para identificar a cada participante se usó la letra E que corresponde a la palabra estudiante y un número del uno al quince.

Tabla 2. Caracterización de los participantes de la investigación

Participantes	Programa académico	Semestre	Edad	Género
E1	Trabajo Social	3	19	F
E2	Licenciatura en música	2	19	F
E3	Ingeniería de Petróleos	3	18	F
E4	Ingeniería Química	5	21	F
E5	Filosofía	2	19	F
E6	Filosofía	2	21	M
E7	Derecho	2	17	M
E8	Derecho	2	18	M
E9	Licenciatura en música	2	18	M
E10	Economía	2	17	M
E11	Economía	2	18	F
E12	Ingeniería Química	3	18	M
E13	Economía	2	18	M
E14	Economía	2	18	M
E15	Ingeniería Eléctrica	2	17	M

3.2.1 Reducción de la muestra

Es importante resaltar, como se expresa al inicio de este apartado, que la muestra puede sufrir modificaciones a lo largo del estudio y esto depende de la información que los participantes provean. Para este caso, la investigadora identificó y seleccionó a aquellos individuos de manera intencional teniendo en cuenta que sus aportes ayudaban a entender el fenómeno de la RCE con mayor claridad.

Debido a que esta investigación se enfoca en la provisión de RCE exclusivamente y las percepciones que los estudiantes tienen de esta estrategia, se optó por no dar ningún otro tipo de retroalimentación que se alejara del objetivo principal a quienes no cometieron errores en las muestras de escritura uno o dos, partiendo de la premisa que el cuestionario de preguntas abiertas pedía que ellos evaluaran, compararan y seleccionaran las técnicas de RCE que respondieran a sus necesidades lingüísticas. Por lo anterior, la muestra se redujo a doce participantes, pues a tres de ellos (E13, E14 y E15) no fue posible ofrecerles todas las tipologías de retroalimentación establecidas para este estudio.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En la investigación cualitativa, los participantes son la fuente principal de información para la recolección de perspectivas y experiencias (Hernández et al., 2006). La información que proviene de ellos ayuda a soportar teorías y conceptos, por lo cual, y como fue mencionado con anterioridad, no se busca analizar estadísticas sino palabras (Creswell, 2012). Por otra parte, Ferrance (2000) afirma que los datos recogidos en la investigación acción permiten que la instrucción pueda ser transformada con el objetivo de que los estudiantes tengan mejores resultados en su proceso de aprendizaje, de tal manera que en la investigación no se opta por determinar lo que está mal, sino por buscar la forma de hacer que los procesos de enseñanza sean más efectivos.

La interpretación de las actuaciones de los participantes puede resultar en nuevas teorías derivadas de sus experiencias (Hernández et al., 2006), además, mediante el uso de instrumentos para la recolección de datos, se pueden justificar las prácticas educativas empleadas (Costello, 2007) y tanto investigador como participante, consiguen aprender y entender procesos de enseñanza y aprendizaje (Somekh, 2006). Desde otro ángulo, la recolección de puntos de vista y opiniones de los participantes ayuda a analizar las situaciones estudiadas, puesto que la forma en la que ellos perciben técnicas de enseñanza como lo es el caso de la RCE y los efectos que estas tienen para ellos, contribuyen con la búsqueda de la mejora de prácticas y que, en la selección de ellas, los estudiantes tengan una participación más activa.

Por este motivo, y considerando el hecho de que las preguntas de investigación conducen a seleccionar los métodos de recolección (Efron y Ravid, 2013), los instrumentos utilizados en este estudio fueron: dos tareas de escritura y un cuestionario de preguntas abiertas, pues estos tipos de estrategias permiten obtener información profunda acerca del fenómeno explorado y ofrecen diversas perspectivas que se acomodan al contexto y tienen en cuenta sus limitaciones. Efron y Ravid (2013) exponen que en la investigación acción, dos de los métodos que resultan más efectivos a la hora de recoger datos son el análisis de materiales y las preguntas, estas últimas para identificar lo que ocurrió tras el uso de un método. Por su parte Burns (2015) identifica que las técnicas no observacionales e introspectivas buscan entender creencias, opiniones y puntos de vista que den cuenta del objetivo de investigación y esto va de la mano con el objetivo principal de este estudio.

3.3.1 Tareas de escritura

En esta investigación, las tareas de escritura fueron consideradas artefactos de recolección de datos. Los artefactos son fuentes ricas en información empleados para entender el fenómeno principal de un estudio y que le permiten al investigador hallar ideas que parten de la experiencia de los participantes (Hernández et al., 2006).

Hopkins (1985) indica que los artefactos pueden contribuir a analizar técnicas de enseñanza y proveen un contexto auténtico para la extracción de información que se relaciona con la realidad observada. Cuando los artefactos son analizados, es posible corroborar el éxito o sinsentido que tiene el uso de algunas estrategias empleadas por profesores en el aula.

Las tareas de escritura fueron entonces una herramienta indispensable en este estudio para determinar la forma en la que los estudiantes responderían a dos técnicas de RCE y la efectividad de estas en la reparación de errores, en un espacio que la investigadora destinaría para que se llevara a cabo una fase de revisión y edición de las composiciones escritas. Así, a través de estas muestras, se lograría entender la forma de proceder de los participantes en una actividad que era habitual en su contexto de estudio en el proceso de adquisición de una lengua.

3.3.2 Cuestionario de preguntas abiertas

Los cuestionarios de preguntas abiertas ayudan a recoger información relacionada con percepciones y opiniones para identificar necesidades y resumir resultados. Estos pueden ser empleados por el investigador para dar cuenta del punto de vista de los participantes después de que una estrategia ha sido implementada. A diferencia de otras técnicas de recolección de datos, los cuestionarios pueden ser analizados de forma rápida y, aun así, proporcionar respuestas a larga escala (Efron y Ravid, 2013).

Las preguntas abiertas en los cuestionarios de acuerdo con Efron y Ravid y Burns (2013, 2015) proveen respuestas que se pueden transformar en datos cualitativos a partir de los cuales es posible pensar en temas y patrones de análisis. La obtención de estos datos que se dan de manera narrativa permite que existan resultados de diversos puntos de vista que pueden partir incluso de un solo tema.

Mediante el uso de este instrumento de recolección de información, Gillham (2015) plantea que el investigador decide acerca de lo que quiere indagar dirigiendo el diseño de estas preguntas hacia unas categorías de análisis iniciales. Las preguntas de tipo abierto

conducen a que el nivel de descubrimiento del fenómeno estudiado sea más alto para lo cual es indispensable pensar en limitar la cantidad de preguntas a formular; esto también incide en que el participante no pierda interés o demuestre frustración al tener que proveer tantas respuestas. Otra ventaja del uso de cuestionarios es que el participante no tiene que enfocarse en opciones específicas para responder, pues él crea sus propias opciones. En otro aspecto favorable, este proceso se da de forma rápida y varias personas pueden contestar al mismo tiempo. A diferencia de las entrevistas, el participante no estaría presionado a responder inmediatamente, y en el desarrollo de sus repuestas, podría tomarse el tiempo de organizar sus ideas e incluso revisar lo que escribiría en más de una ocasión.

3.4 Aplicación de técnicas y métodos de recolección de datos

Como fue determinado en la fase de trabajo de campo, se llevaron a cabo siete etapas dentro de las cuales seis de ellas estuvieron relacionadas con la producción de cuatro tareas de escritura por participante, por lo cual, cada individuo desarrolló dos textos iniciales y dos correcciones, para un total de sesenta composiciones escritas que fueron fotocopiadas por la investigadora contando en primera instancia con el aval de los estudiantes. Esto se llevó a cabo en los meses de octubre, noviembre y diciembre del año 2019, teniendo en cuenta la duración del semestre (ochenta horas), la intensidad horaria semanal (cinco horas), las semanas destinadas a aplicación de exámenes y retroalimentación, el cumplimiento de las temáticas propuestas en el currículum y el hecho de que la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la institución considera todas las habilidades de manera integrada, por lo que la escucha, la lectura, el habla y la escritura tienen la misma importancia. Cada tarea de escritura inicial estuvo sometida a dos estrategias de RCE a partir de las cuales los participantes pudieron hacer revisión y edición. La aplicación de métodos de recolección de datos culminó con un cuestionario de preguntas abiertas para conocer las preferencias de los participantes frente al uso de la RCE y el proceso de revisión y edición.

3.4.1 Tareas de Escritura

Cada tarea de escritura según lo recomienda Cáceres (2016) debía estar integrada en el marco de la clase y sería considerada en la planeación de esta. Si algún participante no asistía a la fecha en la que una de las tareas de escritura fue establecida, desarrollaría

la actividad faltante en la sesión de clase siguiente para lo cual la investigadora usaría el mismo protocolo empleado con los demás. Si alguna sesión de clase era cancelada, la actividad programada para esta fecha sería movida para la siguiente.

La investigadora empleó las dos últimas semanas del mes de septiembre y las dos primeras semanas de octubre para cubrir los temas gramaticales que correspondían al primer corte de este segundo semestre académico del año 2019 y que serían vitales en el procedimiento de aplicación de la RCE focalizada. Los textos que se les pidió a los participantes que produjeran, tuvieron en cuenta lo propuesto por el Manual del Instructor del Instituto de Lenguas de la IES (2016) en congruencia con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) en los que se resalta que la competencia lingüística del estudiante del nivel principiante A1 gira alrededor de un repertorio básico de expresiones sencillas, relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto. Es por esto por lo que los participantes redactaron párrafos descriptivos cortos similares a los que se trabajan de manera usual en clase, con el fin de evitar exponer a los estudiantes a tareas descontextualizadas de la realidad de la enseñanza del inglés en la institución en la cual el estudio se llevó a cabo.

Los textos descriptivos fueron también útiles para la investigadora ya que, a través de ellos, las estructuras gramaticales que estuvieron sujetas a la RCE, pasado simple y uso de adjetivos comparativos, fueron utilizadas con mayor frecuencia por los participantes, de esta manera, la investigadora pudo concentrarse en corregir un solo tipo de error por tarea de escritura. Cabe destacar que cada tarea de escritura tuvo un mínimo y un máximo de palabras según lo propuesto en los Sistemas de Evaluación y Protocolos del Manual del Instructor del Instituto de Lenguas de la IES (2016). De esta forma, los textos que los participantes produjeron fueron homogéneos en términos de extensión, nivel de competencia lingüística y tiempo empleado para su producción. Es importante resaltar que, aunque los participantes podían realizar estas tareas en un escenario distinto al de la clase, estas fueron llevadas a cabo dentro del aula para poder asegurar la autenticidad en las redacciones.

La investigadora inició el procedimiento explicando a los participantes el motivo por el cual estas tareas serían llevadas a cabo. En seguida, distribuyó una fotocopia con las instrucciones de la actividad y espacio suficiente para la creación textual. Las pautas para el desarrollo de cada ejercicio también se explicaron de forma verbal. Como es común en el Instituto de Lenguas de la IES y de acuerdo con lo que se establece en el área de

evaluaciones del Manual del Instructor, las instrucciones contaron con un esquema visual simple para que los participantes comprendieran con mayor claridad lo que debían incluir en cada texto y para que pudieran organizar a manera de *outline* mental o escrito sus respuestas antes de proporcionarlas. Los participantes tuvieron la oportunidad de hacer preguntas a la investigadora con respecto a las instrucciones de las tareas de escritura antes y durante cada ejercicio, sin embargo, no pudieron consultar dudas que tuvieran con sus compañeros o emplear recursos como libro de texto, apuntes, dispositivos digitales, diccionarios, entre otros. Todo esto con el fin de evitar que sus producciones y correcciones se vieran influenciados por otros medios distintos a los ofrecidos por la investigadora con los mecanismos de retroalimentación previamente establecidos. Los participantes contaron con un máximo de cuarenta y cinco minutos para la redacción de cada uno.

De este modo, en la tarea de escritura uno (Ver Anexo B) se le solicitó al participante redactar un párrafo en el cual hablara acerca de un evento del pasado y en la tarea de escritura dos (Ver Anexo D), que escribiera un párrafo en donde describiera y comparara algunos lugares.

Para cada tarea de escritura la investigadora aplicó una estrategia distinta de RCE. Es necesario aclarar que la investigadora no usó códigos o convenciones para tratar las tareas de escritura N°1 y 2, pues como fue incluido en el marco conceptual, a pesar de que los códigos sirven para señalar la naturaleza de los errores, estos pueden ser confusos, irritantes y frustrantes para los estudiantes si ellos no entienden o recuerdan lo que cada uno significa. Por otro lado, en las investigaciones llevadas a cabo por Ferris (2013), se concluyó que no hubo diferencias significativas entre estudios que usaron códigos o no como parte del proceso de RCE. Además de esto, la presente investigación no busca entender la eficacia y preferencia de los estudiantes ante el uso de códigos, sino, ante las diversas tipologías seleccionadas por la docente a la hora de tratar las imprecisiones gramaticales. Las dos estrategias de RCE utilizadas fueron de tipo focalizado, es decir, la investigadora se concentró en tratar un solo tipo de error por ejercicio. Ferris (2003, 2007) y Ellis (2009, 2013) sostienen que los profesores no deberían responder a todos los errores que encuentran, pues la sobre corrección podría resultar abrumadora y perjudicial para los alumnos. Además, es importante ser selectivo, elegir blancos de corrección para cada actividad realizada y dar prioridad a ciertos aspectos a corregir en vez de resaltar todos los errores encontrados. Es por esto por lo que en la primera tarea de escritura la investigadora seleccionó aquellos errores de tipo verbal y concordancia sujeto-verbo correspondientes al

uso del pasado simple y en la segunda, los relacionados con el uso de adjetivos comparativos. Es necesario destacar que el pasado simple y uso de adjetivos comparativos fueron elegidos, ya que estos temas gramaticales hacen parte del currículo del nivel en el que se encuentran los participantes y fueron estudiados al inicio del segundo semestre del año 2019 entre las dos últimas semanas de septiembre y las dos primeras semanas de octubre. Ellis et al. (2008) aseveran que la RCE focalizada es una estrategia orientada a corregir únicamente estructuras que han sido aprendidas recientemente en el aula.

En la primera tarea de escritura que se concentró en los errores concernientes al uso del pasado simple, se empleó la RCE directa. La investigadora encerró cada error en un círculo y proveyó la forma correcta junto al mismo. Si no había suficiente espacio para hacer la corrección junto al error, este se indicaría por medio de una flecha. Si el participante omitía algún elemento gramatical relacionado con el uso del pasado simple, una flecha sería usada para señalar el lugar de la omisión y se procedería a proveer la forma correcta. En el caso de que el participante cometiera el mismo error, este sería señalado nuevamente junto a su respectiva forma correcta.

Ejemplo:

went



She **did go** to the cinema last week.

Esta estrategia fue seleccionada ya que es efectiva a la hora de ayudar a los estudiantes a hacer revisión y lograr de esta forma una mayor precisión lingüística en nuevas muestras de escritura (Shintani y Ellis, 2013). También, porque los buenos resultados de la RCE directa se relacionan con la idea de que esta se da de manera más clara que otras tipologías y los alumnos la comprenden fácilmente (Bitchener y Knoch 2009).

Para la segunda tarea de escritura que trató los errores relacionados con el uso de adjetivos comparativos, se usó la RCE indirecta con información metalingüística, en la cual se señalaron los errores con un círculo, se proporcionó una explicación gramatical numerada breve para cada uno al final del escrito y un ejemplo (si era necesario) que facilitara la comprensión de la explicación. En este caso y en la medida de lo posible, la investigadora intentó escribir el mismo ejemplo a todos los participantes que cometieron un error similar. Por otra parte, si el participante omitía algún elemento gramatical relacionado

con el uso de adjetivos comparativos, una flecha sería usada para señalar el lugar de la omisión y se procedería con la adición de la explicación metalingüística como fue mencionado anteriormente. Si el participante cometía algún error que había sido ya indicado, este se señalaría de nuevo y se agregaría la misma referencia metalingüística que había sido empleada con anterioridad.

Ejemplo:

1-
Cartagena is more hotter than Bucaramanga, but this city
2-
is most interesting.

1- Add -er to one-syllable adjectives.

Example: My house is smaller than yours.

The word “more” is only used before adjectives containing two or more syllables.

2- Write “more” before adjectives containing two or more syllables.

Example: Her clothes are more fashionable than mine.

The word “most” is used with superlative adjectives only.

Ferris (2003) determina que la RCE indirecta implica que el estudiante incremente su atención a las formas con las cuales tiene problemas, y en vez de simplemente copiar las correcciones de los profesores, analice también el tipo de regla gramatical allí presente. Por su parte, la RCE metalingüística puede ser usada para acompañar la retroalimentación indirecta y esta funciona para asistir al estudiante con el fin de que haga una reflexión más profunda acerca de sus imprecisiones en la lengua (Ortiz, 2016).

Luego de finalizar cada tarea de escritura y de ser aplicadas las diferentes estrategias de RCE por parte de la investigadora, los estudiantes continuaron con un proceso de revisión y edición de sus escritos, teniendo en cuenta los comentarios que se ofrecieron y para los cuales contarían con un máximo de treinta minutos por composición. La investigadora entregó a los participantes en dos nuevas sesiones los escritos redactados inicialmente a los cuales se les había aplicado ya las estrategias de RCE y una fotocopia adicional con una instrucción para cada tarea de escritura que les pedía revisar los textos y reescribir haciendo los ajustes que creían necesarios (Ver Anexos C y E). Justo antes de

iniciar la revisión y edición de párrafos, la investigadora les comunicó a los participantes acerca del uso de las estrategias de RCE que fueron usadas en cada escrito, pues como lo indica Ferris (2003), es necesario que los docentes expliquen los procedimientos que usan para responder a los escritos de los alumnos, como un principio de intercambio comunicativo exitoso.

Bitchener (2008) destaca que la falta de inclusión de revisión y edición en el proceso de escritura es uno de los errores más comunes en el diseño de metodologías de investigación. Para poder medir la efectividad de las diferentes estrategias de retroalimentación correctiva, es imprescindible hacerlo a través de nuevas muestras de escritura que den cuenta de las correcciones hechas por los estudiantes una vez implementadas las técnicas de tratamiento del error. De esta forma, cada participante revisó el texto que escribió, leyó los comentarios de la investigadora (RCE focalizada de tipo directa e indirecta con información metalingüística) y redactó su párrafo nuevamente. Esto se realizó ya que se tuvo en cuenta el hecho de que los profesores deberían considerar la revisión como parte esencial dentro de la instrucción para que los alumnos decidan qué hacer con la información recibida (Zamel, 1985; Ferris, 2003).

3.4.2 Cuestionario de preguntas abiertas

Para el diseño de las preguntas que hacen parte del cuestionario, se tuvieron en cuenta los interrogantes y objetivos de investigación principalmente, de manera que la información que se recolectaría estuviese asociada con las preferencias de los participantes en cuanto al uso de la RCE focalizada de tipo directa e indirecta con información metalingüística y el papel de la revisión y edición en el proceso de escritura.

El cuestionario (Ver Anexo F) fue contestado por los mismos quince participantes (a quienes se les solicitó inicialmente permiso para el uso de la información) que redactaron los textos y realizaron sus respectivas revisiones y ediciones considerando los comentarios de la investigadora una vez finalizadas las primeras seis etapas que correspondían al desarrollo de las tareas de escritura. La aplicación de este instrumento se llevó a cabo en el aula de clase, lo cual evitó que la investigadora tuviera que contactar a cada uno de los participantes en horarios distintos a los de los encuentros habituales.

Justo antes de distribuir los cuestionarios a los participantes y siguiendo las recomendaciones de Burns (2015), se explicó al igual que se hizo con las tareas de escritura el porqué del uso de este instrumento, lo que se haría con la información recogida y los

beneficios que la investigación traería a los implicados. La investigadora proporcionó direcciones claras de forma verbal con respecto a cómo responder el cuestionario y entregó a cada participante los cuatro párrafos que redactaron para que fueran empleados como fuentes de información que les permitiera contar con herramientas para responder las preguntas de manera más precisa.

3.5 Validación de los instrumentos

En la investigación acción según lo sugiere Ferrance (2000), la validez está asociada con la confiabilidad y esta se interpreta como la autenticidad y honestidad en el análisis de datos de las interpretaciones que surgen de la investigación y de los mecanismos empleados para el hallazgo de nueva información.

La validación también va de la mano con la calidad de la investigación, es por esto por lo que resulta indispensable que los distintos métodos empleados para la recolección de datos sean adecuados para el área determinada por el estudio y que estén relacionados con los objetivos perseguidos por el investigador, que por su parte tienen que ser realistas y se deben acomodar al contexto de enseñanza (Burns, 2015). Asimismo, el hecho de que el estudio se haga en un contexto conocido y familiar para el investigador le da validez a la información obtenida.

Desde otro ángulo, la triangulación, o el uso de más de un instrumento de recolección de datos, permite que los métodos tengan validez ya que se logran identificar patrones semejantes a través del uso de herramientas distintas (Burns, 2015). Cuando se usan varios instrumentos, los datos recolectados se tornan confiables y el análisis se puede dar de manera más profunda y detallada. Esto hace que en el proceso se lleve a cabo una reflexión y se culmine con una posible mejora en las prácticas.

Otra alternativa que se destaca a la hora de llevar a cabo el proceso de validación de instrumentos radica en tener en cuenta la visión y perspectiva de un experto en el área. La ayuda y el soporte de investigadores con más experiencia funcionan como herramientas para legitimar nuevos proyectos, ya que contribuyen dándole una mayor perspectiva al trabajo que será llevado a cabo (Ferrance, 2000; Efron y Ravid, 2013).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, en esta investigación se usaron dos instrumentos de recolección de datos, tareas de escritura y un cuestionario de preguntas abiertas. Estos métodos son auténticos y los hallazgos e interpretaciones que surgieron a través de ellos, se trataron con responsabilidad y honestidad. Los instrumentos utilizados

en este estudio fueron diseñados con cautela, de manera que los resultados tuviesen credibilidad y fuesen relevantes para quienes hicieran parte del proceso. Ya que estos se construyeron partiendo de los objetivos de investigación, se esperaba que promovieran el desarrollo académico y profesional de los participantes.

Finalmente, los instrumentos seleccionados para este estudio fueron sometidos a juicio de una experta y validados antes de su implementación, a fin de resguardar su fiabilidad. Una investigadora, licenciada en inglés y magister de enseñanza del inglés con ambientes de aprendizaje autónomos, quien cuenta con mayor experiencia en el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, fue la encargada de dar su punto de vista y proveer retroalimentación para hacer mejoras en el diseño de las tareas de escritura y el cuestionario de preguntas abiertas. Se le dirigió una carta (Ver Anexo G) en la cual se le solicitó la revisión de los dos instrumentos de recolección de datos, por lo que esta investigadora hizo una revisión cautelosa y tuvo en cuenta los criterios señalados en una ficha de validación diseñada para su evaluación la cual firmó cuando finalizó su análisis (Ver Anexo H)

Una vez obtenidos los resultados del proceso de validación, se hicieron modificaciones sugeridas por la experta.

3.5.1 Tareas de escritura, revisión y edición

-La instrucción de la tarea de escritura N°2 ofrecía inicialmente un listado de adjetivos que podía ser usado para que los participantes manejaran las diferentes estructuras comparativas. La experta sugirió añadir además de los adjetivos de la lista sus opuestos, para que los participantes tuviesen más recursos a la hora de escribir el párrafo. Teniendo en cuenta esta sugerencia, se agregaron algunos adjetivos opuestos a los que se encontraban en la instrucción, sin embargo, todos no fueron incluidos, ya que algunos de ellos no habían sido estudiados en clase y se concluyó que no resultaba conveniente pedirles a los participantes emplear vocabulario desconocido para ellos.

- La experta sugirió explicar el uso de códigos o convenciones en el proceso de revisión y edición si estos iban a ser empleados por la investigadora. Sin embargo, en este estudio no se utilizaron códigos, ya que como se sugiere en el marco conceptual y en la sección de aplicación de instrumentos de recolección de datos, estos pueden resultar confusos para los estudiantes, además de que no hacían parte de las estrategias y

tipologías de RCE seleccionadas en esta investigación para el tratamiento de errores gramaticales en la producción de párrafos escritos.

3.5.2 Cuestionario de preguntas abiertas

-La experta sugirió que la redacción de la pregunta N°1 del cuestionario fuera más explícita. En esta se le solicitó al participante que manifestara la importancia de que el profesor corrigiera los errores gramaticales en los párrafos escritos. De acuerdo con lo que recomendó la experta, puede que los participantes no entendieran el significado de “errores gramaticales” y los confundieran con otra clase de imprecisiones. Para esto, se decidió incluir una explicación en paréntesis dentro de la redacción de la pregunta N°1, en la cual se explica que los errores gramaticales equivalen a normas y reglas en las estructuras de las oraciones.

- Fue sugerido por parte de la experta que al hablar acerca de las tareas de escritura en las preguntas del cuestionario, se aclarara a cuál tarea de escritura se refería cada una. Así pues, en la redacción de las preguntas, cada que se nombró la tarea de escritura N°1 o N°2, se aclaró entre paréntesis que estas se referían a las vacaciones pasadas de los participantes o a la comparación de dos ciudades.

- En cuanto a la instrucción que los participantes debían seguir para contestar las preguntas del cuestionario, se siguió al pie de la letra lo que la experta recomendó. Esto tiene que ver con que la instrucción estuviera dirigida directamente a los participantes y que se adicionara el tipo de error gramatical que sería corregido en cada tarea de escritura como se sugiere en la pregunta investigadora de este estudio. Por lo tanto, se agregó que en la tarea de escritura N°1 se señalarían errores relacionados con el pasado simple, y en la N°2, errores acerca del uso de adjetivos comparativos.

3.6 Aspectos Éticos

Para el desarrollo del presente estudio, se han presentado dos cartas de consentimiento en la cual se explican detalles con respecto a la investigación y que van dirigidas a la autoridad de la institución (Ver Anexo I) y a los estudiantes de una asignatura de inglés II del Instituto de Lenguas de una IES (Ver Anexo J).

El tercer capítulo de esta investigación es una recopilación de estrategias metodológicas por medio de las cuales se logra establecer un procedimiento de compilación de información. Se tomaron decisiones con respecto al paradigma investigativo y se determinó que el presente estudio de tipo cualitativo es una investigación acción por medio de la cual se busca reflexionar y mejorar las prácticas de enseñanza relacionadas con la provisión de retroalimentación correctiva a los estudiantes de una asignatura de inglés como lengua extranjera.

La investigadora resolvió analizar la efectividad de dos técnicas distintas de RCE partiendo de las preferencias manifestadas por un grupo de participantes, elegidos inicialmente por conveniencia, que tomaban la asignatura inglés II en un Instituto de Lenguas adscrito a la facultad de Ciencias Humanas de una IES y a quienes igual que a la institución, se les dio información acerca del estudio y pidió su consentimiento para hacer parte de este y poder proceder con él.

Para lograr una recolección de datos acertada, se diseñaron dos tareas de escritura seguidas por sus respectivos procesos de revisión y edición y un cuestionario de preguntas abiertas. Estos instrumentos fueron creados teniendo en cuenta el problema, las preguntas y objetivos de investigación. También fueron evaluados y retroalimentados por una experta con más experiencia en el área investigativa.

Tras la implementación de los instrumentos de recolección de datos seleccionados, se describe en el siguiente capítulo el procedimiento utilizado para su análisis con el fin de determinar los resultados a través de la relación que estos tienen con las categorías escogidas. En este punto, se detallan también aspectos que permitan pensar en la confiabilidad y lo fidedigno de esta investigación.

CAPÍTULO IV ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este capítulo se describe el proceso mediante el cual fue llevado a cabo el análisis de los datos recolectados a partir de los instrumentos que fueron seleccionados y descritos en el capítulo anterior para este estudio con el fin de interpretar la información y dar respuesta a las preguntas de investigación. De esta forma, se siguen unos pasos que incluyen la preparación y organización de los datos, la exploración y codificación de estos y la creación o modificación de categorías considerando las que fueron establecidas *a priori*.

El siguiente paso en esta sección tiene que ver con la presentación de resultados a partir del proceso de análisis de datos, considerando la relación entre las categorías más relevantes dentro de las cuales se justifica la aparición de aquellas que surgen de manera emergente y la relación y comparación constante entre estas. Se busca sentido a los datos, formando significados que están conectados con el fenómeno estudiado en esta investigación, para lo cual se identifican conceptos, hipótesis y teorías emanadas de las experiencias de los participantes y fundamentadas en los datos y marco teórico.

Este capítulo culmina mencionando y describiendo aquellas estrategias que fueron empleadas para que los resultados fueran confiables. Se explican con detalle los métodos de codificación seleccionados, se muestran la riqueza y la precisión de los datos recolectados y su conexión con los resultados, así como la claridad y rigurosidad en todas las etapas del análisis. Asimismo, se evidencia la triangulación de métodos (ya descritos en el capítulo número tres), es decir, el uso de diferentes estrategias de recolección de datos para dar respuesta a las preguntas de investigación y la triangulación de datos y fuentes, esto es, el soporte que la literatura y el marco de referencia en general le dan a las categorías creadas y a la descripción de los resultados.

4.1 Proceso de análisis de datos

A continuación, se señala el proceso que se llevó a cabo para analizar los datos recolectados a lo largo de este estudio, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos y lograr responder las preguntas de investigación: ¿cuáles son las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés nivel A1 ante la provisión de RCE focalizada de tipo directa e indirecta con información metalingüística para reparar los errores gramaticales del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos?, ¿cuál es la efectividad que tiene el empleo de distintos tipos de RCE focalizada en el proceso de revisión y edición de párrafos para lograr una mayor precisión gramatical? y ¿qué importancia tiene que los estudiantes revisen y editen sus producciones escritas para mejorar la precisión gramatical?

Es importante considerar que el análisis se desarrolló teniendo en cuenta los datos, esto es, lo que cada participante comunicó a través de las diversas técnicas de recolección, y los descubrimientos de la investigadora en cada etapa del proceso. Es de igual forma relevante tener en cuenta según lo que recomiendan Hernández et al. (2006), que el análisis de datos se hace de manera cíclica y que, aunque no debe carecer de rigidez, tampoco es un proceso mecánico en el que se siguen reglas.

De esta forma y como se estableció en el capítulo número tres, la fase analítica (Monje, 2011) consistió a grandes rasgos en el tratamiento de datos de la siguiente manera:

- reducción
- disposición
- transformación
- obtención de resultados

En primera instancia los datos no estructurados se prepararon y organizaron de tal forma que estos pudieran ser revisados y leídos reiteradamente con el fin de empezar a obtener una imagen general del fenómeno estudiado. En este caso particular, la información que proveyeron los participantes, quienes ya habían dado consentimiento para el tratamiento de los datos (ver anexo M), se encontraba dispuesta a manera de texto por el tipo de instrumento de recolección seleccionado. Así pues, la información plasmada en las tareas de escritura N°1 (ver anexo N), formatos de revisión y edición de tarea de escritura N°1 (ver anexo Ñ), tareas de escritura N°2 (ver anexo O), formatos de revisión y edición de

tarea de escritura N°2 (ver anexo P) y cuestionario de preguntas abiertas (ver anexo Q) se agruparon por participante.

Cabe reiterar que las tareas de escritura fueron empleadas como instrumentos de recolección de datos con dos propósitos generales:

- 1) Ofrecer a los participantes una experiencia o evidencia construida por ellos mismos que los facultara para responder a las preguntas del cuestionario, hacer las respectivas comparaciones y tomar decisiones en cuanto a sus preferencias.
- 2) Revisar el uso que los participantes le darían a la RCE focalizada directa e indirecta con información metalingüística en las etapas de revisión y edición, y de esta forma examinar la comprensión en términos de efectividad de estas estrategias como mecanismos para mejorar la precisión gramatical del uso del pasado simple y adjetivos comparativos. Por lo tanto, se extrajeron ejemplos que demostraran la efectividad de cada estrategia y su relación con las preferencias de los participantes.

Durante todo el proceso de análisis, e iniciando con la primera lectura de los datos, la investigadora empleó una bitácora en la cual se hicieron anotaciones o memos analíticos con respecto a los detalles que iban surgiendo del proceso. Aspectos como ideas, comentarios, significados, descripciones, métodos de análisis, problemas durante el proceso, hipótesis, conclusiones preliminares, entre otros, fueron plasmados allí; todo esto con el fin de contar con una narrativa corta de las reflexiones hechas a partir de los datos y auto reportes del fenómeno en cuestión que funcionaran como base para la redacción (Miles et al., 2014)

En este punto, se revisaron nuevamente las tareas de escritura⁵ y se inició una lectura integral y sistemática de las respuestas de los participantes a las preguntas abiertas del cuestionario con el fin de hacer comparaciones y contrastar si sus percepciones iban de la mano con lo demostrado en las redacciones de los párrafos y las etapas de edición y revisión. Se hizo una segmentación en algunos casos línea a línea y en otros, párrafo por párrafo de los elementos relevantes, se descubrieron unidades de análisis dentro del

⁵ Las tareas de escritura ya habían sido revisadas de manera minuciosa al ofrecer los dos tipos de RCE estipulados para esta investigación tal y como se explica en el capítulo III.

proceso que Strauss y Corbin (1998) definen como codificación abierta. A partir de esta, “los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente, y se comparan en búsqueda de similitudes y diferencias” (p.11). De esta forma, la información dentro de las tareas de escritura y el cuestionario principalmente fueron extraídos y descontextualizados de su fuente original para lograr reducirlos y así describirlos de una manera detallada y conceptual. Cada unidad de análisis (datos separados) fue etiquetada con un código para intentar identificar conceptos y tener una idea global acerca de los datos. Estos códigos surgieron además como un modo para reflexionar acerca del contenido en la información y sus nombres correspondieron a una idea o temática que estos mismos reflejaban. En algunos casos se usaron abreviaciones de conceptos claves, palabras usadas por los participantes (códigos *in vivo*) o términos tomados del marco conceptual (Efron y Ravid, 2013).

Los códigos fueron listados y configurados a través de colores para facilitar su reducción. Posteriormente fueron comparados, analizados y agrupados según su semejanza y teniendo en cuenta la información obtenida en cada pregunta del cuestionario de preguntas abiertas como se observa en la Tabla 3. La comparación de datos permitió que estos se pudieran apiñar de acuerdo con sus propiedades y características, y que de esta forma se redujera el número de unidades de análisis y se crearan categorías o conceptos que representaran fenómenos (Straus y Corbin, 1998). Algunas de estas categorías ya habían sido consideradas *a priori* (fueron listadas en el capítulo anterior), es decir, surgieron de forma deductiva con el propósito de hacer un acercamiento a la realidad estudiada y estuvieron basadas en la teoría, las preguntas, objetivos de investigación y los conocimientos de la investigadora con respecto al fenómeno de estudio. Estas categorías también sirvieron como guía para agrupar la información (en códigos). Otra categoría emergió inductivamente de los datos y se construyó tras su análisis (Monje, 2011).

Las clasificaciones generadas hasta el momento en términos de códigos y categorías fueron revisadas reiteradamente volviendo a las fuentes originales, asegurando así congruencia entre los datos. Cada categoría recibió un nombre abstracto que partiera de la información presente en cada una de ellas y para cada una se desarrolló una nota o memo analítico en aras de confirmar la codificación de datos en cuanto a correspondencia positiva o negativa (Monje, 2011). De igual forma, estas fueron descritas en términos de sus propiedades, características y dimensiones y los temas dentro de cada una de ellas fueron comparados, analizados, conectados y organizados de manera jerárquica,

permitiendo esto ubicarlas dentro de uno de los fenómenos estudiados (Cáceres, 2003 y Efron y Ravid, 2013).

Tabla 3. Comparación, análisis y agrupación de códigos

Pregunta 1	Pregunta 2
Reparación de errores y precisión gramatical	Corrección de todos los errores (Preferencia RCE no focalizada)
Importancia de corregir errores gramaticales	Percepción agradable de estrategia de RCE no focalizada
Activación conocimiento gramatical previo	Aclaración de dudas de otros temas gramaticales
Estrategia para fortalecer lo aprendido en clase	Falencias en otros temas gramaticales
Consolidación de conocimiento	Aprendizaje efectivo por medio de corrección de todos los errores (no focalizada)
Justificar origen de notas	Corrección de todos los errores en niveles avanzados
Motivación	Noticing
Noticing	Preferencia de corrección temas específicos (RCE focalizada)
Efectividad de RCE	Agobio por exceso de corrección
Conciencia de reglas gramaticales	Consolidación de reglas gramaticales
Importancia de la gramática	Fortalecer temas gramaticales
Necesidad de conocer reglas gramaticales	Reparación de errores y precisión gramatical
Mejorar comprensión gramatical	Prevención de acumulación de errores
Aclaración de dudas gramaticales	RCE como estrategia de adquisición
	Aprendizaje de nuevas reglas gramaticales
Pregunta 3	Pregunta 4
Comprensión efectiva de RCE	Retroalimentación focalizada
Claridad en estrategias de RCE	RCE no focalizada incrementa aprendizaje
Noticing	Efectividad de estrategia directa (efectiva)
Localización ordenada de errores	RCE directa apropiada para conjugación de errores gramaticales
Reparación errores y precisión gramatical	Fácil comprensión de RCE directa
Estrategias de RCE efectivas	RCE directa como estrategia de adquisición
Análisis de errores	Estrategia para comparar formas correctas e incorrectas
Activación de conocimiento gramatical previo	Percepción RCE directa
Preferencia RCE indirecta	Activación de conocimiento gramatical previo
	Noticing
	Reparación de errores y precisión gramatical
	RCE como estrategia de adquisición
	Análisis de reglas gramaticales
	RCE directa como estrategia de mecanización
	RCE directa carente de explicación
	RCE directa como estrategia de uso común
	RCE directa como estrategia que no promueve reflexión sobre el lenguaje

Pregunta 5	Pregunta 6
Noticing	Diagnosticar naturaleza del error
Reparación de errores y precisión gramatical	Efectividad de RCE indirecta
RCE indirecta efectividad	Reparación de errores y precisión gramatical
RCE indirecta parcialmente efectiva	Evitar errores gramaticales futuros
Provisión de ejemplos	Resolución de problemas
Explicación del error	Autocorrección
RCE indirecta como estrategia dinámica	Preferencia de combinación de RCE directa e indirecta
Fácil comprensión de RCE indirecta	Noticing
Análisis de reglas gramaticales	RCE indirecta como estrategia de adquisición
Estrategia de autocorrección	Análisis de reglas gramaticales
Activación de conocimiento gramatical previo	Reflexión sobre el lenguaje
Análisis de la naturaleza del error	Activación conocimiento gramatical previo
Pregunta 7	Preferencia RCE indirecta
Comparación de estrategias de retroalimentación	Evitar correcciones directas/obvias
Reparación de errores y precisión gramatical	Percepción negativa a sólo ofrecer la respuesta correcta
Conciencia del error	Dejar de esperar la respuesta correcta
Noticing	Explicación de normas
Localización de errores	Ofrecer respuestas sin análisis
Activación de conocimiento gramatical previo	Cómo corregir errores gramaticales
RCE como estrategia de adquisición	RCE indirecta como herramienta descriptiva
Importancia de proceso de revisión y edición	Pregunta 8
Efectividad RCE	Importancia de proceso de revisión y edición
Explicación del porqué de los errores	Inmediatez del proceso de revisión y edición
Preferencia de retroalimentación no focalizada	Reescribir Vs producción de nuevos escritos
Reflexión reglas gramaticales	Adquisición de la lengua
	Reparación de errores y precisión gramatical
	Análisis de errores gramaticales

Las categorías fueron analizadas independientemente tomando en cuenta distintas conceptualizaciones, definiciones, significados y ejemplos extraídos de los códigos *in vivo*. Hernández et al. (2006) destacan en esta fase un segundo nivel de codificación que implica agrupar las categorías por temas, patrones y vínculos. Este procedimiento de codificación que incluyó relacionar, reagrupar categorías en unas de mayor generalidad, identificar subcategorías (propiedades), relacionar categorías con subcategorías (Carrillo et al., 2011) y compararlas constantemente es denominado axial e implica que “la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 1998, p. 134). A partir de esto, se presentan en la Tabla 4 las categorías iniciales y definitivas a la que se suma una categoría emergente que se

incluyó por su reiterada aparición en el análisis de datos y su vínculo con el fenómeno de la RCE:

Tabla 4. Categorías iniciales y definitivas

Categorías Iniciales	Categorías definitivas
	RCE como estrategia de <i>noticing</i> (categoría emergente): Claridad y precisión al señalar errores con el fin de identificar imprecisiones gramaticales y analizar la forma de reparar errores.
Importancia del proceso de revisión y edición	Importancia del proceso de revisión y edición
Preferencias de RCE	Preferencias de RCE
Reparación de errores y precisión gramatical	Reparación de errores y precisión gramatical
Efectividad de RCE	Efectividad de RCE

Parte de la información contenida en las categorías⁶ fue organizada tabulada y representada en tablas con el propósito de lograr hacer comparaciones más acertadas mediante la técnica de comparación constante (Glasser y Strauss, 1967), buscando con esta herramienta similitudes, relaciones y confirmando patrones por medio de una alternativa más visual. Las relaciones entre las categorías se establecieron también usando el marco de referencia y algunas citas que capturaron la esencia de cada una de ellas fueron incluidas.

Después de estudiar los datos múltiples veces, comparar codificaciones, refinar y consolidar categorías, relaciones y patrones, se decidió que ya había una saturación teórica de los datos (Carrillo et al., 2011), es decir, que no se encontró más información novedosa que partiera del análisis (Hernández et al., 2006). Las teorías, hipótesis y explicaciones

⁶ La información tabulada en tablas corresponde a la categoría de preferencias. Se optó por tabular estos datos para lograr hacer comparaciones precisas y determinar con mayor claridad las predilecciones de los participantes en cuanto a la provisión de RCE focalizada, no focalizada, directa e indirecta con información metalingüística.

generadas partieron siempre de las experiencias de los participantes y se fundamentaron con los datos.

4.2 Análisis y resultados

Considerando el protocolo empleado para el proceso de análisis de datos, a continuación, se señala la comparación e interpretación de la información obtenida partiendo de los temas que fueron formulados. Los resultados se presentan teniendo en cuenta cada categoría, subcategoría, vínculos y la relación que todo esto tiene con los objetivos específicos planteados para esta investigación que básicamente se fundamentan en: describir las preferencias de los estudiantes en cuanto a la provisión de RCE focalizada de tipo directa e indirecta con información metalingüística en sus producciones escritas, identificar las tipologías de RCE a las que los estudiantes responden de manera efectiva en el proceso de revisión y edición de párrafos para mejorar la precisión gramatical en el pasado simple y adjetivos comparativos y examinar la relevancia que tiene el proceso de revisión y edición de párrafos para el logro de una mayor precisión gramatical una vez ha sido implementada la RCE.

Asimismo, y considerando que los datos y su interpretación provienen de las experiencias de los participantes, las respuestas al cuestionario de preguntas abiertas y algunos ejemplos de las producciones de tareas de escritura se muestran como evidencia para visualizar el fenómeno estudiado. Los participantes caracterizados en el capítulo tres, han sido identificados con la letra y número previamente estipulados (E1 - E12).

4.2.1 Categoría N°1: RCE como estrategia de *noticing*.

Aunque esta categoría no parte del grupo inicial (categorías *a priori*), emergió como resultado de su constante aparición y relación con los demás temas en las respuestas que los participantes proveyeron con respecto a la experiencia que tuvieron a partir del desarrollo de las tareas de escritura y sus respectivas fases de revisión y edición. Además, este tópico tiene un fuerte lazo con el fenómeno principal que radica en el uso y la funcionalidad de diversas estrategias de retroalimentación correctiva escrita para mejorar aspectos varios de la precisión gramatical.

El *noticing* en este estudio estuvo estrechamente relacionado con el hecho de que los estudiantes pudieran advertir de forma clara aquellas imprecisiones que hicieron parte de sus producciones escritas. Se evidenció de tal manera la relevancia que para los participantes tuvo el hecho de que la investigadora ofreciera retroalimentación a partir de

los errores de tipo lingüístico y que señalara cada inconsistencia con claridad de manera que las fallas en dos temas gramaticales particulares pudieran ser localizadas con facilidad y de esta forma las estrategias de RCE lograran ser eficaces. Los siguientes comentarios demuestran lo descrito:

...Sí, la profe señaló de forma ordenada cada una de mis falencias (E5)

...me parece muy buena... señala nuestros errores principales sobre el tema en específico, nos da las respuestas (E11)

...Se detalla el error y se da la corrección... es directa y decía cómo debía ser corregida (E3)

El poder notar los errores resultó ser para los participantes un punto de partida dentro de lo que el proceso de retroalimentación significa para ellos. Los estudiantes manifestaron la importancia de llevar a cabo esta práctica y reconocieron la necesidad del uso de esta estrategia por parte de los docentes. Cada que una imprecisión fue señalada por la investigadora, el participante llevó su atención a esta, lo cual le permitió identificar determinados aspectos de la lengua que aún no había logrado comunicar de forma precisa en sus producciones escritas:

...Tiene gran importancia... me ayuda a notar mis más comunes errores (E5)

...Me parece muy importante... al señalarlos y corregirlos puedo darme cuenta de mis errores (E9)

...así uno sabe por completo en todo lo que se llegó a equivocar (E3)

...me permitió identificar los errores y corregirlos, también me mostró cómo se debía hacer (E8)

La facultad del *noticing* significó también que los estudiantes fueran capaces de reaccionar ante los errores cometidos. Para lograr esta reacción, era necesario que las estrategias de RCE fueran comprensibles y que brindaran el chance de tomar decisiones en cuanto a aquellas que resultaran significativas para cada individuo a la hora de buscar mejoras gramaticales, pues el fin principal de la provisión de retroalimentación en esta investigación era que los estudiantes pudieran percatarse de los errores cometidos con el propósito de mejorar su nivel lingüístico:

...Así sé en qué me equivoqué y aprendo de mis errores (E11)

...se puede descartar más posibles respuestas no correctas al señalar específicamente el error (E9)

...esta permitió identificar más errores y pues contribuyó a mejorar más a la hora de escribir un párrafo (E8)

...Por supuesto que sí. Ya sabía en qué había fallado en mi escritura y lo que debía corregir (E5)

...Sí, porque ya sabía qué estaba mal según el tema calificado (E1)

...Sí, siempre que se le haga ver los errores al estudiante y le explique por qué de ellos le ayudará a mejorar (E10)

El uso de la RCE como estrategia de *noticing* representó parte del éxito de los estudiantes y la efectividad de la retroalimentación en la búsqueda de la reparación de errores al reconocer e identificar sus falencias gramaticales cuando fueron asistidos por un conocedor del tema con mayores habilidades en el área, lo cual es reconocido en la teoría sociocultural como desarrollo potencial, de tal manera que el aprendizaje se reflejó en la ayuda que en este caso la educadora brindó a través de las estrategias de retroalimentación (Lantof, 2010).

En la provisión de las dos tipologías de RCE focalizada, directa e indirecta con información metalingüística, el estudiante tuvo que prestar atención y distinguir entre lo que sabía de forma imperfecta o lo que desconocía para de esta forma notar aquellas inconsistencias que sobresalieran al hacer comparaciones entre su *output* y la lengua meta. La función de la hipótesis del *noticing* radicó entonces en que el estudiante aprendiera acerca de aquello a lo cual prestaba atención, de manera que lo que no se registrara conscientemente, no se podía adquirir. Esto resultó entonces en la reparación de errores gramaticales cuando hubo conocimiento de la existencia de algunos de ellos (Schmidt, 2010), pues como Hedgcok y Lefkowitz (1996) afirman, la probabilidad de mejorar es más alta, cuando estos son resaltados.

Proveer retroalimentación entonces debería considerarse parte del rol del educando para que como lo señala Sommers (1982) los estudiantes sepan en qué momento comunican ideas de manera efectiva y cuando no, pues sin correcciones, los alumnos llegarían muy probablemente a la conclusión de que no habría necesidad de examinar sus escritos. Esto impediría por lo tanto lograr una mayor precisión gramatical en la producción

de párrafos. Entonces, sin retroalimentación, el ejercicio de revisión y edición carecerían de importancia y serían probablemente omitidos en el proceso de escritura. Por el contrario, cuando los estudiantes identifican de manera exitosa las tipologías de RCE empleadas, este se convierte en el primer paso para llegar a responder de forma efectiva a estos mecanismos una vez sean examinados los escritos. Por esta razón, la categoría considerada a continuación se enfoca en el valor de la revisión y edición como fase del proceso de escritura en el cual se aborda el *noticing* y se contemplan y analizan las estrategias de RCE en el tratamiento de los errores gramaticales.

4.2.2 Categoría N°2: Importancia del proceso de revisión y edición

De acuerdo con Hinkel (2011), para que la escritura se produzca de manera efectiva, esta debe ser una práctica que se haga de forma extensiva y debe llevarse a cabo teniendo en cuenta no solamente la fase de acción (escritura como tal), sino también, la fase de monitoreo y revisión de lo escrito. Esta última con el objetivo de confirmar que lo que el estudiante intentó comunicar por medio de su producción fue lo que en realidad esperaba dar a conocer (Shintani y Ellis, 2013).

En el análisis y la refinación de la categoría N°2 surgieron tres temas principales: la relevancia de la gramática, el análisis de errores y la activación de conocimiento gramatical previo, todo esto dentro de la importancia que el proceso de revisión y edición tuvo para los participantes en la escritura.

Para los alumnos, el corregir errores gramaticales durante la revisión y edición fue relevante por lo que esta habilidad significa a la hora de usar la lengua con el fin de lograr comunicar sus ideas con éxito. La gramática resultó ser esencial ya que esta posibilitó la producción de los párrafos en las tareas de escritura y las correcciones hechas, de este modo, la existencia de reglas y normas que determinan el uso de la lengua dieron cabida a que estas fueran empleadas correctamente. En la revisión, los estudiantes captaron la necesidad de usar estructuras en la lengua meta y prestaron mayor atención a las formas estudiadas mediante la escritura como actividad comunicativa:

...La gramática es parte esencial del idioma pues sin esta los escritos no serían posibles...es necesario conocer las reglas de este idioma (E7)

...La gramática forma parte de lo esencial para la interacción en un idioma (E12)

...pues al señalar y escribir sólo la norma o regla entenderemos de una manera rápida el error y así poder corregirlo (E9)

Ahora bien, entender la gramática igualmente implica percatarse de las estructuras lingüísticas existentes y esto conllevó a que los estudiantes estuviesen al tanto de las reglas, ya que a través de estas y la provisión de RCE hubo un análisis profundo del porqué de los errores cometidos en las diferentes oraciones que usaron para crear sus párrafos en los contextos establecidos al seguir las instrucciones de las tareas de escritura. Con este *output* logrado, los participantes comprobaron hipótesis de lo que sabían y no a partir de lo que conocían en la lengua meta con respecto al uso del pasado simple y los adjetivos comparativos (Ur, 2009):

...Al volver a escribirlos estaré más consiente de las reglas y normas (E9)

...este tipo de corrección indirecta hace una total retroalimentación del concepto y del tema visto entonces se puede observar un mayor análisis (E4)

...aquí nosotros aprendemos a guiarnos y a encontrar el cómo funciona cierto tema el cual al ser corregido y obligado a que buscáramos el porqué me hace sentir bastante exaltado (E7)

...me parece muy importante. Se preocupa porque mejoremos nuestra comprensión sobre el tema que se está evaluando en el escrito (E1)

La escritura y revisión de las dos tareas asignadas durante la investigación fomentó en los participantes no solo comprender lo esencial de la gramática, sus reglas y el estudio de los errores cometidos, sino también poder analizar y activar su conocimiento gramatical previo en los temas lingüísticos que fueron elegidos para el foco del estudio, por lo que a través de la revisión principalmente, se pudo poner en práctica el conocimiento que ya había sido adquirido en la lengua (Ferris 1997, como se cita en Ferris, 2003). A través de la observación de la RCE en el ejercicio de revisión y edición, algunas de las normas que habían sido estudiadas en sesiones de clases previas fueron recordadas por los participantes y estas sirvieron para conseguir una explicación al porqué de sus falencias y hallar una forma de repararlas:

- ...Cuando uno se equivoca usualmente es porque se le olvida la manera correcta... al corregir ayuda a recordar (E2)*
- ...gracias a ese recuerdo sobre la regla uno se enfoca en el problema que tuvo a la hora de responder y en un futuro la probabilidad de incidir en el error es más baja (E11)*
- ...son temas que ya hemos tratado y la corrección me sirvió para recordar lo que ya habíamos visto, no fue necesario estudiar el tema otra vez (E10)*
- ...considero que había olvidado algunas cosas a medida del tiempo, lo que con esta actividad me permitió rememorar (E6)*
- ...ya con esto pude esclarecer los usos de ciertas partículas gramaticales que antes desconocía (E12)*

La revisión es un ejercicio de comunicación entre el docente y el educando (Goldstein, 2004) y es a través de esta actividad que el estudiante consigue advertir sus dificultades para intentar remediarlas. La retroalimentación en este estudio cobró sentido cuando el estudiante revisó y editó, por lo que, si se hubiese omitido esta parte del proceso, la RCE no hubiese tenido importancia. El proceso de revisión y edición debe luego considerarse según lo establecieron los participantes para que ellos decidan qué hacer con la información obtenida; ya sea *noticing* de errores, correcciones, mejoras en la gramática y redacción o evitar posibles falencias en nuevas producciones de escritura y probablemente en otras habilidades de la lengua:

- ...al corregirme los errores fui más cuidadoso al reescribir los párrafos y así evitar los errores que ya había cometido... con ayuda de la corrección mejoré en la gramática (E8)*
- ... nos ayudó considerablemente a tener una mejor redacción en la escritura de los textos (E5)*
- ... me dio la oportunidad de revisar mis errores y corregirlos para mejorar mi escritura en inglés (E1)*
- ...ayuda mucho más el volver a escribir, a sólo leer una vez y ya (E2)*
- ...No es algo lúdico el hecho de simplemente dejar pasar las cosas (E7)*
- ...Muy importante porque lo que se corrige enseguida no crea malos hábitos (E9)*

...Pienso que el hecho no es escribir el mismo párrafo, sino volver a escribir usando el tema tratado, así que el reescribir es bueno, tanto como escribir uno nuevo (E10)

La escritura como proceso, esto es, tener en cuenta no solo la redacción, sino también la revisión y edición favorece la adquisición de una segunda lengua (Susser, 1994), sin embargo, esta habilidad es en ocasiones considerada compleja debido al uso de enfoques poco apropiados para su instrucción que ignoran fases indispensables como la revisión y la edición de las producciones de los estudiantes. Cuando el alumno cuenta con la oportunidad de revisar y monitorear lo que escribe, es capaz de identificar los elementos que ha adquirido y aquellos que necesita alcanzar en términos lingüísticos para conseguir una mayor precisión gramatical. Si el estudiante hace seguimiento de sus producciones como ocurrió en esta investigación, llena vacíos lingüísticos y modifica su *output* a través de la comprobación de hipótesis. Esto lo logra si tiene a su alcance estrategias de retroalimentación que él considera claras y útiles y que le dan el chance de verificar imprecisiones (Swain, 1985).

Los errores hallados por la investigadora y notados por los participantes pudieron ser por lo tanto reparados en este estudio ya que la RCE permitió que el conocimiento gramatical previo en los temas desarrollados en las tareas de escritura se activara. Los alumnos recordaron con éxito las reglas gramaticales que fueron socializadas en sesiones de clase, al momento de revisar y hacer comparaciones. Esto les permitió desarrollar estrategias para solucionar problemas en esta fase que se destinó justo después de la provisión de retroalimentación, tal como lo recomienda Bitchener (2002).

Finalmente, el proceso de revisión y edición también fue útil para la investigadora quien pudo identificar las preferencias de los participantes en cuanto a las técnicas de RCE, lo que hace que esta fase de la escritura también resultara necesaria para la docente quien descubrió en las nuevas muestras la efectividad y las predilecciones de los estudiantes en cuanto a las tipologías empleadas, lo cual la lleva a tomar mejores decisiones en cuanto a la selección de estrategias de retroalimentación en el futuro.

4.2.3 Categoría N°3 Preferencias de RCE

Las preferencias de los participantes en cuanto a la provisión de retroalimentación estuvieron predeterminadas desde un principio hacia el análisis de la RCE focalizada directa y la RCE focalizada indirecta con información metalingüística. Sin embargo, en la

lectura de los datos surgió la necesidad de revisar también las predilecciones de los estudiantes en cuanto al foco.

Para este estudio se planteó que la retroalimentación sería de tipo focalizada y que se tratarían solo dos tipos de errores gramaticales, los relacionados con el pasado simple y el uso de adjetivos comparativos. No obstante, el uso de la RCE no focalizada fue también discutido ampliamente por los participantes en el cuestionario, y como se encuentra señalado en el marco conceptual, para su aplicación, esta implica que todos los errores gramaticales encontrados en un escrito, sin importar el tema, deberían ser corregidos. Por lo tanto, el análisis de las percepciones de los participantes en cuanto a la provisión de RCE no focalizada fue considerado como uno de los temas principales de esta categoría.

A continuación, se hacen comparaciones entre las diversas estrategias de RCE seleccionadas previamente, iniciando con la focalizada y no focalizada y culminando con la directa e indirecta con información metalingüística, haciendo un despliegue de la información más relevante en tablas para facilitar su análisis y la obtención de resultados.

4.2.3.1 RCE focalizada y no focalizada

En la lingüística aplicada, el análisis de errores no se centra exclusivamente en examinar los tipos de imprecisiones que presentan los estudiantes en sus producciones escritas, sino también en determinar la cantidad de errores que se considerarán a la hora de comprobar el aprendizaje en la lengua y determinar la efectividad de las estrategias de retroalimentación a emplear (Rustipa, 2011).

La selección de la estrategia de RCE focalizada se pensó para este estudio partiendo de la premisa de que es importante ser selectivo cuando de elegir errores a corregir se trata para que el estudiante comprenda fácilmente la naturaleza de sus faltas y el tipo de reparación que requiere para alcanzar la precisión gramatical que busca o que resulta ser idónea según su nivel de competencia (Ferris y Ellis, 2013, 2009). Además, diversos investigadores en el área entre los cuales se destacan Shintani y Ellis (2013) y Ellis (2009), favorecen el uso de la RCE focalizada en investigaciones relacionados con la provisión de retroalimentación, pues al darle protagonismo a una característica gramatical específica, se pueden evidenciar las reparaciones que los participantes hacen con mayor claridad y se logran diseñar instrumentos de análisis adecuados.

Tabla 5. Análisis de RCE focalizada y no focalizada

Participante	Preferencia RCE focalizada	Preferencias RCE no focalizada
E1		<i>Prefiero que me corrija todos los errores... soy consciente de que debo tener falencias en otros temas.</i>
E2		<i>Todos... si hubo errores de temas pasados es necesario aclarar las dudas que continúen en el estudiante.</i>
E3		<i>Prefiero que sean corregidos todos los errores, así uno sabe por completo en todo lo que se llegó a equivocar.</i>
E4	<i>Prefiero que solo se corrija los errores de un tema específico. Pienso que esa información quedara más procesada en el cerebro porque se va a hacer una asociación directa.</i>	
E5		<i>Preferiblemente es para mí que me corrija todo. Es una forma agradable de aprender.</i>
E6		<i>Sí...resulta más eficiente para el aprendizaje de cada persona saber cuáles son todas las falencias que tenemos al usar o practicar el idioma.</i>
E7		<i>Todos los errores. Con esto tendríamos una mayor retroalimentación del proceso... centrarnos en sólo un problema es como sellar un hoyo en una pared pero que esta tenga otros 20</i>
E8		<i>Cuando el docente corrige los errores sin importar el tema que se está viendo es mejor para el estudiante. Fortalece temas que ya pudo haber visto. Mejora temas vistos en el momento.</i>
E9		<i>Prefiero que sean todos los errores, se puede ir aprendiendo nuevas reglas de temas ya vistos o próximos a ver.</i>

E10	<i>En los primeros niveles de inglés prefiero que corrija solo lo del tema tanta información y a veces sin un por qué puede agobiar.</i>	<i>En niveles más altos, si debe corregir todo...podemos obviar o no recordar algunas cosas.</i>
E11	<i>Prefiero que sea específico. Por lo general un tema se aprende mejor cuando está solo, el cerebro retiene más cuando se habla de una sola cosa porque si hay muchas cosas por estudiar y corregir, todo lo que aprendemos es a medias, por el afán.</i>	
E12	<i>Sería bueno corregir todos los errores pero uno sólo por cada forma de error (uso de comparativos, tiempos verbales, etc.)...se evita que el estudiante continúe acumulando y acumulando errores.</i>	

A pesar de que solo se trataron dos tipos de errores lingüísticos, los participantes manifestaron, como se observa en la Tabla 5, un gran interés por la indicación o corrección de todos los errores gramaticales, es decir, por la provisión de RCE no focalizada. Esto con el fin primordial de identificar y entender el porqué de las falencias que aún preponderan en otros temas sin que estas se desconozcan o pasen por alto. También, para lograr dar respuesta al “¿en qué y por qué me equivoqué?” y aprender a profundidad ciertos aspectos de la lengua considerando la activación del conocimiento gramatical previo para analizar los errores cometidos en áreas que ya habían sido estudiadas en clase, y notar también desatinos en temas que, aunque no hayan sido vistos de manera formal, puedan proporcionar algo de información que les permita aprender generalidades acerca de contenidos que serán cubiertos en lecciones futuras.

La corrección no focalizada implica sin embargo aspectos que no favorecen la adquisición de la lengua y que los participantes muy seguramente desconocen por su rol dentro del proceso de aprendizaje. Entre ellos se destaca que en niveles iniciales como es el caso, es común que haya una gran cantidad de errores en la comunicación ya que estos hacen parte del proceso de aprendizaje y proporcionan información útil a los docentes acerca de los objetivos alcanzados en la lengua, por lo que entonces en ocasiones resulta indispensable tolerar ciertas falencias para que los estudiantes comuniquen sus ideas con confianza evitando pensar con exceso en sus desaciertos (Hendrickson, 1978). La RCE no

focalizada puede colmar a profesores y alumnos por lo que dar prioridad al tratamiento de algunos temas específicos mediante el uso de la RCE focalizada resultaría más lucrativo.

Por otro lado, las predilecciones que favorecen la corrección de temas gramaticales específicos (ver tabla 5) se centran en que con el suministro de la RCE focalizada mejora el procesamiento de la información que el profesor provee con la retroalimentación, es decir, el estudiante comprende que está cometiendo errores en áreas específicas de la lengua, como lo son el uso del pasado simple y los adjetivos comparativos, y consigue identificarlos. Asimismo, el alumno aprende, aclara dudas o consolida información que ya conocía con respecto al error que se ha señalado, por lo que el aprendizaje y la adquisición incrementan. De igual forma, a través del uso de la RCE focalizada, los estudiantes evitan el agobio que puede producir el hecho de ver un acumulado de errores en sus producciones.

Resulta por lo tanto conveniente afirmar que, aunque existe una alta preferencia por parte de los participantes en cuanto al uso de la RCE no focalizada, el desconocimiento que ellos tienen acerca del tema no les permite aseverar que la información que el profesor comunica con la retroalimentación se puede procesar más convenientemente cuando la RCE focalizada es empleada, pues se genera más conciencia sobre el error y las reglas gramaticales estudiadas y hay una mejor activación del conocimiento gramatical previo (Shintani y Ellis, 2013).

Cuando el tipo de corrección que el estudiante encuentra en sus escritos es reiterativo en términos de que este se centra en un tema particular, el *noticing* incrementa según Ellis et al. (2008) y el alumno se puede percatar de las características de un rasgo gramatical particular, por lo que se enfoca y aprende acerca de este y las reestructuraciones que son convenientes para mejorar la precisión gramatical. Entonces, no se trata de ignorar los errores que cometen los alumnos o sus predilecciones en cuanto al foco y la cantidad de errores a corregir, sino de seleccionar estrategias que resulten efectivas y comprensibles en el proceso de revisión y edición que se da en la escritura, explicar la forma en que estas funcionan y el porqué de su uso, sin que resulten perjudiciales o abrumadoras para el docente y el estudiante (Ellis, 2013)

4.2.3.2 RCE directa

La RCE directa como fue descrita en el capítulo número dos, consiste en que el profesor identifique y señale errores que los estudiantes hayan cometido en sus producciones escritas y que provea junto a estas falencias la forma correcta (Ferris, 2003;

Bitchener, Young y Cameron, 2005). Esta estrategia de retroalimentación fue empleada en la tarea de escritura N°1 para la cual la investigadora corrigió los errores relacionados con el uso del pasado simple. Los participantes hicieron uso de esta técnica en el proceso de revisión y edición del párrafo ya mencionado para llegar a una mejor precisión gramatical. A su vez, se refirieron a la percepción que tuvieron con respecto al uso de esta estrategia en el cuestionario de preguntas abiertas. En la tabla 6 pueden visualizarse las perspectivas de los participantes en cuanto a la provisión de RCE directa, así como muestras de la efectividad de esta estrategia al hacer las correcciones que fueron indicadas por la investigadora.

Tabla 6. Análisis de RCE focalizada directa

Participante	Percepción RCE focalizada directa	Muestra en tarea de escritura inicial y corrección	Efectividad
E1	<i>Fue bastante directa, señalando el error y cuál era la forma correcta en que debería haber sido escrito, pero no se dio una razón, una explicación de por qué estaba incorrecto (aunque ya sabía)</i>	...was to the market every day (inicial) ...went to the market every day (corrección)	Reparación efectiva
E2	<i>Es la corrección más común, desde primaria es normal que si uno se equivocaba de una le daban la respuesta. Fue rápida de entender y corregir.</i>	We visit my family in Venezuela (inicial) We visited my family in Venezuela (corrección)	Reparación efectiva.
E3	<i>Me parece eficaz, sencilla, fácil de entender. Se detalla el error y se da la corrección, es directa y decía cómo debía ser corregida. Una forma fácil de aprender.</i>	My vacations was good (inicial) My vacations were good (corrección)	Reparación efectiva
E4	<i>la corrección directa me pareció de gran utilidad ya que se puede hacer una comparación entre la forma correcta e incorrecta, queda mejor proyectada en la memoria.</i>	In my vacations I rided a bike for different places of my municipality (inicial) In my vacations I rode a bike for different places of my municipality (corrección)	Reparación efectiva

E5	<i>Fue una corrección precisa. Me hubiera gustado una explicación un poco más concreta de por qué es de tal modo y no de otro.</i>	Someone go with my family (inicial) Someone went with my family (corrección)	Reparación efectiva.
E6	<i>Fue demasiado directa. Debo indicar que era preferible generar un poco más de esfuerzo del estudiante.</i>	...but I don't practice my English (inicial) ...but I didn't practice my English (corrección)	Reparación efectiva.
E7	<i>Es algo genérica, pero interesante. Nos pone la respuesta en nuestros ojos y nos da cierta satisfacción no tener que hacer las cosas. Aquí no se genera una corrección, sino una mecanización. No aprendemos del error, sólo lo mecanizamos para no volver a hacerlo dejando a un lado el porqué.</i>	I go for Santa Marta with my family (inicial) I went for Santa Marta with my family (corrección)	Reparación efectiva
E8	<i>Opino que es interesante.</i>	In Cartagena did swimming (inicial) In Cartagena swam (corrección)	Reparación efectiva
E9	<i>Me parece una excelente corrección. Se puede descartar más posibles respuestas no correctas al señalar específicamente el error.</i>	In December I buying clothes and shoes (inicial) In December I bought clothes and shoes (corrección)	Reparación efectiva
E10	<i>En mi caso fueron sólo errores de conjugaciones de verbos, así que considero apropiada la corrección, no es necesario una explicación más a fondo.</i>	I do many things here (inicial) I did many things here (corrección)	Reparación efectiva
E11	<i>Me parece muy buena, señala nuestros errores principales sobre el tema en específico, nos da las respuestas. Así uno recuerda o busca de nuevo las reglas para respondernos por qué nos quedó mal nuestro trabajo.</i>	The activities I didn't was go to swimming pool (inicial) The activities I didn't do were go to swimming pool (corrección)	Reparación efectiva
E12	<i>Considero que aunque es una forma válida con esta se omite la posibilidad de que el estudiante indague más allá de lo planteado</i>	We did have a fantastic experience (inicial) We had a fantastic experience (corrección)	Reparación efectiva

Los participantes señalaron aspectos positivos y negativos con respecto a la RCE directa. Entre los aspectos positivos se destaca que esta herramienta resulta ser concisa y que, debido a sus características, se entiende con facilidad y de forma rápida. Bitchener y Knoch (2009) destacan que la efectividad de esta estrategia radica en su claridad y en la precisión de la información ofrecida por el docente.

Además de la simplicidad que se manifiesta a través del uso de la RCE directa, dentro de las percepciones de los participantes se destacó la precisión de esta herramienta al permitir que los errores se pudieran visualizar, lo cual incrementó el *noticing* (Sheen, 2007, como se cita en Angus, 2017), y el poder corregir casi que de forma instantánea, lo cual lleva a pensar que este método resultó ser efectivo en todos los casos como se puede observar en los ejemplos proporcionados en la tabla 6, cuando los estudiantes se sumergieron en el proceso de revisión y edición para lograr mejores resultados lingüísticos en las nuevas muestras de escritura (Shintani y Ellis, 2013).

Otra ventaja indicada por los participantes tiene que ver con lo útil que fue la RCE directa al proporcionar las respuestas correctas, pues esto permitió activar conocimiento gramatical previo para comparar formas lingüísticas válidas y no válidas, especialmente si algunos de los errores se percibían como complejos de tratar. Con esta herramienta hubo una provisión de información exacta para hacer reparaciones sin mayor complejidad (Bitchener y Knock, 2009).

Ahora bien, a pesar de las opiniones positivas y los buenos resultados de la RCE directa al momento de hacer las correcciones necesarias, los participantes también manifestaron su inconformidad por lo incompleta que puede llegar a ser esta herramienta al omitir detalles con respecto al porqué de los errores señalados. Como ya es sabido, el uso de esta estrategia radica en simplemente indicar el error y su respectiva corrección, lo cual es también reconocido en ocasiones como el quehacer común de los docentes en cuanto a la provisión de retroalimentación. El proceso de revisión y edición se convierte quizá entonces en un episodio mecánico en donde hay *noticing*, pero poca comprensión, por lo que el estudiante termina simplemente copiando las correcciones suministradas (Shintani y Ellis, 2013).

Al no haber un porqué cuando los errores fueron registrados, los participantes tuvieron que hacer un esfuerzo mínimo para entender las razones por las cuales algunas de sus ideas no fueron precisas. No hubo un procesamiento profundo durante la revisión y edición y tampoco fue posible que se llegara a una reflexión del lenguaje estableciendo una

relación entre regla y error (Hyland y Hyland, 2006), por lo que se puede decir que las imprecisiones y sus reparaciones condujeron mínimamente al aprendizaje y adquisición de la lengua.

4.2.3.3 RCE focalizada indirecta con información metalingüística

A diferencia de la RCE focalizada directa que se enfoca en señalar y proporcionar la forma correcta para cada error, la RCE focalizada indirecta solo se emplea para localizar las falencias encontradas en los escritos de los estudiantes (Ellis, 2009). Para esta investigación, a la RCE indirecta, que fue usada en la tarea de escritura N°2 para tratar los errores con respecto a los adjetivos comparativos, se le agregó información metalingüística con el fin de dar una explicación breve al porqué de cada imprecisión de los participantes y suministrar ejemplos que les permitieran reflexionar acerca del lenguaje, entender las aclaraciones ofrecidas y hacer comparaciones.

Las percepciones de los participantes con respecto al uso de la RCE indirecta con información metalingüística se pueden observar en la tabla 7. En esta también se evidencian muestras de la efectividad de la técnica empleada cuando se hicieron las correcciones en el proceso de revisión y edición para la ya mencionada tarea de escritura.

Tabla 7. Análisis de RCE focalizada indirecta con información metalingüística

Participante	Percepción RCE focalizada indirecta con información metalingüística	Muestra en tarea de escritura inicial y corrección	Efectividad
E1	<i>Me gustó que se explicara por qué estaba mal, cómo debería ser corregido, pero no hizo la corrección directa sobre el error.</i>	Bucaramanga is boringer tan Bogotá (inicial) Bucaramanga is more boring than Bogota (corrección)	Reparación efectiva
E2	<i>Me gustó mucho, es necesario que a uno le expliquen el porqué para que uno mismo haga la respuesta correcta.</i>	Bucaramanga is more hot to San Cristóbal (inicial) Bucaramanga is hotter than San Cristóbal (corrección)	Reparación efectiva
E3	<i>Me parece correcta, también es fácil de comprender. Uno mismo debe hacer la tarea de analizar y comprender el ejemplo para colocar la corrección como debía</i>	The city of Cartagena is modern and hoter than Boyacá (inicial)	Reparación efectiva

	<i>ser, lo que se me hace muy útil porque hay que procesarlo.</i>	The city of Cartagena is more modern and hotter than Boyacá (corrección)	
E4	<i>Este tipo de corrección indirecta hace una total retroalimentación del concepto y del tema visto entonces se puede observar un mayor análisis.</i>	Paipa is comparison with Bucaramanga is small (inicial) Paipa is smaller than Bucaramanga (corrección)	Reparación efectiva
E5	<i>Me gustó...fue más descriptivo en los errores y en cómo quedaría bien la palabra errónea, a parte porque nos lo corrigió poniendo un ejemplo similar</i>	The city of Ocaña was in one time back very cold than Bucaramanga (inicial) The city of Ocaña was in one time back very colder than Bucaramanga (corrección)	Reparación efectiva.
E6	<i>Me pareció más dinámica que el anterior al ser de forma indirecta la corrección llevada con ejemplos, hacía que uno buscara cómo quedaría la conjugación correcta de la palabra.</i>	Also Cartagena is most fashionable for the events (inicial) Also Cartagena is more fashionable for the events (corrección)	Reparación efectiva.
E7	<i>Es bastante buena, ya que en este caso teníamos un mapa y la labor era encontrar el tesoro. Aquí nosotros aprendemos a guiarnos y a encontrar el cómo funciona cierto tema el cual al ser corregido y obligado a que buscáramos el porqué me hace sentir bastante exaltado.</i>	In other case, Bogotá is so big than Bucaramanga (inicial) In other case, Bogotá is bigger than Bucaramanga (corrección)	Reparación efectiva
E8	<i>La corrección número 2 fue más interesante que la anterior, esta permitió identificar más errores y pues contribuyó a mejorar más a la hora de escribir un párrafo.</i>	In Bogotá is more cheaper (inicial) In Bogotá is cheaper (corrección)	Reparación efectiva
E9	<i>Me parece que es el mejor método para aprender pues al señalar y escribir sólo la norma o regla entenderemos de una manera rápida el error y así poder corregirlo.</i>	Bucaramanga is more small than Medellín (inicial) Bucaramanga is smaller than Medellín (corrección)	Reparación efectiva

E10	<i>Acertada, ya que profundizó en el tema que en mi caso fue algo gramático, el no dar la respuesta ayuda a que el estudiante se vea obligado a analizar más, por ende, recordarlo mejor.</i>	The industrial sector is more bigger than santa Marta (inicial) The industrial sector is bigger than Santa Marta (corrección)	Reparación efectiva
E11	<i>Me gustó... gracias a ese recuerdo sobre la regla uno se enfoca en el problema que tuvo a la hora de responder y en un futuro la probabilidad de incidir en el error es más baja.</i>	In Arauca de the people is more friendly tan Bucaramanga (inicial) In Arauca the people is friendlier than Bucaramanga (corrección)	Reparación efectiva
E12	<i>Considero que fue la forma más óptima ya que le pone en evidencia al estudiante lo general de la teoría y sus diferentes aplicaciones en lugar de la simple y corta corrección de un término.</i>	London is the more expensive than Paris (inicial) London is more expensive than Paris (corrección)	Reparación efectiva

Las percepciones de los participantes destacaron la RCE focalizada indirecta con información metalingüística como una estrategia adecuada para el tratamiento de los errores gramaticales. Parte de los argumentos a favor de este método de retroalimentación surgieron del hecho de que a través de esta herramienta hubo un análisis profundo de los errores y los participantes lograron algo que consideraban importante: encontrar respuestas al porqué de sus falencias. Ortiz (2016) sugiere que los errores de los estudiantes se vuelven recurrentes debido a la falta de información metalingüística y que cuando esta es empleada por los profesores, los alumnos son capaces de reflexionar sobre el lenguaje para lo cual necesitan diagnosticar la naturaleza de cada imprecisión y así entender y reparar sus desaciertos (Bitchener, Young y Cameron, 2005).

Los participantes hicieron correcciones efectivas por sí mismos que los llevó a una mayor precisión gramatical. Ferris (2004) afirma que resulta relevante dar prioridad a estrategias que promuevan la habilidad de enmendar desaciertos y resolver problemas. Las reparaciones fueron además alcanzadas porque se analizaron reglas a partir de la información ofrecida. La RCE indirecta con información metalingüística conlleva a un incremento considerable de la atención a las formas tratadas que en ocasiones pueden ser problemáticas pero que promueven el análisis de las reglas gramaticales que han sido estudiadas (Ferris, 2003).

Con la localización de los errores hubo *noticing* y activación de conocimiento gramatical previo. Asimismo, los ejemplos proporcionados fueron perceptibles y prominentes, con ellos se logró una comprensión clara dentro de lo que se procuraba con la corrección de cada falencia. Leki (1991) resalta que señalar los errores es útil, pero también lo es el ofrecer cierta información a los estudiantes con respecto a cómo corregirlos. Los participantes manifestaron que la RCE focalizada indirecta con información metalingüística fue un método que les permitió aprender a partir de sus errores al asistirlos en la búsqueda de soluciones para negociar con las formas.

A pesar de que la estrategia de retroalimentación escogida para esta tarea de escritura podría resultar riesgosa, ya que esta implicaba asumir que los participantes entenderían las pautas y modelos ofrecidos por la investigadora, la comprensión fue sobresaliente y las correcciones que aumentaron la precisión gramatical durante la fase de revisión y edición son una muestra de ello.

4.2.3.4 Preferencias: RCE focalizada directa o RCE focalizada indirecta con información metalingüística

Teniendo en cuenta el análisis y la tabulación de los datos en cuanto a las percepciones y los argumentos que tuvieron los participantes con respecto a la provisión de RCE directa e indirecta con información metalingüística para tener una mayor precisión gramatical después de llevado a cabo el proceso de revisión y edición de las tareas de escritura N°1 y N°2 y tras indagar en el cuestionario de preguntas abiertas cuál de las técnicas de RCE prefirieron, se puede observar en la tabla 8 las estrategias de retroalimentación que fueron favorecidas.

Tabla 8. Preferencias: RCE focalizada directa o RCE focalizada indirecta con información metalingüística.

Participante	RCE focalizada directa (tarea N°1)	RCE focalizada indirecta con información metalingüística (tarea N°2)	Concordancia de preferencia con efectividad
E1	<i>Preferiría una combinación de ambas, una corrección directa del error y una explicación del porqué, siento que</i>	<i>Preferiría una combinación de ambas, una corrección directa del error y una explicación del porqué, siento que sería más completo y satisfactoria las dudas sobre el escrito.</i>	✓

	<i>sería más completo y satisfactoria las dudas sobre el escrito.</i>		
E2		<i>La n°2, es necesario dejar de esperar la respuesta y esforzarse en aprender la base para el resultado.</i>	✓
E3		<i>Preferí la N°2 porque no me decía la respuesta de una vez sino debía comprender el contexto en la que debía utilizarla, y por medio del ejemplo debía analizarlo, me parece una estrategia mejor que sólo dar la respuesta correcta, es mejor tener el contexto de donde se debe usar.</i>	✓
E4		<i>Prefiero la corrección N°2</i>	✓
E5		<i>La de la tarea N°2. Por lo mismo que menciono arriba, fue más descriptiva en el error.</i>	✓
E6		<i>La N°2, porque me parece que la forma indicada de generar el aprendizaje de un error, es volviéndose a arriesgar, en lugar de que se le dé la respuesta de una manera tan obvia.</i>	✓
E7		<i>La N°2 pues aquí se tiene un reto, se busca el porqué y no sólo eso, sino que nos hace dudar y querer buscar más sobre el tema para no cometer estos errores o aquellos que estuvieran relacionados.</i>	✓
E8		<i>Prefería la corrección 2, ya que fue más completa me permitió identificar los errores y corregirlos, también me mostró cómo se debía hacer.</i>	✓
E9		<i>Me gustó más la corrección N°2 porque nos explica la norma así podemos saber cuál es la raíz del error y evitarlo más adelante con otros textos.</i>	✓
E10		<i>Prefiero la corrección N°2 ya que nos recuerda la gramática y no da todo masticado.</i>	✓
E11		<i>La 2. Porque me recordó el porqué de las cosas, de que recuerde las reglas, tenerlas más claras y después me encargué de la corrección investigando en mis apuntes y por ende teniendo todo más presente para en una próxima vez, no cometer la misma equivocación.</i>	✓

E12		<i>La corrección de la actividad número 2 me parece más eficaz ya que abarca una forma más universal de hacerle ver cosas al estudiante.</i>	✓
-----	--	--	---

De acuerdo con Goldstein (2004), las predilecciones de los estudiantes en cuanto a la provisión de RCE pueden variar. Esto depende de factores como el nivel de lengua adquirido hasta el momento, la motivación de los alumnos con respecto a la adquisición del idioma estudiado, el gusto por el desarrollo de la habilidad de la escritura, el contexto en el cual se desarrollan las clases, entre otros. Por este motivo resulta indispensable conocer cómo perciben los estudiantes las técnicas de retroalimentación que han sido diseñadas por el profesor, de manera que se pueda pensar en seleccionar estrategias que los motiven a ser más productivos en sus escritos y que les permitan comunicar sus ideas de manera clara y con precisión gramatical (Kamberi, 2012).

A pesar de que Shulz (2001) establece que los estudiantes tienden a rechazar la RCE que no se encuentra dentro de sus preferencias, en estudio se demostró que la retroalimentación directa fue efectiva cuando los alumnos revisaron y editaron la tarea de escritura N°1. Ellos manifestaron como se mostró en la tabla 6 que este tipo de herramienta, aunque clara y precisa, carecía de explicaciones, sin embargo, esto no fue obstáculo para que los errores fueran reparados satisfactoriamente y que la nueva muestra de escritura estuviese libre de imprecisiones relacionadas con el uso del pasado simple.

Desde otro ángulo, los alumnos suelen aseverar de una forma particular cada tipo de retroalimentación ofrecida por los docentes (Tran, 2013). Para el caso de la presente investigación, los participantes favorecieron con argumentos similares el uso de la RCE focalizada indirecta con información metalingüística y esta estrategia fue de igual forma empleada de manera efectiva en la reparación de errores, tal como fue expuesto en la tabla 7. Entre las razones principales que destacan el favoritismo por esta herramienta, sobresalen el *noticing* de errores ya que cada falencia fue señalada por la investigadora al igual que se hizo con la RCE focalizada directa, la activación del conocimiento gramatical previo que permitió el análisis y la comprensión de la explicación metalingüística y los ejemplos proporcionados para reparar errores y probablemente evitarlos en futuras muestras de escritura, el conocer las razones por las cuales algunas construcciones gramaticales no eran apropiadas y la idea de que el esfuerzo requerido para buscar una solución a los problemas encontrados se transformara en aprendizaje.

Con estas muestras contundentes de la preferencia por la RCE focalizada indirecta con información metalingüística se puede afirmar que los procesos de instrucción y evaluación pueden ser mejorados en la escritura cuando se tienen en cuenta las preferencias de los alumnos (Birenmaun, 2007), para lo cual es necesario indagar acerca de las percepciones de los métodos de instrucción empleados y aclarar el porqué del uso de estos (Ferris, 2003). Igualmente, las prácticas de los profesores deben ir de la mano de las perspectivas y expectativas de los estudiantes con el fin de lograr pensar o diseñar estrategias que se adapten a sus necesidades (Ferris, 2003).

4.2.4 Categoría N°4: Reparación de errores y precisión gramatical

La retroalimentación correctiva es usada para dar a conocer a los estudiantes, por medio de diferentes estrategias, aquellas imprecisiones gramaticales que se evidencian en sus composiciones escritas con el objetivo de que ellos identifiquen estructuras lingüísticas que aún requieren una mejor comprensión y puedan proceder con su respectiva revisión y reparación. La precisión gramatical en las producciones escritas es un elemento relevante para los estudiantes, pues de acuerdo con investigaciones llevadas a cabo por Leki (1991), ellos esperan cometer siempre la menor cantidad de errores posibles, para lo cual resulta útil ofrecerles información que los conduzca a reducir sus falencias significativamente.

Las reparaciones lingüísticas se alcanzan cuando los estudiantes analizan y obtienen respuestas a partir de su conocimiento gramatical previo, por lo que esto implica hacer comparaciones constantes entre el *input* acerca de la lengua meta con su *output*, y como se sugiere en la categoría número uno, tener conciencia del error a través del *noticing* que es asistido por medio de la retroalimentación (Schmidt, 2010). Así, en esta investigación, los participantes siguieron un proceso para alcanzar las correcciones deseadas que involucró la identificación de las falencias señaladas por la investigadora a través de la RCE, la activación del conocimiento gramatical previo por medio de la información que se facilitó con cada herramienta, el análisis y la comprensión de las reglas lingüísticas conectadas con el uso del pasado simple y los adjetivos comparativos, para saber cómo responder y de qué forma abordar cada imprecisión. Con respecto a esto los participantes manifestaron:

...ambas permitían ver los errores que cometí contribuían a la corrección de los mismos (E8)

... Sí, me ayudaron a comprender mis errores y a corregirlos debidamente sin volver a cometerlos sino haciendo uso de las respectivas correcciones (E3)

... Definitivamente sí, en un 100% me ayudó logré entender y corregir mis errores (E9)

...ya sabía qué estaba mal según el tema calificado entonces lo pude corregir con facilidad, en menor tiempo de lo que me tomó escribirlo por primera vez (E1)

...Es de gran importancia... a través de la actividad se mejoran varias fallas que tenemos a la hora de redactar en inglés (E6)

El uso de buenas herramientas de retroalimentación es de gran ayuda para obtener mejores resultados al escribir y de esta forma mejorar la precisión gramatical (Straub, 1997). Los participantes percibieron que las estrategias de RCE y la información contenida en estas fueron esenciales en la revisión de sus tareas de escritura y que las correcciones plasmadas en las nuevas muestras, tras su análisis gramatical, los llevó a tener una mejor redacción con una reducción considerable de errores lingüísticos:

...Tiene gran importancia... me ayuda a notar mis más comunes errores me ayuda a mejorar mi redacción (E5)

...esta permitió identificar más errores y pues contribuyó a mejorar más a la hora de escribir un párrafo (E8)

...Las correcciones de los errores afianzan los conocimientos. Para mí es de gran importancia reconocer mis errores para poder mejorar (E4)

...Es demasiado importante...que nos corrija solo nos ayuda a mejorar (E10)

...Sí, porque me dio la oportunidad de revisar mis errores y corregirlos para mejorar mi escritura en inglés (E1)

...me gustó... gracias a ese recuerdo sobre la regla uno se enfoca en el problema que tuvo a la hora de responder y en un futuro la probabilidad de incidir en el error es más baja (E11)

...Es muy bueno, muy importante... se va aprendiendo como mejorar la escritura de los textos (E3)

Por este motivo, la RCE tiene un gran valor para el estudiante dentro del proceso de revisión, esta hace que ellos sean conscientes de sus errores, los estudien y tengan la posibilidad de lidiar con sus desaciertos (Corpuz, 2011). Los participantes señalaron en la descripción de sus preferencias el poder responder efectivamente a los errores indicados en ambas tareas de escritura, considerando incluso que para cada una se utilizó una estrategia de corrección diferente.

4.2.5 Categoría N°5: Efectividad de RCE

Como pudo observarse en la categoría anterior, considerar las percepciones y predilecciones de los estudiantes es un punto de partida para lograr que la retroalimentación correctiva llegue a convertirse en una estrategia efectiva que permita el alcance de los objetivos propuestos para el desarrollo de la habilidad lingüística en la escritura del inglés como lengua extranjera. Por esta razón, Frantzen (1995) asegura que la efectividad de la RCE no puede ser determinada, si no se consideran las preferencias de los alumnos.

En las tablas 6 y 7 (como se aprecia en la categoría anterior) se muestra la opinión de los participantes en cuanto al empleo de la RCE focalizada directa e indirecta con información metalingüística y se visualizan también ejemplos de las correcciones hechas que dan cuenta de la efectividad irrefragable de ambas estrategias y de la función de la RCE como herramienta de aprendizaje de la lengua, incluso cuando los alumnos favorecieron la RCE focalizada indirecta después de llevadas a cabo las respectivas comparaciones.

La efectividad de la RCE cobró éxito cuando los participantes pudieron revisar y actuar con respecto a los comentarios plasmados por la investigadora en las tareas de escritura, pues como lo afirma Ferris (2007), sin revisión la retroalimentación carecería de sentido y eficacia. Estas actividades permitieron que los alumnos identificaran en las dos tipologías seleccionadas para este estudio, lo que ellos consideran pueden ser las características ideales de una estrategia de retroalimentación. Dentro de estos aspectos se pudieron destacar el hecho de que los errores fueran señalados y que esto se hiciera con claridad, de manera que la información que suministrara el docente a través de sus comentarios fuese inteligible y fácil de comprender:

...Sí, pude entender perfectamente...porque el método era muy claro y efectivo (E9)

...Sí, la profe señaló de forma ordenada cada una de mis falencias, me indicó lo que debía corregir de forma clara (E5)

...Sí la letra era legible y el lenguaje fácil de entender (E2)

...Se entendió perfectamente (E4)

...Me parece eficaz, sencilla, fácil de entender (E3)

...Sí, la docente fue muy detallada y directa en señalar los errores que se habían tenido haciendo uso del lenguaje (E6)

Otro detalle relevante que hace que el estudiante considere la técnica de retroalimentación eficaz, fue el conseguir mejorar la escritura por medio de la identificación de errores, su análisis y respectiva reparación. Para esto, los alumnos valoraron las explicaciones ofrecidas por la investigadora, como se hizo en el caso de la RCE focalizada indirecta con información metalingüística, y la posibilidad de hacer comparaciones con los ejemplos expuestos para llegar a modificaciones libres de imprecisiones gramaticales:

...Es muy bueno, muy importante... se va aprendiendo como mejorar la escritura de los textos (E3)

...ambas permitían ver los errores que cometí, contribuían a la corrección de los mismos (E8)

...al ser de forma indirecta la corrección llevada con ejemplos, hacía que uno buscara cómo quedaría la conjugación correcta de la palabra (E6)

...Es bastante buena, ya que en este caso teníamos un mapa y la labor era encontrar el tesoro (E7)

...Sí, aunque las correcciones se hicieron de manera distinta, fue bastante claro en ambos casos qué me había quedado mal y como se supone debería corregir (E1)

La reparación de errores efectuada en el proceso de revisión y edición lleva a inferir que la RCE provista respondió a las necesidades lingüísticas de los participantes al estar adaptada sistemáticamente a su nivel de desarrollo y que tal como se contempla en la teoría sociocultural, ellos pudieron encontrar y modificar falencias gracias al apoyo de la profesora (Ellis, 2009, 2013). Además, y de acuerdo con lo manifestado por los alumnos al comparar las estrategias, las técnicas usadas se retuvieron de forma sencilla, las modificaciones hechas dieron la sensación de que el fin de mejorar los escritos se había cumplido y esto logró convertirse en aprendizaje para el estudiante. Corder (1967) asevera que la

efectividad de la retroalimentación se mide cuando el alumno entiende qué es lo que ha aprendido y siente que ha alcanzado sus objetivos gramaticales:

...me parece que la forma indicada de generar el aprendizaje de un error, es volviéndose a arriesgar, en lugar de que se le dé la respuesta de una manera tan obvia (E6)

...Sí... fueron específicas y puntuales con las necesidades (E12)

...Es algo genérica, pero interesante...nos pone la respuesta en nuestros ojos y nos da cierta satisfacción no tener que hacer las cosas (E7)

...es necesario dejar de esperar la respuesta y esforzarse en aprender la base para el resultado y me parece más práctica de memorizar (E2)

Como fue mencionado antes, la efectividad de la RCE se relaciona con la utilidad que los estudiantes ven en ella (Tran, 2013) y el producto que debería manifestarse en aprendizaje. A través del uso de la RCE, los participantes pudieron activar conocimiento previo, afianzar y fortalecer dos aspectos gramaticales que habían sido estudiados en clase y que fueron representados en las tareas de escritura de esta investigación como actividades de práctica. Esto confirma a su vez como se analizó en la categoría número dos, que la efectividad de la retroalimentación está relacionada igualmente con el foco de la retroalimentación (Angus, 2017), pues al ser esta focalizada, los estudiantes notaron falencias específicas que pudieron revisar y remediar:

...Sí, así evité los errores que había cometido anteriormente y aprendí la forma correcta de algunas estructuras (E8)

...Las correcciones de los errores afianzan los conocimientos (E4)

...Sí, es muy bueno volver a escribir los párrafos con las correcciones porque así uno va afianzando los saberes y va mejorando la escritura al momento de volverlo a hacer (E3)

...se puede ir aprendiendo nuevas reglas de temas ya vistos o próximos a ver (E9)

El nuevo conocimiento adquirido o la consolidación de este, gracias en parte a la ayuda de la RCE, se dio igualmente a través de la interacción que tuvieron los estudiantes con la lengua, así como la negociación y colaboración ofrecida por el docente (Scott, 2013). Los participantes aprendieron acerca de la información a la cual prestaron atención de

forma consciente, lo cual permitió que esta se transformara y fuese más precisa en dos aspectos gramaticales claves para ellos (Schmidt, 2010). La precisión a su vez se logró identificando las normas lingüísticas que permitieron hacer las modificaciones pertinentes para de esta forma corregir los errores señalados. El poder diferenciar formas correctas de formas incorrectas se manifiesta como un proceso en el cual interviene la información que ya ha sido estudiada y en el que el error de acuerdo con Hendrickson y Corder (1978, 1967) se da como un fenómeno que forma parte esencial del aprendizaje de una segunda lengua y se revela naturalmente como evidencia de aquella información que el estudiante ha retenido y asimilado:

...Prefiero que solo se corrija los errores de un tema específico pienso que esa información quedara más procesada en el cerebro porque se va a hacer una asociación directa (E4)

... Sí, porque con la práctica es que se genera la retención de lo aprendido (E6)

...Sí, porque como dicen “de los errores se aprende” así sucede siempre (E11)

...Me parece fundamental para el proceso de aprendizaje porque al escribirlo la memoria tiene más fuerza (E4)

Swain (2010) postula que la construcción de conocimiento se da cuando los estudiantes entienden cómo funciona la lengua partiendo de sus errores lingüísticos y que la precisión gramatical llega a convertirse en aprendizaje cuando los alumnos son capaces de identificar las reglas requeridas para hacer correcciones, tal y como sucedió cuando la investigadora ofreció información metalingüística a través de la RCE focalizada indirecta que fue favorecida por los participantes como se consideró en la descripción de la categoría anterior. Las reparaciones recabadas entonces contribuyen no solo con la precisión en una nueva muestra de escritura particular, sino con la prevención de errores a largo plazo o en futuras producciones escritas que demuestran la transformación de la lengua que se está aprendiendo:

...y después me encargué de la corrección investigando en mis apuntes y por ende teniendo todo más presente para en una próxima vez, no cometer la misma equivocación (E11)

...Muy importante porque lo que se corrige enseguida no crea malos hábitos (E9)

...Sí, porque con ello el estudiante se puede dar cuenta de la evolución temporal que tiene en el idioma (E12)

Los estudiantes aprenden y adquieren conocimiento a través de las correcciones que hacen en un escrito y estas se convierten en información útil que podría ser usada en otras ocasiones (Lightbown y Espada, 1990). De esto modo, como se ha venido siguiendo en esta y las categorías anteriores, la efectividad de la RCE puede ser atribuida a la naturaleza de la retroalimentación, es decir, teniendo en cuenta la forma en la cual se tratan los errores, probando las diferentes estrategias que existen para ver qué tipologías funcionan mejor y permitiendo que los estudiantes controlen la forma por medio de la cual procesan la información que reciben con las correcciones para convertirla en aprendizaje en una fase del proceso en la cual se favorezca la revisión y se determinen sus preferencias (Hendrickson, 1978; Ferris, 2003; Brookhart, 2008; Ellis, 2009, 2013; Schmidt, 1990, como se cita en Schmidt 2010).

4.3 Confiabilidad de los resultados

El análisis cualitativo es un proceso personal que permite una interpretación subjetiva y tentativa del fenómeno que se está estudiando. Esto debido a que los datos obtenidos y las teorías que emergen representan las perspectivas y las experiencias de los participantes (Efron y Ravid, 2013). La validez en la investigación acción debería estar asociada con la confiabilidad, y esta se ve reflejada a través de la autenticidad y honestidad del análisis de los datos y las interpretaciones que surgen de la investigación (Ferrance, 2000).

La confiabilidad de los resultados para este caso estuvo sujeta a cuatro aspectos particulares: el procedimiento utilizado para el análisis de datos a través de los instrumentos de recolección seleccionados, la idoneidad de las estrategias por medio de las cuales se obtuvo la información requerida y la triangulación de métodos y fuentes para obtener por medio de la primera, una visión de perspectivas distintas acerca del fenómeno estudiado, y la segunda, para contextualizar los hallazgos con el marco teórico.

Es importante hacer una descripción detallada del proceso de análisis y resultados para comprender las fortalezas y limitaciones de la investigación. Por esta razón el

procedimiento utilizado para el análisis de datos ⁷incluyó la organización de la información no estructurada y la lectura reiterada de esta. Se llevó a cabo una codificación abierta, esto es, segmentación línea a línea o párrafo a párrafo y se identificaron unidades de análisis (Strauss y Corbin, 1988) con el fin de estudiar los datos detenidamente y así hacer comparaciones para hallar patrones. Las unidades de análisis fueron codificadas y listadas. Los códigos a su vez se analizaron y agruparon considerando la información contenida en las respuestas a las preguntas del cuestionario abierto y fueron incluidos dentro de las categorías que habían sido establecidas *a priori*, así como en la categoría emergente. A partir de esto y mediante comparación constante (Strauss y Corbin, 1988) se definieron las propiedades y características de cada categoría. Acto seguido, se consideró el uso de la estrategia denominada codificación axial para establecer vínculos entre categorías, crear subcategorías y relacionarlas entre sí de manera que se pudiese visualizar un enlace entre propiedades y dimensiones (Strauss y Corbin, 1988). En este punto, se consiguió hacer más comparaciones entre percepciones de RCE y efectividad de las estrategias, ya que algunos de los datos, particularmente los correspondientes a las preferencias de los participantes en cuanto a la provisión de RCE, fueron tabulados (Glasser y Strauss, 1967). Después de las comparaciones constantes y el análisis reiterativo, se concluyó que se había alcanzado el rango de información esperada.

Ahora bien, la información obtenida se logró a través del uso de dos instrumentos que habían sido ya validados por una experta en el área y que resultaron ser apropiados para la recolección de datos dentro del contexto de la investigación. A partir de su empleo se hizo una triangulación de métodos y se consiguió más de una visión desde diferentes perspectivas (Gibbs, 2007; Monje, 2011) que permitiera identificar no solo las preferencias de los estudiantes ante el uso de la RCE, sino también la efectividad de esta estrategia para alcanzar una mayor precisión gramatical. Así, las dos tareas de escritura y sus respectivos ejercicios de revisión y edición para examinar el uso del pasado simple y los adjetivos comparativos⁸ se emplearon para determinar la forma por medio de la cual los participantes aplicarían las estrategias de RCE focalizada directa e indirecta con información

⁷ El paso a paso de este procedimiento se encuentra descrito de forma más detallada en el apartado 4.1 correspondiente al proceso de análisis de datos.

⁸ A lo largo del estudio se aclara que la RCE sería focalizada y que esta se centraría en examinar errores asociados con el uso del pasado simple y los adjetivos comparativos. Asimismo, que estos temas gramaticales fueron seleccionados ya que hacen parte de los primeros aspectos lingüísticos estudiados dentro de lo considerado en la planeación curricular establecida para el área de la asignatura de inglés II.

metalingüística, de modo que esta práctica los condujera a tomar decisiones en cuanto a estas dos alternativas a la hora de dar respuesta al cuestionario de preguntas abiertas. Este último mecanismo a su vez consiguió que los estudiantes pudiesen comparar ambas técnicas y tener una idea más clara con respecto a sus necesidades en lo que corresponde con la provisión de retroalimentación que hacen los docentes como parte del ejercicio de corrección. Con estos dos instrumentos de recolección de datos, se constató también que los patrones ocurrieran o no en todos los casos (Efron y Ravid, 2013).

Además de la triangulación de métodos que llevó a conocer similitudes y diferencias entre las predilecciones de los participantes y destacar teorías e hipótesis a partir de los datos suministrados, también fue posible contextualizar y comparar los hallazgos con el marco teórico consiguiendo soportar las cinco categorías construidas para establecer dependencia y credibilidad de la información tal y como lo sugieren Hernández et al. (2006).

Finalmente, para que los resultados fueran válidos y confiables, se consideraron algunos aspectos adicionales dentro de los cuales se destacan el hecho de que esta investigación acción como lo aconseja Ferrance (2000) pudiese ser llevada a cabo en un contexto familiar para la investigadora, de tal forma que los resultados fuesen relevantes para quienes hicieran parte del proceso. Además, que se hubiese podido representar la voz de los participantes mediante citas y ejemplos contextualizados que conservaran la autenticidad de sus puntos de vista (Efron y Ravid, 2013; Gibbs, 2007).

El capítulo número cuatro inició dando a conocer el proceso que se llevó a cabo para analizar los datos proporcionados por los participantes. Este se hizo preparando y organizando la información proveniente de las tareas de escritura y los cuestionarios de preguntas abiertas, para después hacer una exploración y reconocimiento de unidades de análisis, refinación de categorías (con base en las *a priori*) y tabulación de resultados a través de estrategias como lo son la codificación abierta y axial.

Con base en el proceso analítico, las categorías establecidas se vincularon y la información dentro de estas fue comparada de forma reiterativa con el propósito de identificar supuestos parciales y teorías que partieran de las experiencias de los participantes procurando siempre por medio de citas y ejemplos contextualizados interpretar sus percepciones y preferencias dentro de la investigación.

El capítulo termina dando a conocer aquellos aspectos que le otorgan confiabilidad a los resultados partiendo del análisis detallado del proceso que se siguió para alcanzarlos y describiendo la relevancia de la triangulación de métodos que aseguró la utilización de más de un instrumento para medir el mismo fenómeno y el contraste de las ideas generadas con el marco de referencia considerado para esta investigación.

Toda la información procedente de este capítulo permite la elaboración del siguiente que se enfoca en resumir los hallazgos principales, generar nuevas ideas a partir de ellos, reflexionar acerca de las limitantes que pudiesen haber afectado el estudio y responder a las preguntas de investigación para determinar si los objetivos fijados fueron alcanzados. Asimismo, se formulan recomendaciones teniendo en cuenta aquellas aplicaciones derivadas de este estudio y que podrían ser prácticas para otros investigadores que deseen abordar el tema de la retroalimentación correctiva escrita.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El último capítulo de esta investigación se enfoca en resumir de manera puntual los hallazgos a partir de los resultados evidenciados en la sección anterior. Con este se pretende además resaltar aquellas ideas nuevas y teorías que surgieron de los datos que fueron analizados. Los hallazgos a su vez se desarrollan teniendo en cuenta la pregunta de investigación planteada al inicio de este estudio, y cada uno de los objetivos propuestos para su alcance.

De igual forma, en este apartado final se mencionan aquellas limitantes que pudiesen haber afectado la investigación de alguna manera y se formulan recomendaciones con respecto a estudios adicionales que podrían ser conducidos en el área de la RCE, la forma en la que los hallazgos beneficiarían otras prácticas y el planteamiento de nuevas preguntas a analizar en el futuro.

5.1 Resumen de hallazgos

Esta investigación nace de la necesidad de analizar las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés nivel A1 en cuanto al uso de estrategias de RCE seleccionadas por los docentes para tratar errores gramaticales relacionados con los temas de estudio y así alcanzar una mayor precisión gramatical considerando la escritura como un proceso en el cual debería haber una fase de revisión en miras de contar con un espacio relevante para que los alumnos hagan un análisis de sus producciones y consigan, con la asistencia de la retroalimentación, resolver sus dificultades lingüísticas.

Para evidenciar que es menester analizar las preferencias de los alumnos en cuanto a la provisión de RCE, se ha hecho a lo largo de esta investigación un estudio amplio y a profundidad de antecedentes relevantes que permiten conocer lo que se ha investigado en el área de la retroalimentación correctiva escrita y hacen pensar que este es un asunto que requiere indagación y un mayor aprendizaje para mejorar los métodos de instrucción en la enseñanza de una segunda lengua. Además, se han revisado cautelosamente diversas perspectivas teóricas y conceptos imprescindibles a la hora de entender el funcionamiento de la RCE y la relevancia que sus tipologías tienen para que tanto profesores como estudiantes la consideren una herramienta para incentivar la adquisición y/o aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Por lo tanto, para este estudio se optó por adoptar un paradigma cualitativo con el fin entender el fenómeno de la RCE explorando su efectividad desde el punto de vista y las experiencias de los participantes como fuente principal de investigación. Así también, se eligió proceder desde la acción para aprender de esta y así lograr ir más allá del conocimiento con el cual la investigadora contaba, partiendo siempre de teorías, reflexionando y finalmente planteando mejoras en cuanto al uso de las diferentes estrategias de retroalimentación. Los participantes, quienes fueron escogidos principalmente por conveniencia y teniendo en cuenta el tiempo que se necesitaba para llevar a cabo el estudio, suministraron información valiosa a partir de tareas de escritura que fueron diseñadas y validadas por una experta, siguiendo las características de las actividades escritas que se hacen con normalidad en clase, así como con un cuestionario de preguntas abiertas para conocer de manera más precisa las percepciones de los alumnos con respecto al tema en cuestión.

Los resultados alcanzados se lograron gracias a los datos proporcionados por los protagonistas de esta investigación, pues estos fueron analizados con cautela, codificados de forma abierta y axial, y ubicados dentro de categorías posteriormente refinadas que se relacionaron y compararon exhaustivamente. Es posible además aseverar que la articulación de los diferentes métodos y fuentes, y el proceso detallado y minucioso que se llevó a cabo a lo largo de todo el estudio, permitieron que bajo las condiciones establecidas y el contexto en el cual se trabajó, se determinara que los resultados fueran válidos. Con toda esta información que emergió, fue posible buscar una respuesta a la pregunta de investigación que se estableció inicialmente para este estudio y que planteaba conocer las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés nivel A1 ante la provisión de RCE focalizada de tipo directa e indirecta con información metalingüística para reparar los errores gramaticales del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos.

Objetivo específico N°1: Describir las preferencias de los estudiantes en cuanto a la provisión de RCE focalizada de tipo directa e indirecta con información metalingüística en sus producciones escritas.

Aunque inicialmente se buscaba describir las preferencias de los participantes en cuanto a la provisión de RCE directa e indirecta con información metalingüística focalizada en dos aspectos gramaticales particulares, los hallazgos de este estudio sugieren el uso de

la RCE no focalizada, incluso cuando esta no fue implementada en la investigación, es decir, las predilecciones de los estudiantes apuntan a que los profesores deberían corregir todos los errores sin importar que estos estén relacionados con temas diferentes a los vistos en clase. Esta inclinación, de acuerdo con los resultados, se fundamenta en que la RCE no focalizada permite identificar imprecisiones en todos los aspectos gramaticales existentes, activa el conocimiento gramatical previo, es decir, el estudiante logra recordar aspectos estudiados en otras asignaturas de inglés como lengua extranjera y los ayuda a entender generalidades acerca de temas a revisar en el futuro. Estos resultados son similares a los evidenciados en Khaled (2013) y Alkhatib (2015) en los cuales los participantes favorecieron el uso de la RCE no focalizada ya que esta les ayudó a identificar todos sus errores y los que podrían cometer en tareas venideras. Además, este tipo de retroalimentación resultó efectiva a la hora de asistirlos al mejorar su precisión gramatical en la escritura y los motivó a trabajar en sus debilidades y a apreciar más el quehacer docente como proveedor de retroalimentación.

Cabe destacar sin embargo que es importante hacer un balance entre las preferencias de los alumnos y las creencias del docente, pues como Ellis et al. (2008) lo sugieren, la RCE focalizada, esto es, las correcciones reiterativas con respecto a un mismo tema permiten que los alumnos incrementen su *noticing*, identifiquen características gramaticales puntuales y logren hacer reestructuraciones. Por lo tanto, en este caso no se trata de ignorar las predilecciones de los estudiantes, sino de seleccionar y explicar el porqué del uso de estrategias más efectivas que no resulten abrumadoras en el proceso de revisión y edición (Ellis, 2013). Estas teorías van de la mano con los hallazgos que obtuvieron Tobar (2015), Martínez (2016) y Angus (2017) en sus investigaciones al comprobar respectivamente que no solo importa la cantidad, sino la calidad de la retroalimentación y que cuando el estudiante tiene que prestar atención a muchos errores podría saturar su capacidad cognitiva.

Por otro lado, los hallazgos de este estudio demuestran que los participantes prefirieron el uso de la RCE focalizada indirecta con información metalingüística por encima de la estrategia directa y esto solo se pudo identificar a través del análisis cuestionario de preguntas abiertas. Aunque esta última fue considerada una técnica concisa, fácil de entender y efectiva en cuanto al logro de correcciones casi que inmediatas, se puede inferir que también resultó ser una herramienta incompleta que omitió detalles relevantes en cuanto al porqué de los errores señalados. Como Shintani y Ellis (2013) lo señalan en sus

estudios, la RCE directa se convierte en un proceso mecánico que, aunque conlleva al *noticing*, no conduce a una comprensión profunda, por lo que el alumno no necesita reflexionar sobre el lenguaje, ni la relación entre regla y error (Hyland y Hyland, 2006).

La RCE focalizada indirecta con información metalingüística por el contrario además de incrementar el *noticing* de errores permitió que los estudiantes activaran su conocimiento gramatical previo y lograran un análisis profundo de sus imprecisiones y el porqué de estas. Con el estudio de la información ofrecida por la investigadora, se puede asumir de manera razonable que los alumnos encontraron la forma de reparar sus errores y aprender a partir de ellos. De esta manera, es posible afirmar que los estudiantes se benefician de un tipo de retroalimentación que además de evidenciar el error, los involucra en el proceso de mejorar su precisión gramatical por medio del análisis de ciertas claves metalingüísticas que resultan relevantes a la hora de diagnosticar la naturaleza de sus imprecisiones, conseguir hacer modificaciones que los lleven al alcance de una mayor precisión gramatical y que las soluciones se transformen en aprendizaje.

Es posible comparar los resultados del presente estudio con las investigaciones de Angus (2017), Khaled (2013) y Chieng (2014) en las cuales el favoritismo por la RCE indirecta y metalingüística son un común denominador. Los participantes encontraron que la información ofrecida por el docente a través de la retroalimentación fue comprensible y necesaria para notar, entender el porqué de los errores cometidos y pensar en la forma correcta. En el caso de Chieng (2014), los alumnos favorecieron la RCE indirecta, sin embargo, al no contar con información metalingüística, fue difícil para ellos conseguir respuestas correctas. Esto sugiere tal y como lo afirma Ortiz (2016) que las recurrencias de los errores en los escritos de los estudiantes se deben en parte a la falta de información metalingüística, por lo que este complemento a la RCE indirecta permite que los alumnos sepan qué hacer con sus faltas gramaticales en el proceso de revisión y edición.

Finalmente, los hallazgos de este estudio demuestran la importancia de conocer cómo los estudiantes perciben las estrategias de retroalimentación para pensar en herramientas que los ayuden a mejorar su precisión gramatical y se adapten a sus necesidades. Al igual que se concluyó en Alkhatib (2015), los estudiantes se benefician de la RCE que prefieren, por lo que debe existir una relación entre sus predilecciones y lo que los profesores hacen para que la retroalimentación resulte útil.

Objetivo específico N°2: Identificar las tipologías de RCE a las que los estudiantes responden de manera efectiva en el proceso de revisión y edición de párrafos para mejorar la precisión gramatical en el pasado simple y adjetivos comparativos.

Los hallazgos de este estudio permiten inferir que las dos tipologías de RCE focalizada seleccionadas, directa e indirecta con información metalingüística, fueron empleadas de forma efectiva por los participantes en el proceso de revisión y edición, ya que lograron una mayor precisión gramatical en sus muestras de escritura. Parte de esta efectividad radica en que las imprecisiones lingüísticas fueron señaladas claramente por la investigadora en las dos tareas asignadas, lo que condujo a que los estudiantes pudieran advertirlas. Estas afirmaciones concuerdan con las de Alkhatib (2015), Corpuz (2011) y Angus (2017), pues en sus investigaciones, los estudiantes creyeron que se beneficiaron de la RCE porque pudieron identificar sus errores con facilidad, lo cual les permitió aprender de ellos, incluso, de acuerdo con los resultados evidenciados en Muñoz (2017), la sola indicación de una imprecisión es suficiente para que el estudiante haga reparaciones. Entonces, parece fundamental considerar que los datos proporcionados por los participantes son consistentes con la hipótesis del *noticing*, pues la reparación de los errores gramaticales en el pasado simple y uso de adjetivos comparativos fue lograda por los estudiantes cuando incrementaron la atención a las formas imprecisas y tuvieron un registro consciente de su existencia (Schmidt, 2010).

Otro aspecto que permitió concluir que las dos estrategias de RCE implementadas fueron efectivas, fue que estas respondieron a las necesidades de los participantes lo cual se pudo evidenciar en el cuestionario de preguntas abiertas. Aunque ellos mostraron una preferencia significativa por la RCE focalizada indirecta con información metalingüística, ambas estrategias fueron claras, les permitieron identificar los errores cometidos, analizarlos, repararlos y mejorar sus producciones escritas en el proceso de revisión y edición. Khaled (2013) y Chieng (2014) ultimaron en sus estudios de forma similar, que independientemente del tipo de RCE que se ofrezca, estas herramientas son efectivas y permiten que los estudiantes adquieran estructuras correctas. De esta forma, los hallazgos sugieren que la efectividad de la RCE se puede medir considerando las preferencias de los estudiantes en cuanto a la selección de estrategias que cumplan con características que respondan a sus necesidades lingüísticas y que pasen a convertirse en estrategias de revisión y edición útiles. Dentro de estas peculiaridades, debe destacarse el foco en la marcación de errores, lo sucinto de la estrategia y el uso del metalenguaje para que los

estudiantes se enfoquen en aspectos particulares de la lengua y la autocorrección y desarrollo de la autonomía sean promovidos. Esto se puede relacionar directamente con la teoría sociocultural que establece tener en cuenta que los métodos de instrucción, en este caso la retroalimentación, se adapten al nivel de desarrollo de los estudiantes (Ellis, 2009 2013).

Por último, los datos sugieren que las dos tipologías de RCE focalizada escogidas para este estudio, directa e indirecta con información metalingüística, fueron efectivas ya que los participantes pudieron revisar y responder con modificaciones correctas a sus errores teniendo como base la información ofrecida por la investigadora. Los estudiantes valoraron el metalenguaje incluido en las correcciones y emplearon los ejemplos para comparar y reparar. Estos resultados son consistentes con la teoría, pues tal y como Ferris (2017) y Swain (2010) sostienen respectivamente, la RCE no es efectiva si no hay revisión, y si el alumno no cuenta con un espacio para entender cómo funciona la lengua analizando sus errores y construyendo de esta forma conocimiento. Asimismo, es posible asumir que la efectividad de las dos estrategias de retroalimentación fue proporcional a lo que los alumnos aprendieron con las reparaciones alcanzadas. Entonces, el conocimiento lingüístico es adquirido a través de las correcciones que el estudiante logra en muestras inmediatas y futuras (Lightbown y Espada, 1990).

Objetivo específico N°3: Examinar la relevancia que tiene el proceso de revisión y edición de párrafos para el logro de una mayor precisión gramatical una vez ha sido implementada la RCE.

Los hallazgos sugieren que la importancia del proceso de revisión y edición para los estudiantes radica en que este es la base para que las estrategias de RCE logren ser útiles y efectivas a la hora de mejorar la precisión gramatical en las producciones escritas, es decir, la efectividad de la escritura parte de la revisión y las reparaciones que los estudiantes hagan a través de las herramientas de retroalimentación (Hinkel, 2011). Por medio de la revisión, los alumnos pueden corroborar que lo que pretenden comunicar es correcto o no en términos lingüísticos, tal y como lo plantean Shintani y Ellis (2013) en sus investigaciones, y esto a su vez da paso a que los estudiantes confirmen cuáles de los aspectos gramaticales tratados han ya sido adquiridos y qué conocimiento se requiere aún, pudiéndose asociar esto con la hipótesis del *output* (Ur, 2009).

Por otra parte, resulta posible afirmar que, gracias a la revisión, los participantes logran advertir sus errores de tipo gramatical, convirtiéndose este en un ejercicio escrito de comunicación entre el profesor y el estudiante (Goldstein, 2004), en donde el primero ofrece información que ayuda al segundo a encontrar soluciones a las inconsistencias señaladas. Esto permite inferir que cuando los estudiantes revisan, activan sus saberes gramaticales previos, lo cual los lleva a poner en práctica el conocimiento adquirido en la lengua (Ferris, 1997 como se cita en Ferris, 2003) y a su vez analizar sus errores y prestar atención a las formas estudiadas para tomar conciencia de las reglas lingüísticas requeridas a fin de mejorar sus producciones.

Los datos sugieren igualmente que el proceso de revisión y edición les da a los estudiantes la oportunidad de tomar decisiones en cuanto a cómo usar y qué hacer con la información ofrecida en forma de retroalimentación por parte del docente, especialmente cuando la estrategia que se emplea es indirecta con información metalingüística. Las habilidades que desarrollan los alumnos cuando analizan la retroalimentación, les permiten probablemente evitar falencias gramaticales en el futuro, especialmente, aquellas que estén asociadas con las correcciones y reparaciones hechas en sus producciones actuales. De esta manera, es posible concluir que la RCE adquiere sentido cuando el estudiante tiene la oportunidad de revisar y editar lo que ha escrito, pues esta es la forma por medio de la cual consigue aumentar su precisión gramatical, así como lo demostraron en sus investigaciones con la implementación de estrategias de RCE directas, indirectas y metalingüísticas, Martínez (2016), Corpuz (2011), Khaled (2013) y Chieng (2014).

Se puede inferir que mediante el uso que los participantes hicieron de las dos estrategias de RCE en el proceso de revisión, la redacción de textos cortos mejoró notablemente en términos gramaticales, pues todos los errores señalados por la investigadora fueron reparados exitosamente. Estos resultados son consistentes con lo manifestado por Susser (1994) quien sostiene que la escritura como proceso favorece la adquisición de una lengua, por encima de la escritura como producto en la cual no hay una revisión o un espacio para que el estudiante tenga la oportunidad de analizar y ajustar sus producciones.

En relación con todo lo expuesto anteriormente, se puede concluir con igual relevancia que el proceso de revisión y edición resulta primordial para educadores en la provisión de RCE e investigadores en el análisis del uso de las estrategias y las preferencias

de los estudiantes, ya que por medio de este se logran tres puntos fundamentales que apuntan a mejorar la enseñanza de la escritura en una lengua extranjera:

1. Analizar las preferencias identificadas por los estudiantes considerando la utilidad y los beneficios que encuentran en las estrategias de RCE.
2. Determinar la efectividad de las herramientas de RCE empleadas para señalar los errores que los alumnos cometen en sus párrafos y verificar que estas sean comprensibles y que les permitan reparar sus errores.
3. Seleccionar estrategias adecuadas para tratar las imprecisiones lingüísticas de los estudiantes que permitan mejorar las prácticas docentes atendiendo a sus predilecciones y necesidades, pues como lo hace notar Straub (1997), la precisión gramatical se logra cuando se seleccionan herramientas de retroalimentación idóneas.

5.2 Limitaciones

A continuación, se remarcan algunas debilidades halladas que de cierta forma podrían haber influenciado los resultados del estudio:

1. Las actividades desarrolladas con el propósito de recolectar datos estuvieron sujetas al funcionamiento cotidiano y eventualidades de la IES, como lo fueron la interrupción y/o suspensión de actividades académicas, la imposibilidad de acceder a la institución, la necesidad de reprogramar algunas clases, y por lo tanto sesiones de la investigación que se llevarían a cabo.
2. Durante la investigación, algunos de los participantes no asistieron a las clases en las cuales se había programado la realización de las actividades que permitirían la recolección de datos. Los alumnos pueden ausentarse por 16 horas sin necesidad de justificar sus fallas. Por este motivo, los estudiantes que faltaron a ciertas sesiones tuvieron que desarrollar las tareas de escritura, revisión, edición y cuestionario en las clases siguientes, mientras los demás llevaban a cabo otros tipos de actividades.
3. Las clases de inglés curricular que toman los estudiantes de pregrado de la IES no están enfocadas a la enseñanza de una habilidad particular como la escritura, por ejemplo. Los profesores deben planear actividades que permitan desarrollar y reforzar todas las

habilidades necesarias (escritura, habla, escucha, lectura) para adquirir una lengua extranjera.

5.3 Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones de tipo metodológico y académico surgen después de haber cumplido con todas las etapas del proceso de investigación y con el fin de aportar a nuevos estudios enfocados en proporcionar un mejor ambiente de aprendizaje en términos del uso de herramientas correctivas de retroalimentación para el incremento de la habilidad de escribir de los estudiantes de inglés como lengua extranjera:

1. En este estudio se analizaron únicamente las preferencias de los participantes en cuanto al suministro de dos tipos de RCE focalizada, directa e indirecta con información metalingüística. En futuros estudios, convendría investigar acerca de la efectividad de otras tipologías con nuevas propuestas metodológicas que incluyan el uso de la retroalimentación correctiva electrónica, la reformulación, el uso de códigos e incluso la implementación de la RCE indirecta sin información metalingüística.
2. Con el objeto de hacer mejores comparaciones en cuanto a la efectividad de las estrategias de RCE partiendo de las preferencias de los estudiantes, se podría incluir en el diseño metodológico a un grupo control que desarrolle las mismas tareas de escritura propuestas para este estudio, pero que no reciba ningún tipo de retroalimentación para de esta forma determinar qué otros factores diferentes a la RCE podrían influenciar el proceso de revisión y edición, así como la precisión gramatical.
3. Es fundamental pensar en la necesidad de que la institución y los profesores contemplen la enseñanza de la escritura como proceso y no como producto, lo cual conduce a cavilar en la relevancia de incluir la revisión y edición como parte de las actividades que involucren la habilidad en cuestión, para de esta forma hacer mejor uso de las herramientas de retroalimentación.
4. Parece conveniente pensar en la posibilidad de revisar las preferencias de los estudiantes y la efectividad de las estrategias de RCE con estructuras gramaticales diferentes a las seleccionadas para este estudio y de esta forma lograr mejores

generalizaciones en cuanto al efecto de las herramientas de retroalimentación con respecto al alcance de una mayor precisión gramatical.

5. El uso de la RCE focalizada con información metalingüística implica ofrecer a los estudiantes claves que los asista al momento de analizar los errores cometidos y alcanzar las reparaciones necesarias para mejorar la redacción de escritos. Esta información que provee el profesor se puede dar directamente sobre la producción del estudiante, sin embargo, es probable también crear una guía con la misma explicación metalingüística a todos los alumnos (Ellis, 2013) para que esta pueda ser empleada durante la etapa de revisión y edición. Esto quizá podría beneficiar no solo a estudiantes, sino al profesor en cuestiones de ahorro de tiempo en el proceso de suministro de RCE.

6. Parecería conveniente pensar en un diseño metodológico dirigido a una muestra que se enfoque exclusivamente en la enseñanza de la escritura en inglés como lengua extranjera con estudiantes que cuenten con un nivel de competencia más avanzado (B1/B2). Esto le permitiría al investigador contar con tiempo suficiente para utilizar más tareas de escritura por ejemplo y visualizar mejor el efecto de la RCE y las predilecciones de los estudiantes a largo plazo. De igual manera, los instrumentos de recolección de datos podrían incluir el uso de entrevistas estructuradas o semi estructuradas en conjunto con la aplicación de cuestionarios de preguntas abiertas para obtener información más profunda con respecto a las percepciones de los participantes en cuanto a la utilidad de la RCE.

7. El éxito en la adquisición de la habilidad de la escritura en el inglés como lengua extranjera depende en gran instancia de los mecanismos de instrucción seleccionados por los docentes para beneficiar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Es por esto fundamental que los profesores lleven a cabo investigaciones que permitan analizar los mecanismos que resulten más convenientes y que respondan a las necesidades de los educandos. En Colombia, por ejemplo, los estudios enfocados en describir las estrategias de retroalimentación correctiva son prácticamente nulos y el énfasis en distintas investigaciones a nivel internacional ha estado en su mayoría orientado a examinar las creencias y prácticas de los profesores en cuanto a la provisión de retroalimentación, y se han ignorado las predilecciones de los estudiantes referentes a las herramientas usadas para tratar los errores escritos. Los resultados y conclusiones de este estudio permiten

asumir lo indispensable de involucrar a los educandos en los procesos de retroalimentación de tipo escrito para el alcance de un mejor nivel de redacción en términos lingüísticos por parte de los alumnos.

Se recomienda para posibles futuras investigaciones y con el fin de aportar al ámbito educativo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, considerar las siguientes preguntas de investigación que podrían ser estudiadas con mayor detalle:

1. ¿Cuál es la efectividad del uso de diferentes estrategias de retroalimentación correctiva escrita en conjunto con la implementación de *error logs* para el alcance de una mayor precisión gramatical?
2. ¿Cuál es la relación entre las creencias y prácticas de los profesores en cuanto a la provisión de RCE?
3. ¿Cuáles son los efectos a largo plazo que tiene el uso de diferentes estrategias de RCE para mejorar la precisión gramatical en los escritos de los estudiantes?
4. ¿Cuál es la efectividad del uso de diferentes estrategias de RCE en combinación con rúbricas de evaluación?

En este capítulo se describieron de forma puntual los hallazgos encontrados a lo largo del proceso de investigación y cómo estos permitieron que se cumplieran con los objetivos para de esta manera responder a la pregunta global que se planteó al inicio de este estudio. Por otra parte, se recalcaron algunas debilidades encontradas que pudieron haber incidido en los resultados de la investigación. Finalmente, se ofrecieron recomendaciones prácticas de tipo metodológico y académico que podrían aportar a nuevos estudios enfocados en el análisis de diferentes estrategias de RCE, y se plantearon nuevas preguntas de investigación que resultaría pertinente considerar en futuros proyectos.

REFERENCIAS

- Afitska, O. (2015) Role of focus-on-form instruction, corrective feedback and uptake in second language classrooms: some insights from recent second language acquisition research. *Language Learning Journal*, 43(1). 57 - 73. ISSN 0957-1736
- Alamis, M. (2010). Evaluating students' reactions and responses to teachers' written feedbacks. *Philippine ESL Journal*, 5, 40-57.
- Al-Bakri, S. (2016). Written corrective feedback: Teachers' beliefs, practices and challenges in an Oami context. *Arab Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 44-73. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207970.pdf>
- Al-Jarrah, R. (2016). A suggested model of corrective feedback provision. *Ampersand*, 3, 98-107. doi: 10.1016/j.amper.2016.06.003
- Amrhein, H. R., y Nassaji, H. (2010). Written corrective feedback: what do students and teachers prefer and why? *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13, 95–127.
- Alkhatib, N. (2015). *Written Corrective Feedback at a Saudi University: English Language Teachers' Beliefs, Students' Preferences, and Teachers' Practices*. [Tesis de doctorado, University of Essex]. <http://repository.essex.ac.uk/15382/1/THESIS%206Oct..pdf>
- Angus, C. (2017). *The effect of focused corrective feedback on the use of articles in essays by ESL learners*. [Tesis de maestría, University of Malaya]. <https://pdfs.semanticscholar.org/6ac2/9ff4fb1b2bc22e324c0b042677356ec4ff8.pdf>
- Beigi Rizi, A., y Ketabi, S. (2015). A close look at sixty years of corrective feedback. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(1), 63–67.
- Birenbaum, M. (1997). Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations. *Higher Education*, 33(1),71-84.
- Bitchener, J., Young, S., y Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal Of Second Language Writing*, 14(3), 191-205. doi: 10.1016/j.jslw.2005.08.001
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal Of Second Language Writing*, 17(2), 102-118. doi: 10.1016/j.jslw.2007.11.004
- Bitchener, J., y Knoch, U. (2009). The relative effectiveness of different types of direct written corrective feedback. *System*, 37(2), 322-329. doi: 10.1016/j.system.2008.12.006

- Black, D., y Nanni, A. (2016). Written corrective feedback: Preferences and justifications of teachers and students in a Thai context. *GEMA Online® Journal Of Language Studies*, 16(3), 99-114. doi: 10.17576/gema-2016-1603-07
- Brice, C. (1995) 'ESL Writers' Reactions to Teacher Commentary: A Case Study'. The Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages. held 26 March – 1 April 1995 at Long Beach, CA
- Brookhart, S. (2008) *How to give effective feedback to your students* /Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Burns, Anne (2015). Action Research. En Brown y Coombe (eds). The Cambridge guide to research in language teaching and learning, vol 1 Cambridge University Press. 187-202. Disponible en línea en https://www.researchgate.net/publication/282199978_Action_research (acceso: septiembre 2019)
- Burt, M. (1975). Error Analysis in the Adult EFL Classroom. *TESOL Quarterly*, 9(1), 53-63. doi:10.2307/3586012
- Cáceres, C. (2016). *El efecto del Feedback Correctivo Escrito (FCE) metalingüístico Directo e Indirecto en la precisión ortográfica*. Recuperado de <http://repositorio.udec.cl/handle/11594/2055>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psico perspectivas*, 2, 53 - 82.
- Carrillo M, Leyva-Moral JM, Medina JL (2011). El análisis de los datos cualitativos: Un proceso complejo. *Index de Enfermería 2011*, 20(1-2). <http://www.index-f.com/index-enfermeria/v20n1-2/7441.php> (acceso: 29/12/2015).
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267-296. doi: 10.1016/s1060-3743(03)00038-9
- Chieng, S. L. (2014). *The effects of direct and indirect written corrective feedback on the use of present tenses among ESL learners*. [Tesis de maestría, University of Malaya]. <http://studentsrepo.um.edu.my/5447/>
- Cohen, A. (1989). Reformulation: A technique for providing advanced feedback in writing. *Guidelines*, 11(2), 1-9
- Cohen, A. D., y Cavalcanti, M. C. (1990). Feedback on compositions: Teacher and

- student verbal reports. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 155-177). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA 2002 (2001): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (traducido por el Instituto Cervantes 2002) Madrid, Anaya.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-170.
<https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Corpuz, V. (2011). *Error Correction in Second Language Writing: Teachers' Beliefs, Practices and Students' Preferences*. [Tesis de maestría, Queensland University of Technology]. https://eprints.qut.edu.au/49160/1/Victor_Corpuz_Thesis.pdf
- Costello, P. (2007). *Action research*. Continuum.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- Cuxim, M. (2018). *Efectos de la retroalimentación correctiva en la producción escrita de estudiantes de inglés como lengua extranjera*. Recuperado de <http://risisbi.uqroo.mx/handle/20.500.12249/1584>
- D. Rowe, A., y N. Wood, L. (2009). Students' perceptions and preferences for feedback. *Asian Social Science*, 4(3). doi: 10.5539/ass.v4n3p78
- Efron, S. E., y Ravid, R. (2013). *Action research in education: A practical guide*. The Guilford Press.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Ellis, R. (1998). Teaching and Research: Options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 32(1), 39. doi: 10.2307/3587901
- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51, 1-46. doi: 10.1111/j.1467-1770.2001.tb00013.x
- Ellis, R. (2008). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., y Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36(3), 353-371. doi: 10.1016/j.system.2008.02.001
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3-18.
<https://doi.org/10.5070/12.v1ol.9054>

- Ellis, R. (2010). Epilogue: A framework for investigating oral and written corrective feedback. *Studies in Second Language Acquisition* 32(2), 335–349
- Ellis, R. (2013). Corrective feedback in teacher guides and SLA. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(3), 1-18.
- Ellis, R. (2015). The importance of focus on form in communicative language teaching. *Eurasian Journal Of Applied Linguistics*, 1(2), 1-12. doi: 10.32601/ejal.460611
- Eslami, E. (2014). The effects of direct and indirect corrective feedback techniques on EFL students' writing. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 98, 445-452. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.438
- Fareed, M., Almas, A., y Muhammad B. (2016). ESL learners' writing skills: Problems, factors and suggestions. *Journal of Education and Social Sciences* 4(2), 80-92
- Farjadnasab, A., y khodashenas, M. (2017). The Effect of Written Corrective Feedback on EFL Students' Writing Accuracy. *International Journal Of Research In English Education*, 2(2), 30-42. doi: 10.18869/acadpub.ijree.2.2.30
- Fathman, A. K., y Whalley, E. (1990). Teacher Response to Student Writing: Focus on Form versus Content. In B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom* (pp. 178-190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferrance, E. (2000). *Action Research. Themes in Education*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Ferreira Cabrera, A. (2017). El efecto del feedback correctivo para mejorar la destreza escrita en ELE*. *Colombian Appl. Linguist. J.*, 19(1), 37-50. <https://doi.org/10.14483/calj.v19n1.10220>
- Ferris, D. (2003). *Response to Student Writing: Implications for Second Language Students* (1st ed.). Routledge.
- Ferris, D. (2004). The "Grammar Correction" debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime ...?). *Journal of Second Language Writing*, 13(1), pp.49-62.
- Ferris, D., y Hedgcock, J. S. (2005). Teacher response to student writing: Issues in oral and written feedback. *Teaching ESL composition: Purpose, process and practice*, 184-222
- Ferris, D. (2007). Preparing teachers to respond to student writing. *Journal Of Second Language Writing*, 16(3), 165-193. doi: 10.1016/j.jslw.2007.07.003
- Frantzen, D. (1995). The Effects of Grammar Supplementation on Written Accuracy in

- an Intermediate Spanish Content Course. *The Modern Language Journal*, 79(3), 329-344. doi: 10.1111/j.1540-4781.1995.tb01108.x
- Gholaminia, I., Gholaminia, A., y Marzban, A. (2014). An Investigation of Meta-linguistic Corrective Feedback in Writing Performance. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 116, 316-320. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.214
- Gibbs, G. (2007). El análisis de datos cualitativos. Ediciones Morata.
- Gillham, B. (2015). Developing a questionnaire. Bloomsbury Academic.
- Goldstein, L. (2004). Questions and answers about teacher written commentary and student revision: teachers and students working together. *Journal Of Second Language Writing*, 13(1), 63-80. doi: 10.1016/j.jslw.2004.04.006
- Gorbet, Frances. "Error Analysis: What the Teacher Can Do: A New Perspective." Research Division, Public Service Commission of Canada. November, 1974. EDRS: ED 100 193.
- Han, Y., y Hyland, F. (2015). Exploring learner engagement with written corrective feedback in a Chinese tertiary EFL classroom. *Journal Of Second Language Writing*, 30, 31-44. doi: 10.1016/j.jslw.2015.08.002
- Harklau, L. (2002). The role of writing in classroom second language acquisition. *Journal Of Second Language Writing*, 11(4), 329-350. doi: 10.1016/s1060-3743(02)000917
- Hedgcock, J., y Lefkowitz, N. (1996). Some Input on Input: Two Analyses of Student Response to Expert Feedback in L2 Writing. *The Modern Language Journal*, 80(3), 287. doi: 10.2307/329437
- Hendrickson, J. (1978). Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice*. *The Modern Language Journal*, 62(8), 387-398. doi: 10.1111/j.1540-4781.1978.tb02409.x
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5th ed.). Mc Graw Hill.
- Hinkel, E. (2011): «What research on second language writing tells us and what it doesn't.» en e.hinkel (ed.), handbook of research in second language teaching and learning, vol 2 routledge. 523-538. disponible en línea en (acceso: mayo 2011)
- Hopkins, D. (1985). A teacher's guide to classroom research. Milton Keynes. Open University Press.
- Hyland, F. (2003). Focusing on form: student engagement with teacher feedback. *System*, 31(2), 217-230. doi: 10.1016/s0346-251x(03)00021-6

- Hyland, K., y Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 83-101. doi: 10.1017/s0261444806003399
- Ibarrola, A. (2009) . Reformulation and self-correction: Testing the validity of correction strategies in the classroom. *Revista Española De Lingüística Aplicada*, 22, 189-215.
- lenguas Proyectos (2016). Manual del Instructor del Instituto de Lenguas.
<https://sites.google.com/site/manualdelinstructoriluis/?pli=1>
- Kamberi, L. (2013). The significance of teacher feedback in EFL writing for tertiary level foreign language learners. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 70, 1686-1690. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.01.241
- Kepner, C. (1991). An Experiment in the Relationship of Types of Written Feedback to the Development of Second-Language Writing Skills. *The Modern Language Journal*, 75(3), 305. doi: 10.2307/328724
- Khaled, K. (2013). *The effects of direct and indirect written corrective feedback (CF) on English-as-a-second-language (ESL) students' revision accuracy and writing skills*. [Tesis de doctorado, University of Victoria].
<http://dspace.library.uvic.ca:8080/handle/1828/5157>
- Kim, J. H. (2004). Issues of corrective feedback in second language acquisition. *Working Papers in TESOL y Applied Linguistics*, 4, 1-24. <https://doi.org/10.7916/D8BR8RPT>
- Lalande, J. (1982). Reducing Composition Errors: An Experiment. *The Modern Language Journal*, 66(2), 140-149. doi: 10.1111/j.1540-4781.1982.tb06973.x
- Lantolf, J. P. 2006. "Sociocultural theory and L2". State of the Art. *Studies in Second Language Acquisition* 28: 67-109
- Lantolf, J. (2011). Integrating sociocultural theory and cognitive linguistics in the second language classroom. In Eli Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (Vol. II), pp. 303-318. New York: Routledge.
- Leki, I. (1991). The Preferences of ESL Students for Error Correction in College-Level Writing Classes. *Foreign Language Annals*, 24(3), 203-218. doi: 10.1111/j.1944-9720.1991.tb00464.x
- Lightbown, P., y Spada, N. (1990). Focus-on-Form and corrective feedback in communicative language teaching. *Studies In Second Language Acquisition*, 12(4), 429-448. doi: 10.1017/s0272263100009517

- Loewen, S. (2011). Focus on form. In Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, Volume II (pp. 576–592). New York, NY: Routledge.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie, y T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- Macías, D. F. (2011). Towards the use of focus on form instruction in foreign language learning and teaching in Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(29), 127-143.
- Martín-Crespo, M. y Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27, Artículo 4. Extraído el 20 Mayo, 2009, de http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/FMetodologica_27.pdf
- Martínez, E (2016). Estrategias de feedback correctivo metalingüístico para el mejoramiento de la ortografía acentual en español como L1. Recuperado de <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/2071>
- McGrath, A., y Atkinson-Leadbetter, K. (2016). Instructor comments on student writing: Learner response to electronic written feedback. *Transformative Dialogues: Teaching y Learning Journal*, 8(3), 1 - 16.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (Third edition.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Monje, C. A. (2011). Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa, Guía Didáctica. Obtenido de [http://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+ Carlos+ Arturo+++ Gu% C3% ADa, 1001, C3](http://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+++Gu%C3%ADa,1001,C3).
- Muñoz, B. (2017). *Efecto de dos Combinaciones de Feedback Correctivo Escrito Focalizado Indirecto en dos Formas Gramaticales Seleccionadas por Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera*. Recuperado de <http://repositorio.udec.cl/handle/11594/2404>
- Murphy, L. y Roca de Larios, J. (2014), «Feedback in Second Language Writing: An Introduction», *International Journal of English Studies*, 10(2), 2010, pp. i-xv
- O'Brien, T. (2004). Writing in a foreign language: teaching and learning. *Language Teaching*, 37(1), 1-28. doi: 10.1017/s0261444804002113
- Ortiz, M. (2016). Uso de la retroalimentación correctiva focalizada indirecta con claves

- metalingüísticas en la adquisición del sufijo-s en la tercera persona del singular en inglés, en estudiantes de un programa de formación pedagógica en EFL de una universidad chilena. *Folios*, (44), 127-136.
- Radecki, P., y Swales, J. (1988). ESL student reaction to written comments on their written work. *System*, 16(3), 355-365. doi: 10.1016/0346-251x (88)90078-4
- Ruiz, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rustipa, K. (2011). Contrastive analysis, error analysis, interlanguage and the implication to language teaching. *Ragam Jurnal Pengembangan Humaniora*, 11(1).
- Saedi, M. y Chong, L. (2003). Focus on Form Approach in an EFL Context. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/255616443_Focus_on_Form_Approach_in_an_EFL_Context
- Sakrak-Ekin, G. y Balçıkanlı, C. (2019). Written corrective feedback: EFL teachers' beliefs and practices. *The Reading Matrix: An International Online Journal*. 19(1), 114-128. https://www.researchgate.net/publication/341287146_Written_Corrective_Feedback_EFL_Teachers'_Beliefs_and_Practices
- Schachter, J. (1991). Corrective feedback in historical perspective. *Second Language Research*, 7, 89-102.
- Schulz, R. A. (2001). Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions Concerning the Role of Grammar Teaching and Corrective Feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal*, 85, 244-258. <http://dx.doi.org/10.1111/0026-7902.00107>
- Scott, S., y Palincsar, A. (2013). *Sociocultural Theory*. Retrieved from Education.com: www.education.com
- Sheen, R. (2002). 'Focus on form' and 'focus on forms'. *ELT Journal*, 56(3), 303-305. doi: 10.1093/elt/56.3.303
- Sheen, Y. y Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching. In Hinkel, E. (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, Vol. 2. Routledge, 593–610.
- Sheppard, C. (1998). The role of feedback in the SLA process. *Journal of Chiba University Eurasian Society*.
- Shintani, N., y Ellis, R. (2013). The comparative effect of direct written corrective feedback

- and metalinguistic explanation on learners' explicit and implicit knowledge of the English indefinite article. *Journal Of Second Language Writing*, 22(3), 286-306. doi: 10.1016/j.jslw.2013.03.011
- Somekh, B. (2006). Action research. Maidenhead: Open University Press.
- Sommers, N. (1980). Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition And Communication*, 31(4), 378. doi: 10.2307/356588
- Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition And Communication*, 33(2), 148. doi: 10.2307/357622
- Storch, N., y Wigglesworth, G. (2010). LEARNERS' PROCESSING, UPTAKE, AND RETENTION OF CORRECTIVE FEEDBACK ON WRITING. *Studies In Second Language Acquisition*, 32(2), 303-334. doi: 10.1017/s0272263109990532
- Straub, R. (1997): "Student's Reactions to Teacher Comments: An Exploratory Study". *Research in the Teaching of English*, 31(1), 91-119.
- Strauss, A. L., y Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Susser, B. (1994). Process approaches in ESL/EFL writing instruction. *Journal Of Second Language Writing*, 3(1), 31-47. doi: 10.1016/1060-3743(94)90004-3
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook, y B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford University Press.
- Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97-114). Oxford University Press.
- Tobar, S. (2015). Retroalimentación del error en la producción escrita: un estudio de caso. Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/15761>
- Tran, T.H. (2013). Approaches to treating student written errors. A paper presented at MIDTESOL Conference, Lawrence, Kansas.
- 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. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80124-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80124-6)
- Ur, P. (2009). Grammar teaching: Research, theory and practice. In Hinkel, E. (ed),

- Handbook of research in second language teaching and learning, Vol. 2.
Routledge, 593-610
- Vicente, L. (2011): "La atención a la forma del discurso escrito de aprendices de E/LE en el contexto universitario hongkonés", ponencia presentada en IV Jornadas de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en China: Didáctica y Materiales en el Aula de E/LE, China, Pekín,
http://sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/vicente_100-133.pdf
[Consulta: 5 de mayo de 2016].
- Vygotsky, L. S. (1987). Cognition and language. The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1. Problems of general psychology (R. W. Rieber y A. S. Carton, Eds.). Plenum Press.
- Wasoh, F. E. (2013). Students response to expert feedback on multiple-draft compositions in writing classroom. Retrieved from [http://www.fllt2013.org/private folder/Proceeding/483.pdf](http://www.fllt2013.org/private_folder/Proceeding/483.pdf)
- Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal Of Second Language Writing*, 21(4), 321-331. doi: 10.1016/j.jslw.2012.09.007
- Zamel, V. (1985). Responding to Student Writing. *TESOL Quarterly*, 19(1), 79. doi: 10.2307/3586773
- Zohrabi, M., y Rezaie, P. (2012). The role of form-focused feedback on developing students' writing skill. *Theory and Practice in language Studies*, 2(7), 1514-1519. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.7.1514-1519>. [Links]

ANEXOS

Anexo A. Ficha de caracterización de los participantes

Participante	Programa académico	Semestre	Edad	Género

Anexo F. Formato cuestionario de preguntas abiertas para los estudiantes

Cuestionario de preguntas abiertas:

Preferencias de los estudiantes de inglés II en cuanto a estrategias de retroalimentación escrita

El siguiente cuestionario tiene como objetivo identificar sus preferencias en cuanto a las estrategias de retroalimentación usadas por el profesor para corregir sus errores.

En la tarea de escritura N°1 (your last vacations) se señalaron errores en cuanto al uso del pasado simple y en la N°2 (comparing two cities), acerca del uso de adjetivos comparativos.

A continuación, encontrará ocho preguntas abiertas. Por favor escriba sus respuestas en el espacio destinado a cada una de ellas.

Edad: _____

Sexo: M_____ F_____

1 ¿Qué importancia tiene para usted que el profesor de inglés corrija sus errores gramaticales (normas y reglas en las estructuras de las oraciones) en los párrafos que escribe?

2 ¿Prefiere que el profesor corrija todos los errores en sus párrafos o solo los relacionados con el tema que está estudiando? ¿Por qué?

3 ¿Pudo entender con facilidad las correcciones ofrecidas por el profesor en las tareas de escritura N°1 (your last vacations) y N°2 (comparing two cities)? ¿Por qué?

4 ¿Qué opina acerca del tipo de corrección que el profesor usó en la tarea de escritura N°1 (your last vacations)?

5 ¿Qué opina acerca del tipo de corrección que el profesor usó en la tarea de escritura N°2 (comparing two cities)?

6 ¿Qué tipo de corrección ofrecida por el docente prefirió, la que recibió en la tarea de escritura N°1 (your last vacations) o N°2 (comparing two cities) ¿Por qué?

7 ¿Cree que las correcciones ofrecidas por el profesor le ayudaron a reducir sus errores gramaticales cuando revisó y escribió nuevamente? ¿Por qué?

8 ¿Considera que fue importante revisar y escribir nuevamente los párrafos que el profesor le corrigió? ¿Por qué?

Anexo G. Carta a juez experto

Bucaramanga, octubre 1 de 2019

SEÑORA

M.Ed. Juliana Andrea Díaz Gamboa
Docente planta – Directora Académica educación continuada
Licenciatura en bilingüismo
Institución Universitaria Colombo Americana - ÚNICA

ASUNTO: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO, POR CRITERIO DE ESPECIALISTA

De mi especial consideración:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle un saludo cordial e informarle que, como parte del desarrollo de la tesis del Programa Académico de Maestría en Educación, estoy desarrollando el avance de mi tesis titulada *Retroalimentación correctiva escrita: efectividad y análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera*.

Motivo por el cual se hizo necesario la construcción de los instrumentos de investigación y su respectiva ficha de validación. Por lo expuesto, con la finalidad de darle rigor científico necesario, se requiere la validación de dichos instrumentos a través de la evaluación de Juicio de Expertos.

Es por ello, que me permito solicitarle su participación como juez, apelando su trayectoria y reconocimiento como docente universitario y profesional. Agradeciendo por anticipado su colaboración y aporte en la presente.

Atentamente;

Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz

Se adjunta:

- Instrumentos de investigación
- Ficha de validación de instrumento

<p>2. Las tareas de escritura promueven el uso de las estructuras gramaticales (pasado simple y adjetivos comparativos) que serán tenidas en cuenta por la investigadora a la hora de proveer retroalimentación.</p>									
<p>3. Las instrucciones para la realización de las tareas de escritura son claras y pertinentes para el nivel de competencia lingüística de los estudiantes.</p>									

Instrumento de recolección de datos validado por: _____

Título: _____

Firma: _____

Formato de validación para los instrumentos: Cuestionario de preguntas abiertas			
Título de la investigación:			
Retroalimentación correctiva escrita: efectividad y análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera			
Pregunta central de la investigación:			
¿Cuáles son las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés nivel A1 ante la provisión de RCE focalizada de tipo directa e indirecta con información metalingüística, para reparar los errores gramaticales del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos?			
Objetivos de la Investigación			
General			
Identificar las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés como lengua extranjera nivel A1, ante la provisión de RCE focalizada de tipo directa e indirecta con información metalingüística, para el logro de una mayor precisión gramatical del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos escritos.			
Específicos			
1- Describir las preferencias de los estudiantes en cuanto a la provisión de RCE focalizada de tipo directa e indirecta con información metalingüística en sus producciones escritas.			
2- Identificar las tipologías de RCE a las que los estudiantes responden de manera efectiva en el proceso de revisión y edición de párrafos para mejorar la precisión gramatical en el pasado simple y adjetivos comparativos.			
3- Investigar la relevancia que tiene el proceso de revisión y edición de párrafos para el logro de una mayor precisión gramatical mediante la implementación de la RCE.			
Criterios de validez	Sí	No	Observaciones
1. El lenguaje empleado para la redacción de las preguntas del cuestionario es claro y permite que estas se entiendan con facilidad.			
2. Las preguntas del cuestionario están organizadas en un orden lógico.			

3. El título del cuestionario, introducción e instrucciones son pertinentes.			
4. Las preguntas del cuestionario están relacionadas con los objetivos de investigación			
5. Las preguntas del cuestionario permiten que los participantes las relacionen de forma clara con lo hecho en las tareas de escritura.			

Instrumento de recolección de datos validado por: _____

Título: _____

Firma: _____

Anexo I. Rúbricas validadas por experto

Formato de validación para los instrumentos: Tareas de escritura y Formatos de revisión y edición									
Título de la investigación:									
Retroalimentación correctiva escrita: efectividad y análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera									
Pregunta central de la investigación:									
¿Cuáles son las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés nivel A1 ante la provisión de RCE focalizada de tipo directa e indirecta con información metalingüística, para reparar los errores gramaticales del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos?									
Objetivos de la Investigación									
General									
Identificar las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés como lengua extranjera nivel A1, ante la provisión de RCE focalizada de tipo directa e indirecta con información metalingüística, para el logro de una mayor precisión gramatical del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos escritos.									
Específicos									
1- Describir las preferencias de los estudiantes en cuanto a la provisión de RCE focalizada de tipo directa e indirecta con información metalingüística en sus producciones escritas.									
2- Identificar las tipologías de RCE a las que los estudiantes responden de manera efectiva en el proceso de revisión y edición de párrafos para mejorar la precisión gramatical en el pasado simple y adjetivos comparativos.									
3- Investigar la relevancia que tiene el proceso de revisión y edición de párrafos para el logro de una mayor precisión gramatical mediante la implementación de la RCE.									
Criterios de validez	Tarea escritura No 1		Revisión de tarea escritura No 1		Tarea escritura No 2		Revisión de tarea escritura No 2		Observaciones
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
1. Las tareas de escritura son adecuadas para el nivel de competencia lingüística de los estudiantes (A1)	X		X		X		X		

<p>2. Las tareas de escritura promueven el uso de las estructuras gramaticales (pasado simple y adjetivos comparativos) que serán tenidas en cuenta por la investigadora a la hora de proveer retroalimentación.</p>	X		X		X		X		<p>Respecto a las tareas:</p> <p>Para la primera tarea de escritura se trabaja sólo pasado simple. Es específico. Un solo tema gramatical.</p> <p>Sobre la segunda tarea de escritura (comparativos) incluiría el opuesto de cada adjetivo para que los estudiantes puedan tener más recursos al momento de escribir el párrafo.</p>
<p>3. Las instrucciones para la realización de las tareas de escritura son claras y pertinentes para el nivel de competencia lingüística de los estudiantes.</p>	X		X		X		X		<p>Sobre las tareas de escritura (revisión), me pregunto si la docente va a utilizar convenciones. Si es así la lista de convenciones debe estar explícita con la explicación, ejemplo y corrección para mejor uso de esta herramienta por los estudiantes.</p>

Instrumento de recolección de datos validado por: Juliana Díaz

Título: Magister de enseñanza del inglés con ambientes de aprendizaje autónomo.

Firma:



Formato de validación para los instrumentos: Cuestionario de preguntas abiertas			
Título de la investigación:			
Retroalimentación correctiva escrita: efectividad y análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera			
Pregunta central de la investigación:			
¿Cuáles son las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés nivel A1 ante la provisión de RCE focalizada de tipo directa e indirecta con información metalingüística, para reparar los errores gramaticales del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos?			
Objetivos de la Investigación			
General			
Identificar las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés como lengua extranjera nivel A1, ante la provisión de RCE focalizada de tipo directa e indirecta con información metalingüística, para el logro de una mayor precisión gramatical del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos escritos.			
Específicos			
1- Describir las preferencias de los estudiantes en cuanto a la provisión de RCE focalizada de tipo directa e indirecta con información metalingüística en sus producciones escritas.			
2- Identificar las tipologías de RCE a las que los estudiantes responden de manera efectiva en el proceso de revisión y edición de párrafos para mejorar la precisión gramatical en el pasado simple y adjetivos comparativos.			
3- Investigar la relevancia que tiene el proceso de revisión y edición de párrafos para el logro de una mayor precisión gramatical mediante la implementación de la RCE.			
Criterios de validez	Sí	No	Observaciones
1. El lenguaje empleado para la redacción de las preguntas del cuestionario es claro y permite que estas se entiendan con facilidad.		X	La primera pregunta, debería ser más explícita. No se puede generalizar que los estudiantes sepan qué son errores gramaticales; ellos los pueden confundir con errores de cohesión y coherencia. Cambiar la forma como se abordan los temas de las tareas de escritura. Cuando las preguntas mencionan las dos tareas de escritura, la investigadora debería ser más específica, por ejemplo, decir el párrafo de sus vacaciones pasadas.
2. Las preguntas del cuestionario están organizadas en un orden lógico.	X		

3. El título del cuestionario, introducción e instrucciones son pertinentes.		X	La instrucción debe ser dirigida al estudiante: Este cuestionario tiene como objetivo saber sus preferencias... También debe incluir el elemento gramatical que se menciona en la pregunta investigadora (tipos de errores gramaticales)
4. Las preguntas del cuestionario están relacionadas con los objetivos de investigación	X		
5. Las preguntas del cuestionario permiten que los participantes las relacionen de forma clara con lo hecho en las tareas de escritura.	X		

Instrumento de recolección de datos validado por: Juliana Díaz

Título: Magister de enseñanza del inglés con ambientes de aprendizaje autónomo.

Firma:



Anexo J. Carta de consentimiento a institución

Bucaramanga, octubre 8 de 2019

María Angélica Arenas Paredes
Directora
Instituto de Lenguas
Universidad Industrial de Santander

ASUNTO: Consentimiento informado

De mi especial consideración:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle un saludo cordial e informarle que yo, Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz, aspirante al programa de Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, como parte de los requisitos de grado, debo cumplir con una investigación educativa, por lo cual, y si es posible, me gustaría llevarla a cabo en el Instituto de Lenguas UIS, con los estudiantes de una asignatura de inglés II.

La investigación se titula *Retroalimentación correctiva escrita: efectividad y análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera* y el objetivo de esta es identificar las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés como lengua extranjera nivel A1, ante la provisión de Retroalimentación Correctiva Escrita (RCE) Directa e Indirecta con Información Metalingüística, para el logro de una mayor precisión gramatical del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos escritos.

Para cumplir con el objetivo de la investigación, los participantes desarrollarán dos tareas de escritura con sus respectivos procesos de revisión y edición, y contestarán un cuestionario de preguntas abiertas. Es importante destacar que los estudiantes interesados en ser parte de esta investigación, firmarán un *consentimiento informado* (adjunto a esta carta) en el que se aclara que su participación será voluntaria. De igual forma, aunque las tareas de escritura estarán incluidas dentro de la planeación de la clase y que, funcionan como herramientas para hacer práctica de los temas vistos durante el primer corte del semestre, estas no tendrán ninguna calificación y los resultados no afectarán de forma alguna los porcentajes que se han establecido para evaluar a los estudiantes en la asignatura.

La información obtenida a través de este estudio será mantenida bajo estricta confidencialidad, aunque me gustaría solicitar poder incluir el nombre de la institución en la investigación.

Finalmente, la investigación no conlleva ningún riesgo ni beneficio para los participantes o la institución. Si surge alguna duda sobre este estudio, podrá comunicarse conmigo en cualquier oportunidad de forma personal, o a través del siguiente correo electrónico: jesi1284@gmail.com.

Cordialmente

Investigadora principal

He leído el procedimiento descrito arriba. La investigadora ha explicado su propuesta de investigación y contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para que la institución haga parte del estudio de *Retroalimentación correctiva escrita: efectividad y análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera*.

Firma de la directora

Fecha

Anexo K. Consentimiento firmado por directora de la institución

Bucaramanga, octubre 8 de 2019

María Angélica Arenas Paredes
Directora
Instituto de Lenguas
Universidad Industrial de Santander

ASUNTO: Consentimiento informado

De mi especial consideración:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle un saludo cordial e informarle que yo, Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz, aspirante al programa de Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, como parte de los requisitos de grado, debo cumplir con una investigación educativa, por lo cual, y si es posible, me gustaría llevarla a cabo en el Instituto de Lenguas UIS, con los estudiantes de una asignatura de inglés II.

La investigación se titula *Retroalimentación correctiva escrita: efectividad y análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera* y el objetivo de esta es identificar las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés como lengua extranjera nivel A1, ante la provisión de Retroalimentación Correctiva Escrita (RCE) Directa e Indirecta con Información Metalingüística, para el logro de una mayor precisión gramatical del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos escritos.

Para cumplir con el objetivo de la investigación, los participantes desarrollarán dos tareas de escritura con sus respectivos procesos de revisión y edición, y contestarán un cuestionario de preguntas abiertas. Es importante destacar que los estudiantes interesados en ser parte de esta investigación, firmarán un *consentimiento informado* (adjunto a esta carta) en el que se aclara que su participación será voluntaria. De igual forma, aunque las tareas de escritura estarán incluidas dentro de la planeación de la clase y que, funcionan como herramientas para hacer práctica de los temas vistos durante el primer corte del semestre, estas no tendrán ninguna calificación y los resultados no afectarán de forma alguna los porcentajes que se han establecido para evaluar a los estudiantes en la asignatura.

Finalmente, la investigación no conlleva ningún riesgo ni beneficio para los participantes o la institución. Si surge alguna duda sobre este estudio, podrá comunicarse conmigo en cualquier oportunidad de forma personal, o a través del siguiente correo electrónico: jesi1284@gmail.com.

Cordialmente

Jesica Sarmiento
Investigadora principal

He leído el procedimiento descrito arriba. La investigadora ha explicado su propuesta de investigación y contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para que la institución haga parte del estudio de *Retroalimentación correctiva escrita: efectividad y análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera*.


Firma de la directora

Octubre 15/2019
Fecha

Anexo L. Consentimiento informado a participantes de investigación

Consentimiento informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una explicación clara de la naturaleza de la investigación, así como el rol que desempeñarán dentro de la misma.

Esta será llevada a cabo por la Licenciada en Inglés Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz, aspirante a la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. El título de esta investigación es *Retroalimentación correctiva escrita: efectividad y análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera* y su objetivo es Identificar las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés como lengua extranjera nivel A1, ante la provisión de retroalimentación correctiva escrita (RCE) directa e indirecta con información metalingüística, para el logro de una mayor precisión gramatical del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos escritos.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá desarrollar dos tareas de escritura y sus respectivas revisiones y ediciones. Asimismo, contestará un cuestionario de preguntas abiertas.

La participación en este estudio es voluntaria y la información recogida a partir del mismo será estrictamente confidencial y no se usará para ningún propósito distinto al de la investigación.

Si tiene alguna inquietud acerca de estos procedimientos, puede consultarlas en cualquier ocasión durante el estudio o a través del correo: jesi1284@gmail.com. De igual forma, puede decidir retirarse de la investigación en el momento que usted lo determine sin que esto lo perjudique de ninguna manera.

Se agradece su participación.

Acepto participar de manera voluntaria en esta investigación que será llevada a cabo por la licenciada Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz. He sido informado (a) acerca del propósito de este estudio y entiendo que los datos que provea en el curso de esta investigación son confidenciales y no serán usados para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. La investigadora ha contestado mis preguntas y me ha informado que puedo decidir retirarme de la investigación en el momento que lo decida sin que esto me perjudique de ninguna manera.

Nombre del participante: _____

Firma del participante: _____

Fecha: _____

Anexo M. Aceptación de consentimiento informado por parte de participantes

E1

Consentimiento informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una explicación clara de la naturaleza de la investigación, así como el rol que desempeñarán dentro de la misma.

Esta será llevada a cabo por la Licenciada en Inglés Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz, aspirante a la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. El título de esta investigación es *Retroalimentación correctiva escrita: efectividad y análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera* y su objetivo es Identificar las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés como lengua extranjera nivel A1, ante la provisión de retroalimentación correctiva escrita (RCE) directa e indirecta con información metalingüística, para el logro de una mayor precisión gramatical del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos escritos.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá desarrollar dos tareas de escritura y sus respectivas revisiones y ediciones. Asimismo, contestará un cuestionario de preguntas abiertas.

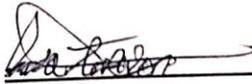
La participación en este estudio es voluntaria y la información recogida a partir del mismo será estrictamente confidencial y no se usará para ningún propósito distinto al de la investigación.

Si tiene alguna inquietud acerca de estos procedimientos, puede consultarlas en cualquier ocasión durante el estudio o a través del correo: jesi1284@gmail.com. De igual forma, puede decidir retirarse de la investigación en el momento que usted lo determine sin que esto lo perjudique de ninguna manera.

Se agradece su participación.

Acepto participar de manera voluntaria en esta investigación que será llevada a cabo por la licenciada Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz. He sido informado (a) acerca del propósito de este estudio y entiendo que los datos que provea en el curso de esta investigación son confidenciales y no serán usados para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. El investigador ha contestado mis preguntas y me ha informado que puedo decidir retirarme de la investigación en el momento que lo decida sin que esto me perjudique de ninguna manera.

Nombre del participante: Laura Daniela Tarazona Tarazona

Firma del participante: 

Fecha: 2 de octubre de 2019

E2

Consentimiento informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una explicación clara de la naturaleza de la investigación, así como el rol que desempeñarán dentro de la misma.

Esta será llevada a cabo por la Licenciada en Inglés Jessica Vanessa Sarmiento Muñoz, aspirante a la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. El título de esta investigación es *Retroalimentación correctiva escrita: efectividad y análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera* y su objetivo es Identificar las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés como lengua extranjera nivel A1, ante la provisión de retroalimentación correctiva escrita (RCE) directa e indirecta con información metalingüística, para el logro de una mayor precisión gramatical del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos escritos.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá desarrollar dos tareas de escritura y sus respectivas revisiones y ediciones. Asimismo, contestará un cuestionario de preguntas abiertas.

La participación en este estudio es voluntaria y la información recogida a partir del mismo será estrictamente confidencial y no se usará para ningún propósito distinto al de la investigación.

Si tiene alguna inquietud acerca de estos procedimientos, puede consultarlas en cualquier ocasión durante el estudio o a través del correo: jesi1284@gmail.com. De igual forma, puede decidir retirarse de la investigación en el momento que usted lo determine sin que esto lo perjudique de ninguna manera.

Se agradece su participación.

Acepto participar de manera voluntaria en esta investigación que será llevada a cabo por la licenciada Jessica Vanessa Sarmiento Muñoz. He sido informado (a) acerca del propósito de este estudio y entiendo que los datos que provea en el curso de esta investigación son confidenciales y no serán usados para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. El investigador ha contestado mis preguntas y me ha informado que puedo decidir retirarme de la investigación en el momento que lo decida sin que esto me perjudique de ninguna manera.

Nombre del participante: Ana María Rodelo Merche

Firma del participante:

Ana M. Rodelo M.

Fecha:

2 de Octubre del 2019

E3

Consentimiento informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una explicación clara de la naturaleza de la investigación, así como el rol que desempeñarán dentro de la misma.

Esta será llevada a cabo por la Licenciada en Inglés Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz, aspirante a la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. El título de esta investigación es *Retroalimentación correctiva escrita: efectividad y análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera* y su objetivo es Identificar las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés como lengua extranjera nivel A1, ante la provisión de retroalimentación correctiva escrita (RCE) directa e indirecta con información metalingüística, para el logro de una mayor precisión gramatical del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos escritos.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá desarrollar dos tareas de escritura y sus respectivas revisiones y ediciones. Asimismo, contestará un cuestionario de preguntas abiertas.

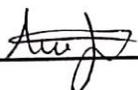
La participación en este estudio es voluntaria y la información recogida a partir del mismo será estrictamente confidencial y no se usará para ningún propósito distinto al de la investigación.

Si tiene alguna inquietud acerca de estos procedimientos, puede consultarlas en cualquier ocasión durante el estudio o a través del correo: jesi1284@gmail.com. De igual forma, puede decidir retirarse de la investigación en el momento que usted lo determine sin que esto lo perjudique de ninguna manera.

Se agradece su participación.

Acepto participar de manera voluntaria en esta investigación que será llevada a cabo por la licenciada Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz. He sido informado (a) acerca del propósito de este estudio y entiendo que los datos que provea en el curso de esta investigación son confidenciales y no serán usados para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. El investigador ha contestado mis preguntas y me ha informado que puedo decidir retirarme de la investigación en el momento que lo decida sin que esto me perjudique de ninguna manera.

Nombre del participante: Maria Alejandra Joya Salazar

Firma del participante: 

Fecha: 02 de Octubre 2019

E4

Consentimiento informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una explicación clara de la naturaleza de la investigación, así como el rol que desempeñarán dentro de la misma.

Esta será llevada a cabo por la Licenciada en Inglés Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz, aspirante a la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. El título de esta investigación es *Retroalimentación correctiva escrita: efectividad y análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera* y su objetivo es Identificar las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés como lengua extranjera nivel A1, ante la provisión de retroalimentación correctiva escrita (RCE) directa e indirecta con información metalingüística, para el logro de una mayor precisión gramatical del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos escritos.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá desarrollar dos tareas de escritura y sus respectivas revisiones y ediciones. Asimismo, contestará un cuestionario de preguntas abiertas.

La participación en este estudio es voluntaria y la información recogida a partir del mismo será estrictamente confidencial y no se usará para ningún propósito distinto al de la investigación.

Si tiene alguna inquietud acerca de estos procedimientos, puede consultarlas en cualquier ocasión durante el estudio o a través del correo: jesi1284@gmail.com. De igual forma, puede decidir retirarse de la investigación en el momento que usted lo determine sin que esto lo perjudique de ninguna manera.

Se agradece su participación.

Acepto participar de manera voluntaria en esta investigación que será llevada a cabo por la licenciada Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz. He sido informado (a) acerca del propósito de este estudio y entiendo que los datos que provea en el curso de esta investigación son confidenciales y no serán usados para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. El investigador ha contestado mis preguntas y me ha informado que puedo decidir retirarme de la investigación en el momento que lo decida sin que esto me perjudique de ninguna manera.

Nombre del participante: Angie Nathalia Villate Camargo

Firma del participante: 

Fecha: 02 de octubre del 2019

E5

Consentimiento informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una explicación clara de la naturaleza de la investigación, así como el rol que desempeñarán dentro de la misma.

Esta será llevada a cabo por la Licenciada en Inglés Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz, aspirante a la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. El título de esta investigación es *Retroalimentación correctiva escrita: efectividad y análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera* y su objetivo es Identificar las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés como lengua extranjera nivel A1, ante la provisión de retroalimentación correctiva escrita (RCE) directa e indirecta con información metalingüística, para el logro de una mayor precisión gramatical del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos escritos.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá desarrollar dos tareas de escritura y sus respectivas revisiones y ediciones. Asimismo, contestará un cuestionario de preguntas abiertas.

La participación en este estudio es voluntaria y la información recogida a partir del mismo será estrictamente confidencial y no se usará para ningún propósito distinto al de la investigación.

Si tiene alguna inquietud acerca de estos procedimientos, puede consultarlas en cualquier ocasión durante el estudio o a través del correo: jesi1284@gmail.com. De igual forma, puede decidir retirarse de la investigación en el momento que usted lo determine sin que esto lo perjudique de ninguna manera.

Se agradece su participación.

Acepto participar de manera voluntaria en esta investigación que será llevada a cabo por la licenciada Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz. He sido informado (a) acerca del propósito de este estudio y entiendo que los datos que provea en el curso de esta investigación son confidenciales y no serán usados para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. El investigador ha contestado mis preguntas y me ha informado que puedo decidir retirarme de la investigación en el momento que lo decida sin que esto me perjudique de ninguna manera.

Nombre del participante: Marta Suárez Ballesteros

Firma del participante: Marta Suárez

Fecha: Octubre 2 12019

E6

Consentimiento informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una explicación clara de la naturaleza de la investigación, así como el rol que desempejarán dentro de la misma.

Esta será llevada a cabo por la Licenciada en Inglés Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz, aspirante a la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. El título de esta investigación es *Retroalimentación correctiva escrita: efectividad y análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera* y su objetivo es Identificar las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés como lengua extranjera nivel A1, ante la provisión de retroalimentación correctiva escrita (RCE) directa e indirecta con información metalingüística, para el logro de una mayor precisión gramatical del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos escritos.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá desarrollar dos tareas de escritura y sus respectivas revisiones y ediciones. Asimismo, contestará un cuestionario de preguntas abiertas.

La participación en este estudio es voluntaria y la información recogida a partir del mismo será estrictamente confidencial y no se usará para ningún propósito distinto al de la investigación.

Si tiene alguna inquietud acerca de estos procedimientos, puede consultarlas en cualquier ocasión durante el estudio o a través del correo: jesi1284@gmail.com. De igual forma, puede decidir retirarse de la investigación en el momento que usted lo determine sin que esto lo perjudique de ninguna manera.

Se agradece su participación.

Acepto participar de manera voluntaria en esta investigación que será llevada a cabo por la licenciada Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz. He sido informado (a) acerca del propósito de este estudio y entiendo que los datos que provea en el curso de esta investigación son confidenciales y no serán usados para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. El investigador ha contestado mis preguntas y me ha informado que puedo decidir retirarme de la investigación en el momento que lo decida sin que esto me perjudique de ninguna manera.

Nombre del participante: David Steven Cabrera Ramirez

Firma del participante: David Cabrera

Fecha: 2 de Octubre del 2019

E7

Consentimiento informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una explicación clara de la naturaleza de la investigación, así como el rol que desempeñarán dentro de la misma.

Esta será llevada a cabo por la Licenciada en Inglés Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz, aspirante a la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. El título de esta investigación es *Retroalimentación correctiva escrita: efectividad y análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera* y su objetivo es Identificar las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés como lengua extranjera nivel A1, ante la provisión de retroalimentación correctiva escrita (RCE) directa e indirecta con información metalingüística, para el logro de una mayor precisión gramatical del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos escritos.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá desarrollar dos tareas de escritura y sus respectivas revisiones y ediciones. Asimismo, contestará un cuestionario de preguntas abiertas.

La participación en este estudio es voluntaria y la información recogida a partir del mismo será estrictamente confidencial y no se usará para ningún propósito distinto al de la investigación.

Si tiene alguna inquietud acerca de estos procedimientos, puede consultarlas en cualquier ocasión durante el estudio o a través del correo: jesi1284@gmail.com. De igual forma, puede decidir retirarse de la investigación en el momento que usted lo determine sin que esto lo perjudique de ninguna manera.

Se agradece su participación.

Acepto participar de manera voluntaria en esta investigación que será llevada a cabo por la licenciada Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz. He sido informado (a) acerca del propósito de este estudio y entiendo que los datos que provea en el curso de esta investigación son confidenciales y no serán usados para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. El investigador ha contestado mis preguntas y me ha informado que puedo decidir retirarme de la investigación en el momento que lo decida sin que esto me perjudique de ninguna manera.

Nombre del participante: Leonardo Vesga Salazar

Firma del participante: Leonardo Vesga

Fecha: 1 - octubre - 2019

E8

Consentimiento informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una explicación clara de la naturaleza de la investigación, así como el rol que desempeñarán dentro de la misma.

Esta será llevada a cabo por la Licenciada en Inglés Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz, aspirante a la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. El título de esta investigación es *Retroalimentación correctiva escrita: efectividad y análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera* y su objetivo es Identificar las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés como lengua extranjera nivel A1, ante la provisión de retroalimentación correctiva escrita (RCE) directa e indirecta con información metalingüística, para el logro de una mayor precisión gramatical del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos escritos.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá desarrollar dos tareas de escritura y sus respectivas revisiones y ediciones. Asimismo, contestará un cuestionario de preguntas abiertas.

La participación en este estudio es voluntaria y la información recogida a partir del mismo será estrictamente confidencial y no se usará para ningún propósito distinto al de la investigación.

Si tiene alguna inquietud acerca de estos procedimientos, puede consultarlas en cualquier ocasión durante el estudio o a través del correo: jesi1284@gmail.com. De igual forma, puede decidir retirarse de la investigación en el momento que usted lo determine sin que esto lo perjudique de ninguna manera.

Se agradece su participación.

Acepto participar de manera voluntaria en esta investigación que será llevada a cabo por la licenciada Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz. He sido informado (a) acerca del propósito de este estudio y entiendo que los datos que provea en el curso de esta investigación son confidenciales y no serán usados para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. El investigador ha contestado mis preguntas y me ha informado que puedo decidir retirarme de la investigación en el momento que lo decida sin que esto me perjudique de ninguna manera.

Nombre del participante: Johan Sebastián Flores Villamizar

Firma del participante: 

Fecha: 1 de octubre del 2019

E9

Consentimiento informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una explicación clara de la naturaleza de la investigación, así como el rol que desempeñarán dentro de la misma.

Esta será llevada a cabo por la Licenciada en Inglés Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz, aspirante a la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. El título de esta investigación es *Retroalimentación correctiva escrita: efectividad y análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera* y su objetivo es identificar las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés como lengua extranjera nivel A1, ante la provisión de retroalimentación correctiva escrita (RCE) directa e indirecta con información metalingüística, para el logro de una mayor precisión gramatical del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos escritos.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá desarrollar dos tareas de escritura y sus respectivas revisiones y ediciones. Asimismo, contestará un cuestionario de preguntas abiertas.

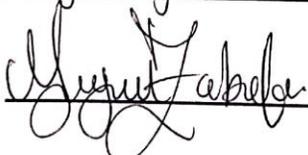
La participación en este estudio es voluntaria y la información recogida a partir del mismo será estrictamente confidencial y no se usará para ningún propósito distinto al de la investigación.

Si tiene alguna inquietud acerca de estos procedimientos, puede consultarlas en cualquier ocasión durante el estudio o a través del correo: jesi1284@gmail.com. De igual forma, puede decidir retirarse de la investigación en el momento que usted lo determine sin que esto lo perjudique de ninguna manera.

Se agradece su participación.

Acepto participar de manera voluntaria en esta investigación que será llevada a cabo por la licenciada Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz. He sido informado (a) acerca del propósito de este estudio y entiendo que los datos que provea en el curso de esta investigación son confidenciales y no serán usados para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. El investigador ha contestado mis preguntas y me ha informado que puedo decidir retirarme de la investigación en el momento que lo decida sin que esto me perjudique de ninguna manera.

Nombre del participante: Miguel Angel Zabala Agudelo

Firma del participante: 

Fecha: Octubre 1 del 2019.

E10

Consentimiento informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una explicación clara de la naturaleza de la investigación, así como el rol que desempeñarán dentro de la misma.

Esta será llevada a cabo por la Licenciada en Inglés Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz, aspirante a la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. El título de esta investigación es *Retroalimentación correctiva escrita: efectividad y análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera* y su objetivo es Identificar las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés como lengua extranjera nivel A1, ante la provisión de retroalimentación correctiva escrita (RCE) directa e indirecta con información metalingüística, para el logro de una mayor precisión gramatical del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos escritos.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá desarrollar dos tareas de escritura y sus respectivas revisiones y ediciones. Asimismo, contestará un cuestionario de preguntas abiertas.

La participación en este estudio es voluntaria y la información recogida a partir del mismo será estrictamente confidencial y no se usará para ningún propósito distinto al de la investigación.

Si tiene alguna inquietud acerca de estos procedimientos, puede consultarlas en cualquier ocasión durante el estudio o a través del correo: jesi1284@gmail.com. De igual forma, puede decidir retirarse de la investigación en el momento que usted lo determine sin que esto lo perjudique de ninguna manera.

Se agradece su participación.

Acepto participar de manera voluntaria en esta investigación que será llevada a cabo por la licenciada Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz. He sido informado (a) acerca del propósito de este estudio y entiendo que los datos que provea en el curso de esta investigación son confidenciales y no serán usados para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. El investigador ha contestado mis preguntas y me ha informado que puedo decidir retirarme de la investigación en el momento que lo decida sin que esto me perjudique de ninguna manera.

Nombre del participante: Fernando José Zambrano Ospino

Firma del participante: Fernando Zambrano

Fecha: octubre - 1 - 2019

E11

Consentimiento informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una explicación clara de la naturaleza de la investigación, así como el rol que desempeñarán dentro de la misma.

Esta será llevada a cabo por la Licenciada en Inglés Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz, aspirante a la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. El título de esta investigación es *Retroalimentación correctiva escrita: efectividad y análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera* y su objetivo es Identificar las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés como lengua extranjera nivel A1, ante la provisión de retroalimentación correctiva escrita (RCE) directa e indirecta con información metalingüística, para el logro de una mayor precisión gramatical del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos escritos.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá desarrollar dos tareas de escritura y sus respectivas revisiones y ediciones. Asimismo, contestará un cuestionario de preguntas abiertas.

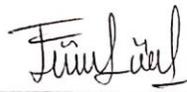
La participación en este estudio es voluntaria y la información recogida a partir del mismo será estrictamente confidencial y no se usará para ningún propósito distinto al de la investigación.

Si tiene alguna inquietud acerca de estos procedimientos, puede consultarlas en cualquier ocasión durante el estudio o a través del correo: jesi1284@gmail.com. De igual forma, puede decidir retirarse de la investigación en el momento que usted lo determine sin que esto lo perjudique de ninguna manera.

Se agradece su participación.

Acepto participar de manera voluntaria en esta investigación que será llevada a cabo por la licenciada Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz. He sido informado (a) acerca del propósito de este estudio y entiendo que los datos que provea en el curso de esta investigación son confidenciales y no serán usados para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. El investigador ha contestado mis preguntas y me ha informado que puedo decidir retirarme de la investigación en el momento que lo decida sin que esto me perjudique de ninguna manera.

Nombre del participante: Eliona Isabel Flórez Figueroa.

Firma del participante: 

Fecha: 01/10/2019

E12

Consentimiento informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una explicación clara de la naturaleza de la investigación, así como el rol que desempeñarán dentro de la misma.

Esta será llevada a cabo por la Licenciada en Inglés Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz, aspirante a la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. El título de esta investigación es *Retroalimentación correctiva escrita: efectividad y análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera* y su objetivo es Identificar las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés como lengua extranjera nivel A1, ante la provisión de retroalimentación correctiva escrita (RCE) directa e indirecta con información metalingüística, para el logro de una mayor precisión gramatical del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos escritos.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá desarrollar dos tareas de escritura y sus respectivas revisiones y ediciones. Asimismo, contestará un cuestionario de preguntas abiertas.

La participación en este estudio es voluntaria y la información recogida a partir del mismo será estrictamente confidencial y no se usará para ningún propósito distinto al de la investigación.

Si tiene alguna inquietud acerca de estos procedimientos, puede consultarlas en cualquier ocasión durante el estudio o a través del correo: jesi1284@gmail.com. De igual forma, puede decidir retirarse de la investigación en el momento que usted lo determine sin que esto lo perjudique de ninguna manera.

Se agradece su participación.

Acepto participar de manera voluntaria en esta investigación que será llevada a cabo por la licenciada Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz. He sido informado (a) acerca del propósito de este estudio y entiendo que los datos que provea en el curso de esta investigación son confidenciales y no serán usados para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. El investigador ha contestado mis preguntas y me ha informado que puedo decidir retirarme de la investigación en el momento que lo decida sin que esto me perjudique de ninguna manera.

Nombre del participante: Luis Camilo Carrillo Rangel

Firma del participante: _____

Fecha: _____

01/ octubre / 2019

E13

Consentimiento informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una explicación clara de la naturaleza de la investigación, así como el rol que desempeñarán dentro de la misma.

Esta será llevada a cabo por la Licenciada en Inglés Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz, aspirante a la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. El título de esta investigación es *Retroalimentación correctiva escrita: efectividad y análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera* y su objetivo es Identificar las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés como lengua extranjera nivel A1, ante la provisión de retroalimentación correctiva escrita (RCE) directa e indirecta con información metalingüística, para el logro de una mayor precisión gramatical del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos escritos.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá desarrollar dos tareas de escritura y sus respectivas revisiones y ediciones. Asimismo, contestará un cuestionario de preguntas abiertas.

La participación en este estudio es voluntaria y la información recogida a partir del mismo será estrictamente confidencial y no se usará para ningún propósito distinto al de la investigación.

Si tiene alguna inquietud acerca de estos procedimientos, puede consultarlas en cualquier ocasión durante el estudio o a través del correo: jesi1284@gmail.com. De igual forma, puede decidir retirarse de la investigación en el momento que usted lo determine sin que esto lo perjudique de ninguna manera.

Se agradece su participación.

Acepto participar de manera voluntaria en esta investigación que será llevada a cabo por la licenciada Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz. He sido informado (a) acerca del propósito de este estudio y entiendo que los datos que provea en el curso de esta investigación son confidenciales y no serán usados para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. El investigador ha contestado mis preguntas y me ha informado que puedo decidir retirarme de la investigación en el momento que lo decida sin que esto me perjudique de ninguna manera.

Nombre del participante: Jonatan Daniel Menéndez Calderón

Firma del participante: 

Fecha: 01 de Octubre del 2019

E14

Consentimiento informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una explicación clara de la naturaleza de la investigación, así como el rol que desempeñarán dentro de la misma.

Esta será llevada a cabo por la Licenciada en Inglés Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz, aspirante a la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. El título de esta investigación es *Retroalimentación correctiva escrita: efectividad y análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera* y su objetivo es Identificar las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés como lengua extranjera nivel A1, ante la provisión de retroalimentación correctiva escrita (RCE) directa e indirecta con información metalingüística, para el logro de una mayor precisión gramatical del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos escritos.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá desarrollar dos tareas de escritura y sus respectivas revisiones y ediciones. Asimismo, contestará un cuestionario de preguntas abiertas.

La participación en este estudio es voluntaria y la información recogida a partir del mismo será estrictamente confidencial y no se usará para ningún propósito distinto al de la investigación.

Si tiene alguna inquietud acerca de estos procedimientos, puede consultarlas en cualquier ocasión durante el estudio o a través del correo: jesi1284@gmail.com. De igual forma, puede decidir retirarse de la investigación en el momento que usted lo determine sin que esto lo perjudique de ninguna manera.

Se agradece su participación.

Acepto participar de manera voluntaria en esta investigación que será llevada a cabo por la licenciada Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz. He sido informado (a) acerca del propósito de este estudio y entiendo que los datos que provea en el curso de esta investigación son confidenciales y no serán usados para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. El investigador ha contestado mis preguntas y me ha informado que puedo decidir retirarme de la investigación en el momento que lo decida sin que esto me perjudique de ninguna manera.

Nombre del participante: Sebastian Horacio Neira

Firma del participante:



Fecha:

02/10/2019

E15

Consentimiento informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una explicación clara de la naturaleza de la investigación, así como el rol que desempeñarán dentro de la misma.

Esta será llevada a cabo por la Licenciada en Inglés Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz, aspirante a la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. El título de esta investigación es *Retroalimentación correctiva escrita: efectividad y análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera* y su objetivo es Identificar las preferencias de los estudiantes de una asignatura de inglés como lengua extranjera nivel A1, ante la provisión de retroalimentación correctiva escrita (RCE) directa e indirecta con información metalingüística, para el logro de una mayor precisión gramatical del pasado simple y adjetivos comparativos en el proceso de revisión y edición de párrafos escritos.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá desarrollar dos tareas de escritura y sus respectivas revisiones y ediciones. Asimismo, contestará un cuestionario de preguntas abiertas.

La participación en este estudio es voluntaria y la información recogida a partir del mismo será estrictamente confidencial y no se usará para ningún propósito distinto al de la investigación.

Si tiene alguna inquietud acerca de estos procedimientos, puede consultarlas en cualquier ocasión durante el estudio o a través del correo: jesi1284@gmail.com. De igual forma, puede decidir retirarse de la investigación en el momento que usted lo determine sin que esto lo perjudique de ninguna manera.

Se agradece su participación.

Acepto participar de manera voluntaria en esta investigación que será llevada a cabo por la licenciada Jesica Vanessa Sarmiento Muñoz. He sido informado (a) acerca del propósito de este estudio y entiendo que los datos que provea en el curso de esta investigación son confidenciales y no serán usados para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. El investigador ha contestado mis preguntas y me ha informado que puedo decidir retirarme de la investigación en el momento que lo decida sin que esto me perjudique de ninguna manera.

Nombre del participante: Andrés Fernando Jerez Medina

Firma del participante: Andrés Jerez

Fecha: 02/10/2019

Anexo N. Tarea de escritura N°1

E1

Writing composition activity N°1: Your last vacations

Write a short paragraph (45-50 words) describing your last vacations.

Include the information in the following box:

- Places you visited
- People you travelled with
- Activities you did there
- Activities you didn't do there
- Shopping (did you buy any souvenirs?)
- Experience (did you have a good time?)



My last vacations were bored, ^{went} (was) to the market every day for bought food, walked for my village with my bag full of milk because sold milk and cheese in the village. I bought my shirt, and jeans in the center of the city with my mother and my boyfriend. Really my last vacations was very nice.

E2

Writing composition activity N°1: Your last vacations

Write a short paragraph (45-50 words) describing your last vacations.

Include the information in the following box:

- Places you visited
- People you travelled with
- Activities you did there
- Activities you didn't do there
- Shopping (did you buy any souvenirs?)
- Experience (did you have a good time?)



In my last ^{visited} vacations I travelled with my mom and my Dad, we visit my family in Venezuela, especicicly in San Cristóbal.

We visit ^{visited} my grandmother and ^{spent} my uncle's, and speciality to us old friends and we pass a good time together

I shop with my boyfriend very tipic chocolate's.
shopped

E3

Writing composition activity N°1: Your last vacations

Write a short paragraph (45-50 words) describing your last vacations.

Include the information in the following box:

- Places you visited
- People you travelled with
- Activities you did there
- Activities you didn't do there
- Shopping (did you buy any souvenirs?)
- Experience (did you have a good time?)



My last vacations ^{were} was in Tunja, Boyacá in a town called Motanta. In this town lives my uncle and my aunt with my cousins. I travelled with my family in my new car; with my father, mother and my brother. We did this travel for celebrate the new year; I ate to much and played with my cousins and danced with they. In the night of new-year didn't eat after 12 because not is our tradition. We visited many towns in Boyacá; Raquira, Chiquinquira, Paipa, Saboyá, Tunja are an amazing places. I bought souvenirs for my friends and candies for me. My vacations was good, a good time with my family of.

↓ ↓
 were It was

E5

Writing composition activity N°1: Your last vacations

Write a short paragraph (45-50 words) describing your last vacations.

Include the information in the following box:

- Places you visited
- People you travelled with
- Activities you did there
- Activities you didn't do there
- Shopping (did you buy any souvenirs?)
- Experience (did you have a good time?)



In my vacations ^{went} go to look lights in the different streets
 of Bucaramanga. ^{went} go with my family and hers
 with my boyfriend. Also ^{spent} were time with my sunshine (cat),
 she make me very happy and more if she search
 my love. The Friday's watch TV, anime or films
 with my boy in your house, or the mine.
 watched

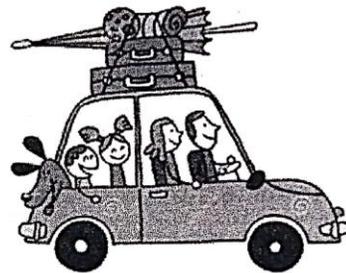
E6

Writing composition activity N°1: Your last vacations

Write a short paragraph (45-50 words) describing your last vacations.

Include the information in the following box:

- Places you visited
- People you travelled with
- Activities you did there
- Activities you didn't do there
- Shopping (did you buy any souvenirs?)
- Experience (did you have a good time?)



My last vacations visited the Mesa de los Santos ~~for the~~
 with my brother for the practiced fotograf and places
 naturalis studied the history, also practiced the exercise
 for the body in the gym, but I ~~don't~~ practiced my english. I
 bought food in diferents places and have experience in the
 fotograf.

→ didn't → had
 → practice

Handwritten practice lines on a lined paper background.

E9

Writing composition activity N°1: Your last vacations

Write a short paragraph (45-50 words) describing your last vacations.

Include the information in the following box:

- Places you visited
- People you travelled with
- Activities you did there
- Activities you didn't do there
- Shopping (did you buy any souvenirs?)
- Experience (did you have a good time?)



The last vacations, I visited new place.
 I traveled all time for my working. So
 I ^{played} Playing my trumpet in different cities and
 places Bucaramanga. I celebrated my
 happy birthday number 20 in the Zapatoca
 city with friends. In December I
bought buying clothes and shoes.
 I lived a new experience very important.
 I met people very important in the music.

E10

Writing composition activity N°1: Your last vacations

Write a short paragraph (45-50 words) describing your last vacations.

Include the information in the following box:

- Places you visited
- People you travelled with
- Activities you did there
- Activities you didn't do there
- Shopping (did you buy any souvenirs?)
- Experience (did you have a good time?)



my last vacations didn't start the I expected. I traveled
 to Santa Marta for visit my family. I ^{did} ~~do~~ many things
 here, I went at the beach, many times, I remember
 my visit to "playaca" was amazing I ^{rode} ~~ride~~ on
 a kayak, is so beautiful

E11

Writing composition activity N°1: Your last vacations

Write a short paragraph (45-50 words) describing your last vacations.

Include the information in the following box:

- Places you visited
- People you travelled with
- Activities you did there
- Activities you didn't do there
- Shopping (did you buy any souvenirs?)
- Experience (did you have a good time?)



In my vacations went to Arauca with famit the family of father.
 We travelled in bus 12 hours. Visited to my father and my
 mother. We went to park and ~~we~~ it was a afternoon very good.
 So we went to farm, ~~open~~ lunch and ~~returne~~ to house.
 The activities I ~~didn't~~ ~~was~~ go to swimming pool, shopping
 souvenirs. But really was a experience very nice.
 ↓ ↓ ↓
 didn't do were prepared returned

E12

Writing composition activity N°1: Your last vacations

Write a short paragraph (45-50 words) describing your last vacations.

Include the information in the following box:

- Places you visited
- People you travelled with
- Activities you did there
- Activities you didn't do there
- Shopping (did you buy any souvenirs?)
- Experience (did you have a good time?)



In my last vacations I went with my parents and my brother to Cartagena. In the city we visited different places: the Castillo de San Felipe and the Ciudad Amuñalá. We swam in the ocean, walked on the beach. swam, we didn't fish in the sea. Also we learned more the city history. We did have a fantastic experience.
had

E13

Writing composition activity N°1: Your last vacations

Write a short paragraph (45-50 words) describing your last vacations.

Include the information in the following box:

- Places you visited
- People you travelled with
- Activities you did there
- Activities you didn't do there
- Shopping (did you buy any souvenirs?)
- Experience (did you have a good time?)



In my last vacations I went to curiti with my family. We went to the pool and visited some parks. We stayed 2 days in curiti and we didn't go to gallineral park. I remember that I bought a traditional hat and shoes. It was a very good experience because my family is the best

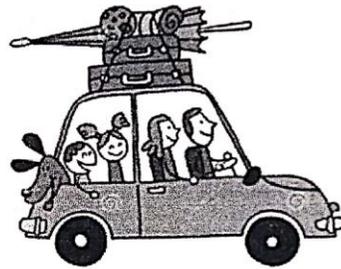
E14

Writing composition activity N°1: Your last vacations

Write a short paragraph (45-50 words) describing your last vacations.

Include the information in the following box:

- Places you visited
- People you travelled with
- Activities you did there
- Activities you didn't do there
- Shopping (did you buy any souvenirs?)
- Experience (did you have a good time?)



In my vacations, I ^{visited} (visit) a Bogota, I travelled with my mother and my two brothers and some cousins, I ^{went} (go) to most toristic place in here, this experience was marvelous. Stay with my family was greatest, the activities I didn't do was go to the pool because of the weather.

E15

Writing composition activity N°1: Your last vacations

Write a short paragraph (45-50 words) describing your last vacations.

Include the information in the following box:

- Places you visited
- People you travelled with
- Activities you did there
- Activities you didn't do there
- Shopping (did you buy any souvenirs?)
- Experience (did you have a good time?)



Last vacations I went to Santa Marta for a week. There I visited several beautiful places like the aquarium, some beaches and the center of the city. I didn't play soccer there for example. I bought some souvenirs there. The last day I was there I had a really good time, at nights I went out to the beach and I drank a beer with friends.

Anexo Ñ: Revisión y edición de tarea de escritura N°1

E1

Writing composition activity N° 1: Your last vacations
Revision and editing

Revise the corrections made by your teacher in the writing composition activity No 1. Write your paragraph again. Make all necessary changes.

My last vacations were bored, went to the market
every day for bought food, walked for my village
with my bag full of milk because sold milk and
cheese in the village. I bought my shirt and jeans
in the center city with my mother and my
boyfriend.

E2

Writing composition activity N° 1: Your last vacations
Revision and editing

Revise the corrections made by your teacher in the writing composition activity No 1. Write your paragraph again. Make all necessary changes.

In my last vacations I travelled whit my mom and my Dad, we visited my family in Venezuela, especifcly in San Cristóbal.

We visited my grandmother and my uncle's, and specility to us old friends and we spent a good time together.

I shopped whit my boyfrind tipic chocolate's.

E3

Writing composition activity N° 1: Your last vacations
Revision and editing

Revise the corrections made by your teacher in the writing composition activity No 1. Write your paragraph again. Make all necessary changes.

My last vacations were in Tunja, Boyacá in a town called Motavita. In this town lives my uncle and my aunt with my cousins. I travelled with my family in my new car; with my father, mother and my brother. We did this travel for celebrate the new year; I ate to much and played with my cousins and danced with they. In the night of new year didn't eat after 12 because not is our tradition. We visited many towns in Boyacá; Raquira, Chiquinquirá, Paipa, Saboyá, Tuna are an amazing places. I bought souvenirs for my friends and candies for me. My vacations were good. It was a good time with my family ♡

E4

Writing composition activity N° 1: Your last vacations
Revision and editing

Revise the corrections made by your teacher in the writing composition activity No 1. Write your paragraph again. Make all necessary changes.

In my vacations I rode a bike for different

places of my municipality, was a good time

because I shared with my school's friends,

We were a Ranchea, It is a Paramo, we
practiced.

practise in different mountains, Then we

ate typical food of Boyaca, and we walked

for the Sochagota lake

E5

Writing composition activity N° 1: Your last vacations
Revision and editing

Revise the corrections made by your teacher in the writing composition activity No 1. Write your paragraph again. Make all necessary changes.

In my vacations went to look lights in the different streets of Bucaramanga someone went with my family another with my boyfriend. Also spent time with my Sunshine (cat), she make me very happy and more if she search my love. The Friday's watched TV, anime or films with my boy in your house or the mine.

E6

Writing composition activity N° 1: Your last vacations
Revision and editing

Revise the corrections made by your teacher in the writing composition activity No 1. Write your paragraph again. Make all necessary changes.

My last vacations visited the Mesa de los Santos with my brother for the practiced fotograf and places natural. I studied the history, also practiced the exercise for the body in the gym, but I didn't practice my english. I bought food in diferents plices and had experience in the fotograf.

↳ didn't

E7

Writing composition activity N° 1: Your last vacations
Revision and editing

Revise the corrections made by your teacher in the writing composition activity No 1. Write your paragraph again. Make all necessary changes.

My last vacation was so good. I went for Santa Marta with my family for my birthday. I went to Buritaca, Playa Blanca and La Bahía. I swam in the sea, ate fish and relaxed all the time. I couldn't drive an aquatic bike or a small boat. I bought much things, for example a subik cube or clothes or presents with my friends. I really likes Santa Marta and I Travel for this place nine times in my life and this was a good present to my Birthday.

E8

Writing composition activity N° 1: Your last vacations
Revision and editing

Revise the corrections made by your teacher in the writing composition activity No 1. Write your paragraph again. Make all necessary changes.

My last vacations visited the city of Cartagena de Indias during one week. I traveled with my family, my mom, dad, grandmother and grandfather. In Cartagena swam, rode bike, walked, ate and more things. Didn't drive car and didn't cook. My family and me bought presents for my cousins and grandmother and grandfather patterns. The travel was good.

E9

Writing composition activity N° 1: Your last vacations
Revision and editing

Revise the corrections made by your teacher in the writing composition activity No 1. Write your paragraph again. Make all necessary changes.

The last vacations I visited new place
I traveled all time for my working so
Played my trumpet in different cities and
places Bucaramanga. I celebrated my
happy birthday number 20 in the Zapatoca
city with friends. In December I
bought clothes and shoes
I lived a new experience very important
I met people very important in the music

E10

Writing composition activity N° 1: Your last vacations
Revision and editing

Revise the corrections made by your teacher in the writing composition activity No 1. Write your paragraph again. Make all necessary changes.

~~My last vacations didn't start like I expected. I traveled~~

~~to Santa Marta for visit my family, I did many~~

~~things here, I went at the beach, many times.~~

~~I remember my visit to "playaca" was Amazing~~

~~I rode on kayak, to so beautiful.~~

E11

Writing composition activity N° 1: Your last vacations
Revision and editing

Revise the corrections made by your teacher in the writing composition activity No 1. Write your paragraph again. Make all necessary changes.

In my vacations went to Arauca with the family
of father. We travelled in bus 12 hours. Visited to my
father and my mother. We went to park and it was
a afternoon very good. So we went to farm prepared
lunch and returned to house. The activities I didn't
do were go to swimming pool, shopping souvenirs.
But really were a experience very nice.

E12

Writing composition activity N° 1: Your last vacations
Revision and editing

Revise the corrections made by your teacher in the writing composition activity No 1. Write your paragraph again. Make all necessary changes.

In my last vacations I went with my pa-
rents and my brother to Cartagena. In the
city, we visited different places: the Castillo
de San Felipe and the Ciudad Amuallada. We
swam in the ocean, didn't fish in the sea. Also
we learned more the city history. We had a
fantastic experience.

E14

Writing composition activity N° 1: Your last vacations
Revision and editing

Revise the corrections made by your teacher in the writing composition activity No 1. Write your paragraph again. Make all necessary changes.

In my vacations, I visited a Egypt, I travelled with my mother and my two brothers and some cousins. I went to a most turistic place in here, this experience was marvelous, stay with my family was greatest, the activities I didn't do was go to the pool because of the weather.

Anexo O: Tarea de escritura N°2

E1

Writing composition activity N° 2: Comparing two cities

Write a short paragraph (45-50 words) describing and comparing two cities or towns. You can talk about the food, weather, activities, people, etc.

Include some of the following adjectives in the box:

Interesting	Big	Small
Cold	Hot	Good
Bad	Modern	Old
Pretty	Far	Near
Fashionable	Friendly	Fun
Expensive	Cheap	Boring



1.

Bogotá is the most interesting than Bucaramanga,
 Bucaramanga is hotter than Bogotá. The life in
 Bogotá is most expensive than Bucaramanga.
 Bucaramanga is cheaper than Bogotá, because
 it is smaller. Bogotá is modern than Bucaramanga,
 because it is the capital of Colombia. Bucaramanga
 is smaller than Bogotá.

1. This is a comparative sentence. The word "most" is only used with superlative sentence. Adjectives with 2 or more syllables are preceded by the word "more". Example: more fashionable.

2. Adjectives with 2 or more syllables are NOT modified. These adjectives are preceded by the word "more". Example: more intelligent.

3. Some adjectives are irregular and they don't follow any rules. Example: Bad → Worse

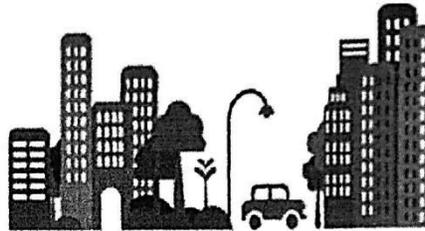
E2

Writing composition activity N° 2: Comparing two cities

Write a short paragraph (45-50 words) describing and comparing two cities or towns. You can talk about the food, weather, activities, people, etc.

Include some of the following adjectives in the box:

Interesting	Big	Small
Cold	Hot	Good
Bad	Modern	Old
Pretty	Far	Near
Fashionable	Friendly	Fun
Expensive	Cheap	Boring



In my life I live in two cities, the first, San Cristóbal and the second, Bucaramanga, in my opinion: Bucaramanga is ^{1.} more hot ^{2.} to San Cristóbal, and for a strange reason San Cristóbal in much things is more expensive in comparison at Bucaramanga. And the people in San Cristóbal is ^{1.3.} more friendly ^{2.} at Bucaramanga.

1. One-syllable adjectives ending in C+V+C → double final consonant → add -er. Example: Big - Bigger

The word "more" is only used with adjectives that have 2 or more syllables. Example: More fashionable.

2. Use the conjunction "than" when comparing sentences.

3. Two-syllable adjectives ending in "y" → change "y" by "i" → add -er. Example: Pretty → Prettier.

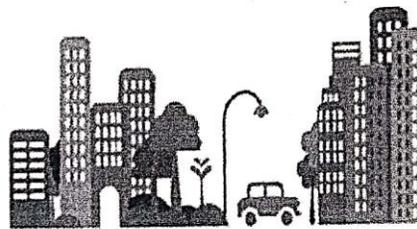
E3

Writing composition activity N° 2: Comparing two cities

Write a short paragraph (45-50 words) describing and comparing two cities or towns. You can talk about the food, weather, activities, people, etc.

Include some of the following adjectives in the box:

Interesting	Big	Small
Gold	Hot	Good
Bad	Modern	Old
Pretty	Far	Near
Fashionable	Friendly	Fun
Expensive	Cheap	Boring



The city of Cartagena is ^{1.} modern and ^{2.} hoter than Boyacá because this city is cold but a pretty place. In Cartagena you can visit many places that are expensive but some are cheap and interesting; But in Boyacá you can go to different towns that are amazing, older and ^{3.} prettier than the city of Cartagena.

1. Adjectives with 2 or more syllables are preceded by the word "more". Example: "more" fashionable.

2. One-syllable adjectives ending in Consonant ⊕ Vowel ⊕
Consonant → double the final consonant → add -er.
Example: Big → Bigger

3. Two-syllable adjectives ending in "y" → change "y" by "i" → add -er. Example: Friendly → Friendlier.

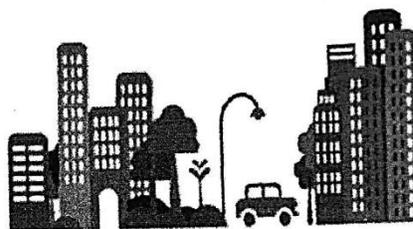
E4

Writing composition activity N° 2: Comparing two cities

Write a short paragraph (45-50 words) describing and comparing two cities or towns. You can talk about the food, weather, activities, people, etc.

Include some of the following adjectives in the box:

Interesting	Big	Small
Cold	Hot	Good
Bad	Modern	Old
Pretty	Far	Near
Fashionable	Friendly	Fun
Expensive	Cheap	Boring



Paipa in comparison with Bucaramanga is small¹.
 In Paipa there are modern buildings the same with Bucaramanga, Paipa is a fun municipality because there are many places for visit, Paipa is prettier than Bucaramanga, Bucaramanga is hottest², Paipa is cheapest³. Both are interesting and Modern.

1- One-syllable adjectives add -er.

Example: cold → colder.

2- If it's a comparative sentence → one-syllable adjectives → double final letter → add -er. Example: Big → Bigger.
 The word "than" is also used to compare.

If it's a superlative sentence → one-syllable adjectives → double final letter → add -est. Example: Big → The biggest.

3- If it's a superlative sentence → one-syllable adjectives are preceded by "The". Example: The smallest.

If it's a comparative sentence → one-syllable adjectives add -er ⊕ the word "than" to compare.

Example: cold → colder than.

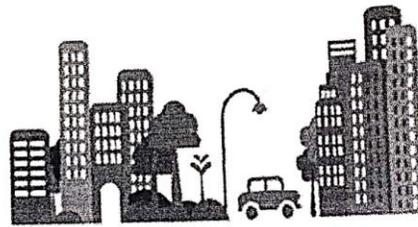
E5

Writing composition activity N° 2: Comparing two cities

Write a short paragraph (45-50 words) describing and comparing two cities or towns. You can talk about the food, weather, activities, people, etc.

Include some of the following adjectives in the box:

Interesting	Big	Small
Cold	Hot	Good
Bad	Modern	Old
Pretty	Far	Near
Fashionable	Friendly	Fun
Expensive	Cheap	Boring



□ The city of Ocaña was in one time back very cold^{1.} than Bucaramanga.

□ On Ocaña you can grow more fruit and vegetables than Bucaramanga. But, on Bucaramanga is more modern than Ocaña.

□ The people of Bucaramanga is not friendly^{2.} than people of Ocaña.

1. One-syllable adjectives add -er. Example:

Small → smaller.

2. Two-syllable adjectives ending in "y" → change

"y" by "i" → add -er. Example: pretty → prettier

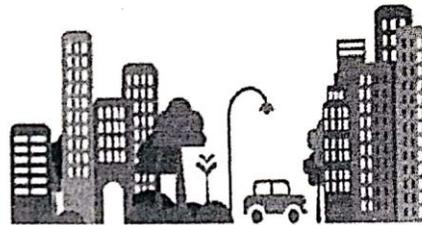
E6

Writing composition activity N° 2: Comparing two cities

Write a short paragraph (45-50 words) describing and comparing two cities or towns. You can talk about the food, weather, activities, people, etc.

Include some of the following adjectives in the box:

Interesting	Big	Small
Cold	Hot	Good
Bad	Modern	Old
Pretty	Far	Near
Fashionable	Friendly	Fun
Expensive	Cheap	Boring



I'm visited the city of Cartagena and is very different of Bucaramanga, because Cartagena is ^{1.} (more oldest) and ^{2.} (more hot). In Bucaramanga is ^{1.} (more cheaped) the food, life and the tourism. Also Cartagena is ^{3.} (most fashionable) for the events of moda for persons nationals and internationals.

1. In comparative sentences, one-syllable adjectives add -er. Example: small → smaller

The word "more" is used with adjectives that have 2 or more syllables. Example: more fashionable.

2. One-syllable adjectives ending in Consonant + Vowel ⊕ Consonant double the final consonant and add -er. Example: Big → Bigger.

3. Adjectives with 2 or more syllables are preceded by the word "more".
The word "most" is used with superlative adjectives

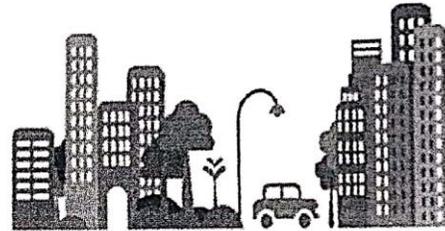
E7

Writing composition activity N° 2: Comparing two cities

Write a short paragraph (45-50 words) describing and comparing two cities or towns. You can talk about the food, weather, activities, people, etc.

Include some of the following adjectives in the box:

Interesting	Big	Small
Cold	Hot	Good
Bad	Modern	Old
Pretty	Far	Near
Fashionable	Friendly	Fun
Expensive	Cheap	Boring



Bucaramanga is a small city, its weather is hot but
~~the people~~
 the people is so friendly. Bucaramanga has a pretty
 parks and is a fun city; the food is so delicious and
 the hospitals are modern. In other case, Bogotá is ^{1.} so big
 than Bucaramanga, this city is so fashionable and expensive.
 the weather is cold and drive in this city is boring.
^{2.}
 Bogotá is a ^{3.} so modern than Bucaramanga, because is the capital
 of Colombia.

1. One-syllable adjectives ending in Consonant @ Vowel
 @ consonant double their last consonant and add
 -er. Example: Hot- Hotter

2. Two-syllable adjectives are preceded by the word
 "more". Example: more fashionable.
 or adjectives with more than 2 syllables.

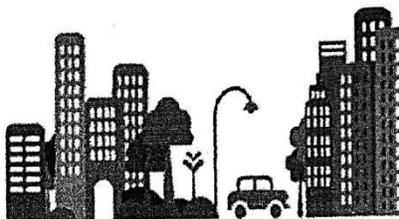
E8

Writing composition activity N° 2: Comparing two cities

Write a short paragraph (45-50 words) describing and comparing two cities or towns. You can talk about the food, weather, activities, people, etc.

Include some of the following adjectives in the box:

Interesting	Big	Small
Cold	Hot	Good <i>best</i>
Bad <i>worst</i>	Modern	Old
Pretty	Far	Near
Fashionable	Friendly	Fun
Expensive	Cheap	Boring



Bogotá is ^{1.} most interesting ^{2.} of Bucaramanga,
 because have more activities of culture and cine.
 Bucaramanga is ^{3. 4.} more hot ^{2.} of Bogotá, the
 weather in Bucaramanga is fresh or so so.
 The food of Bucaramanga is better ^{2.} of the
 food Bogotá. The life is more expensive
 in Bucaramanga, in Bogotá is more
cheaper ^{4.}

1. Comparative adjectives with 2 or more syllables (not ending in "y") are preceded by the word "more".
 Example: more fashionable.

2. Comparative sentences carry the conjunction "than" after the adjective. Example: Bucaramanga is smaller than Bogotá.

3. One-syllable adjectives ending in Consonant + Vowel + Consonant double the final consonant. Example, Big- Bigger.

4. One-syllable adjectives add -er at the end.

Example: small-smaller.

"More" is used with adjectives containing 2 or more syllables. Example: More fashionable

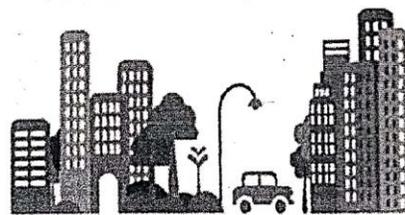
E9

Writing composition activity N° 2: Comparing two cities

Write a short paragraph (45-50 words) describing and comparing two cities or towns. You can talk about the food, weather, activities, people, etc.

Include some of the following adjectives in the box:

Interesting	Big	Small
Cold	Hot	Good
Bad	Modern	Old
Pretty	Far	Near
Fashionable	Friendly	Fun
Expensive	Cheap	Boring



Medellin is more beautiful ^{1.} than Bucaramanga
 but Bucaramanga has parks very very
 interesting. I like travel to medellin
 for your. People, they are ^{2.} most
 friendly ^{1.} than Bucaramanga.
 Bucaramanga is ^{3.} more small ^{1.} than
 Medellin. also more Expensive
 speaking the public bus.

The Woman in Medellin is more
 beautiful ^{1.} than Bucaramanga

1. When comparing sentences use the conjunction "than"

2. Two-syllable adjectives ending in "y" → change "y" by "i" → add -er. Example: Pretty → Prettier

The word "most" is not used with comparatives, only with superlative adjectives. Example: The most fashionable car.

3. One-syllable adjectives → add -er. Example: cold → colder.

"More" is used only with adjectives that have 2 or more syllables. Example: More fashionable.

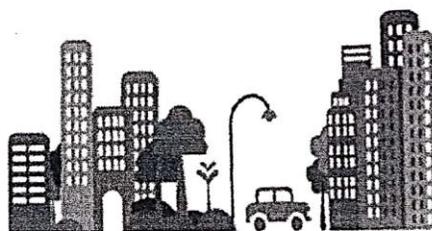
E10

Writing composition activity N° 2: Comparing two cities

Write a short paragraph (45-50 words) describing and comparing two cities or towns. You can talk about the food, weather, activities, people, etc.

Include some of the following adjectives in the box:

Interesting	Big	Small
Cold	Hot	Good
Bad	Modern	Old
Pretty	Far	Near
Fashionable	Friendly	Fun
Expensive	Cheap	Boring



Bucaramanga and Santa Marta

These two cities are beautiful, Santa Marta have different beaches, rivers etc. different places to go, but Bucaramanga is the perfect city for live, the weather is amazing, the industrial sector is more bigger^{1.} than Santa Marta, have parks. but Santa Marta is more comfortable for drive because is more smaller^{1. 2.}

1- The word "more" is only used with adjectives that have 2 or more syllables.

Example: more fashionable

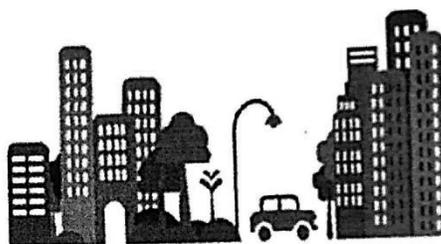
E11

Writing composition activity N° 2: Comparing two cities

Write a short paragraph (45-50 words) describing and comparing two cities or towns. You can talk about the food, weather, activities, people, etc.

Include some of the following adjectives in the box:

Interesting	Big	Small
Cold	Hot	Good
Bad	Modern	Old
Pretty	Far	Near
Fashionable	Friendly	Fun
Expensive	Cheap	Boring



ARAUCA VS BUCARAMANGA

In Arauca the people is ^{1.} more friendly than Bucaramanga because the way to they grow up is different. In Bucaramanga the typical food is "mote" and "tamal" instead in Arauca is "meat to llanera." Arauca has a weather hot instead Bucaramanga is tropical climate. The city of Bucaramanga is bigger than Arauca.

1. Two-syllable adjectives ending in "y" → change "y" by "i" → add -er. Example: Pretty → Prettier

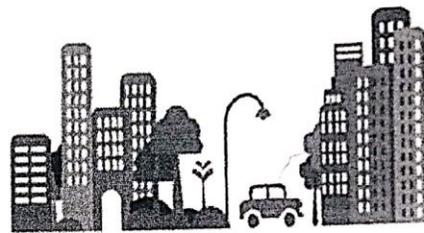
E12

Writing composition activity N° 2: Comparing two cities

Write a short paragraph (45-50 words) describing and comparing two cities or towns. You can talk about the food, weather, activities, people, etc.

Include some of the following adjectives in the box:

Interesting	Big	Small
Cold	Hot	Good
Bad	Modern	Old
Pretty	Far	Near
Fashionable	Friendly	Fun
Expensive	Cheap	Boring



London and Paris, two the cities the most important at the world. London is the more expensive^{1.} than Paris. Also, London is the more modern^{1.} than Paris. But, the weather in London is worse than the French capital. In both cities the people is reserved, but the Paris, people is a little more friendly^{2.} than London people.

1. The word "the" is only used with superlative adjectives. Example: "the most interesting city in the world."

2. Two-syllable adjectives ending in "y" change this consonant by "i" and add -er. Example: pretty - prettier.

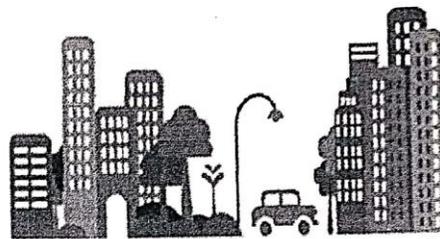
E14

Writing composition activity N° 2: Comparing two cities

Write a short paragraph (45-50 words) describing and comparing two cities or towns. You can talk about the food, weather, activities, people, etc.

Include some of the following adjectives in the box:

Interesting	Big	Small
Cold	Hot	Good
Bad	Modern	Old
Pretty	Far	Near
Fashionable	Friendly	Fun
Expensive	Cheap	Boring



The cities are Bucaramanga and Bogota, the weather in Bucaramanga is hotter than Bogota, although Bogota is bigger than Bucaramanga, I think that people in Bucaramanga is friendlier than in Bogota, and obviously the women are prettier than in Bogota, in conclusion Bucaramanga is the best

Anexo P: Revisión y edición de tarea de escritura N°2

E1

Writing composition activity N°2: Comparing two cities
Revision and editing

Revise the corrections made by your teacher in the writing composition activity N°2. Write your paragraph again. Make all necessary changes.

Bogotá is more interesting than Bucaramanga.

Bucaramanga is better than Bogotá. The life in

Bogotá is more expensive than Bucaramanga.

Bucaramanga is more boring than Bogotá, because

is very small. Bogotá is more modern than

Bucaramanga because is the capital of Colombia.

Bucaramanga is better than Bogotá.

E2

Writing composition activity N°2: Comparing two cities
Revision and editing

Revise the corrections made by your teacher in the writing composition activity N°2. Write your paragraph again. Make all necessary changes.

In my life I live in two cities, the first,
San Cristóbal and the second, Bucaramanga, in
my opinion. Bucaramanga is hotter than San
Cristóbal, and for strange reason, San Cristóbal in
much things is more expensive in comparison at Bucaramanga.
And the people in San Cristóbal is
friendlier than Bucaramanga

E3

Writing composition activity N°2: Comparing two cities
Revision and editing

Revise the corrections made by your teacher in the writing composition activity N°2. Write your paragraph again. Make all necessary changes.

The city of Cartagena is more modern and hotter than Boyacá because this city is cold but a prettier place. In Cartagena you can visit many places that are expensive but some are cheap and interesting; But in Boyacá you can go to different towns that are amazing, older and prettier than the city of Cartagena.

E4

Writing composition activity N°2: Comparing two cities
Revision and editing

Revise the corrections made by your teacher in the writing composition activity N°2. Write your paragraph again. Make all necessary changes.

Paipa is smaller than Bucaramanga, In paipa there are
modern Buildings the same with Bucaramanga, Paipa is a
fun municipality because there are many places for
visit, Paipa is prettier than Bucaramanga, Bucaramanga is
the hottest, Paipa is the cheapest, Both are interesting
and Modern

E6

Writing composition activity N°2: Comparing two cities
Revision and editing

Revise the corrections made by your teacher in the writing composition activity N°2. Write your paragraph again. Make all necessary changes.

I've visited the city of Cartagena and is very different of Bucaramanga, because Cartagena is older and hot. In Bucaramanga is cheaper the food, life and the tourism. Also Cartagena is more fashionable for the events of moda for persons nationals and internationals.

E7

Writing composition activity N°2: Comparing two cities
Revision and editing

Revise the corrections made by your teacher in the writing composition activity N°2. Write your paragraph again. Make all necessary changes.

Bucaramanga is a small city, It weather is hot

but the people is so friendly. Bucaramanga has a pretty

Parks and is a fun city. The food is so delicious
and the hospitals are modern. In other case, Bogotá

is bigger than Bucaramanga. This city is so fashionable.

The weather is cold and drive in this city is so

Boring. Bogotá is a more modern than

Bucaramanga, because is the capital of Colombia

E8

Writing composition activity N°2: Comparing two cities
Revision and editing

Revise the corrections made by your teacher in the writing composition activity N°2. Write your paragraph again. Make all necessary changes.

Bogotá is more interesting than Bucaramanga, because have more activities of culture and cine. Bucaramanga is more hotter^{1.} than Bogotá. The weather in Bucaramanga is fresh or so so. The food of Bucaramanga is better than the food of Bogotá. The life is more expensive in Bucaramanga, in Bogotá is cheaper.

1. The "word more" is only used with adjectives

that have 2 or more syllables.

Example: more fashionable.

E9

Writing composition activity N°2: Comparing two cities
Revision and editing

Revise the corrections made by your teacher in the writing composition activity N°2. Write your paragraph again. Make all necessary changes.

Medellin is more beautiful than Bucaramanga

but Bucaramanga has parks very very

interesting. I like travel to Medellin

For your people they are friendlier

than Bucaramanga

Bucaramanga is smaller than Medellin

also more expensive speaking the

public bus

The woman in Medellin is more

beautiful than Bucaramanga

E10

Writing composition activity N°2: Comparing two cities
Revision and editing

Revise the corrections made by your teacher in the writing composition activity N°2. Write your paragraph again. Make all necessary changes.

Buenavista vs Santa Marta

These two cities are beautiful. Santa Marta
have different beaches, rivers etc. Different
places to go, but Buenavista is the perfect
city to live, the weather is amazing. The
industrial sector is bigger than Santa Marta.
have parks, but Santa Marta is more
comfortable to drive, because is smaller than
Santa Marta.

E11

Writing composition activity N°2: Comparing two cities
Revision and editing

Revise the corrections made by your teacher in the writing composition activity N°2. Write your paragraph again. Make all necessary changes.

ARAUCA VS BUCARAMANGA

In Arauca the people is friendlier than Bucaramanga

because the way to they grow up is different. In

Bucaramanga the typical food is "mote" and "tamal" instead in

Arauca is "meat to llanera". Arauca has a weather hot instead

Bucaramanga is tropical climate. The city of Bucaramanga

is bigger than Arauca

E12

Writing composition activity N°2: Comparing two cities
Revision and editing

Revise the corrections made by your teacher in the writing composition activity N°2. Write your paragraph again. Make all necessary changes.

London and Paris, two the cities the most
important at the world. London is more expensive
than Paris. Also, London is more modern than
Paris. But, the weather in London is worse than
the French capital. In both cities the peo-
ple is reserved, but the Paris people
is a little friendlier than London people.

Anexo Q: Cuestionario de preguntas abiertas

E1

Cuestionario de preguntas abiertas

Preferencias de los estudiantes de inglés II en cuanto a estrategias de retroalimentación escrita

El siguiente cuestionario tiene como objetivo identificar sus preferencias en cuanto a las estrategias de retroalimentación usadas por el profesor para corregir sus errores.

En la tarea de escritura N°1 (your last vacations) se señalaron errores en cuanto al uso del pasado simple y en la N°2 (comparing two cities), acerca del uso de adjetivos comparativos.

A continuación, encontrará ocho preguntas abiertas. Por favor escriba sus respuestas en el espacio destinado a cada una de ellas.

Edad: 20Sexo: M ___ F X

1 ¿Qué importancia tiene para usted que el profesor de inglés corrija sus errores gramaticales (normas y reglas en las estructuras de las oraciones) en los párrafos que escribe?

Me parece muy importante, porque siento que se preocupa porque mejoremos nuestra comprensión sobre el tema que se está evaluando en el escrito.

2 ¿Prefiere que el profesor corrija todos los errores en sus párrafos o sólo los relacionados con el tema que está estudiando? ¿Por qué?

Prefiero que corrija todos mis errores, porque soy consciente de que debo de tener fallas en otros temas, pero que me las señalen y corrijan me ayuda a delimitarlos y mejorar con mayor facilidad.

3 ¿Pudo entender con facilidad las correcciones ofrecidas por el profesor en las tareas de escritura N°1 (your last vacations) y N°2 (comparing two cities)? ¿Por qué?

Si, aunque las correcciones se hicieron de forma clara, fue bastante claro en ambas cosas que me había quedado mal y como se supone debería corregirse.

4 ¿Qué opina acerca del tipo de corrección que el profesor usó en la tarea de escritura N°1 (your last vacations)?

Fue bastante directa señalando el error y mostrando cual era la forma correcta en que debería haber sido escrito, pero no se dio una razón, una explicación de porque estaba incorrecto (aunque ya sabía).

5 ¿Qué opina acerca del tipo de corrección que el profesor usó en la tarea de escritura N°2 (comparing two cities)?

Me gusto que se explicara porque estaba mal y como debería de ser corregido, pero no hizo la corrección directa sobre el error.

6 ¿Qué tipo de corrección ofrecida por el docente prefirió, la que recibió en la tarea de escritura N°1 (your last vacations) o N°2 (comparing two cities)? ¿Por qué?

Preferencia una combinación de ambas, una corrección directa del error y una explicación del porque, siento que sería más completo y satisfactoria las dudas sobre el escrito.

7 ¿Cree que las correcciones ofrecidas por el profesor le ayudaron a reducir sus errores gramaticales cuando revisó y escribió nuevamente? ¿Por qué?

Si, porque ya sabía que estaba mal (según el tema calificado) entonces lo pude corregir con facilidad, en menos tiempo de lo que me tomó escribirlo por primera vez.

8 ¿Considera que fue importante revisar y escribir nuevamente los párrafos que el profesor le corrigió? ¿Por qué? Si.

Porque me dio la oportunidad de revisar mis errores y corregirlos para mejorar mi escritura en inglés.

E2

Cuestionario de preguntas abiertas

Preferencias de los estudiantes de Inglés II en cuanto a estrategias de retroalimentación escrita

El siguiente cuestionario tiene como objetivo identificar sus preferencias en cuanto a las estrategias de retroalimentación usadas por el profesor para corregir sus errores.

En la tarea de escritura N°1 (your last vacations) se señalaron errores en cuanto al uso del pasado simple y en la N°2 (comparing two cities), acerca del uso de adjetivos comparativos.

A continuación, encontrará ocho preguntas abiertas. Por favor escriba sus respuestas en el espacio destinado a cada una de ellas.

Edad: 19

Sexo: M F

1 ¿Qué importancia tiene para usted que el profesor de inglés corrija sus errores gramaticales (normas y reglas en las estructuras de las oraciones) en los párrafos que escribe?

Es muy importante, cuando uno se equivoca, usualmente es porque se le olvida la manera correcta, por lo tanto, al corregir ayuda a recordar y ayudar a mejorar al estudiante con una iniciativa.

2 ¿Prefiere que el profesor corrija todos los errores en sus párrafos o sólo los relacionados con el tema que está estudiando? ¿Por qué?

Todos, si hubo errores de temas pasados, es necesario aclarar las dudas que continúan en el estudiante.

3 ¿Pudo entender con facilidad las correcciones ofrecidas por el profesor en las tareas de escritura N°1 (your last vacations) y N°2 (comparing two cities)? ¿Por qué?

Si, porque la letra era legible y el lenguaje fácil de entender

4 ¿Qué opina acerca del tipo de corrección que el profesor usó en la tarea de escritura N°1 (your last vacations)?

Es la corrección más común, desde primaria es normal que si uno se equivocaba de una le daban la respuesta, fue rápida de entender y corregir.

5 ¿Qué opina acerca del tipo de corrección que el profesor usó en la tarea de escritura N°2 (comparing two cities)?

Me gustó mucho, es necesario que a uno le expliquen el "por qué?" para que uno mismo haga la respuesta correcta.

6 ¿Qué tipo de corrección ofrecida por el docente prefirió, la que recibió en la tarea de escritura N°1 (your last vacations) o N°2 (comparing two cities)? ¿Por qué?

La no2, es necesario dejar de esperar la respuesta y esforzarse en aprender la base para el resultado, y me parece más práctico de memorizar.

7 ¿Cree que las correcciones ofrecidas por el profesor le ayudaron a reducir sus errores gramaticales cuando revisó y escribió nuevamente? ¿Por qué?

Corregí los errores, más al volver a escribir no estaba segura de la gramática.

8 ¿Considera que fue importante revisar y escribir nuevamente los párrafos que el profesor le corrigió? ¿Por qué?

Si, porque ayuda mucho más el volver a escribir, a solo leer una vez y ya.

E3

Cuestionario de preguntas abiertas

Preferencias de los estudiantes de inglés II en cuanto a estrategias de retroalimentación escrita

El siguiente cuestionario tiene como objetivo identificar sus preferencias en cuanto a las estrategias de retroalimentación usadas por el profesor para corregir sus errores.

En la tarea de escritura N°1 (your last vacations) se señalaron errores en cuanto al uso del pasado simple y en la N°2 (comparing two cities), acerca del uso de adjetivos comparativos.

A continuación, encontrará ocho preguntas abiertas. Por favor escriba sus respuestas en el espacio destinado a cada una de ellas.

Edad: 19

Sexo: M ___ F X

1 ¿Qué importancia tiene para usted que el profesor de inglés corrija sus errores gramaticales (normas y reglas en las estructuras de las oraciones) en los párrafos que escribe?

Es muy bueno, muy importante debido a que por medio de esas correcciones se va aprendiendo como mejorar la escritura de los textos porque usualmente uno los olvida o simplemente nunca los vio ni sabía cómo escribirlos, la manera de expresarlo.

2 ¿Prefiere que el profesor corrija todos los errores en sus párrafos o sólo los relacionados con el tema que está estudiando? ¿Por qué?

Prefiero que sean corregidos todos los errores porque así uno sabe por completo en todo lo que se llegó a equivocar y como debió ser la forma correcta de hacerlo.

3 ¿Pudo entender con facilidad las correcciones ofrecidas por el profesor en las tareas de escritura N°1 (your last vacations) y N°2 (comparing two cities)? ¿Por qué?

Sí, fue fácil comprender las correcciones porque eran específicas con el tema relacionado, directas o con ejemplos, pero se entendían las correcciones realizadas y el porqué de estas.

4 ¿Qué opina acerca del tipo de corrección que el profesor usó en la tarea de escritura N°1 (your last vacations)?

Me parece eficaz, sencilla, fácil de entender debido a que es directa y decía cómo debía ser corregida. Se detalla el error y se da la corrección, una forma fácil de aprender.

5 ¿Qué opina acerca del tipo de corrección que el profesor usó en la tarea de escritura N°2 (comparing two cities)?

Me parece correcta, también es fácil de comprender pero uno mismo debe hacer la tarea de analizar y comprender el ejemplo para colocar la corrección como debía ser. lo que se me hace muy útil porque hay que procesarlo.

6 ¿Qué tipo de corrección ofrecida por el docente prefirió, la que recibió en la tarea de escritura N°1 (your last vacations) o N°2 (comparing two cities)? ¿Por qué?

Prefirió la N°2 porque no me decía la respuesta de una vez sino debía comprender el contexto en la que debía utilizarla, y por medio del ejemplo debía analizarlo, me parece una estrategia mejor que solo dar la respuesta correcta; es mejor tener el contexto de donde se debe usar, la razón de esto.

7 ¿Cree que las correcciones ofrecidas por el profesor le ayudaron a reducir sus errores gramaticales cuando revisó y escribió nuevamente? ¿Por qué?

Si, me ayudaron a comprender mis errores y a corregirlos debidamente sin volver a cometerlos sino haciendo uso de las respectivas correcciones.

8 ¿Considera que fue importante revisar y escribir nuevamente los párrafos que el profesor le corrigió? ¿Por qué?

Si, es muy bueno volver a escribir los párrafos con las correcciones porque así uno va afianzando los saberes y va mejorando la escritura al momento de volverlo a hacer.

E4

Cuestionario de preguntas abiertas

Preferencias de los estudiantes de inglés II en cuanto a estrategias de retroalimentación escrita

El siguiente cuestionario tiene como objetivo identificar sus preferencias en cuanto a las estrategias de retroalimentación usadas por el profesor para corregir sus errores.

En la tarea de escritura N°1 (your last vacations) se señalaron errores en cuanto al uso del pasado simple y en la N°2 (comparing two cities), acerca del uso de adjetivos comparativos.

A continuación, encontrará ocho preguntas abiertas. Por favor escriba sus respuestas en el espacio destinado a cada una de ellas.

Edad: _____

Sexo: M _____ F

1 ¿Qué importancia tiene para usted que el profesor de inglés corrija sus errores gramaticales (normas y reglas en las estructuras de las oraciones) en los párrafos que escribe?

Me parece que las correcciones de los errores afianzan el conocimiento porque se hace una retroalimentación de la información ya vista para mi es de gran importancia reconocer mis errores para poder mejorar

2 ¿Prefiere que el profesor corrija todos los errores en sus párrafos o sólo los relacionados con el tema que está estudiando? ¿Por qué?

Prefiero que solo se corrija los errores de un tema específico porque pienso que esa información quedara más procesada en el cerebro, porque se va hacer una asociación directa.

3 ¿Pudo entender con facilidad las correcciones ofrecidas por el profesor en las tareas de escritura N°1 (your last vacations) y N°2 (comparing two cities)? ¿Por qué?

Se entendio perfectamente, ya que en la 2 se realizo una retroalimentación del concepto.

4 ¿Qué opina acerca del tipo de corrección que el profesor usó en la tarea de escritura N°1 (your last vacations)? *corrección directa.*

La corrección directa me pareció de gran utilidad ya que se puede hacer una comparación entre la forma correcta e incorrecta, y queda mejor proyectada en la memoria.

5 ¿Qué opina acerca del tipo de corrección que el profesor usó en la tarea de escritura N°2 (comparing two cities)? *corrección indirecta.*

Este tipo de corrección indirecta hace una total retroalimentación del concepto y del tema visto entonces se puede observar un mayor análisis.

6 ¿Qué tipo de corrección ofrecida por el docente prefirió, la que recibió en la tarea de escritura N°1 (your last vacations) o N°2 (comparing two cities)? ¿Por qué?

Prefiero la corrección N°2

7 ¿Cree que las correcciones ofrecidas por el profesor le ayudaron a reducir sus errores gramaticales cuando revisó y escribió nuevamente? ¿Por qué?

Si me ayudaron porque puedo observar entre dos opciones de respuesta, y en la memoria se plasma de una mejor manera la correcta.

8 ¿Considera que fue importante revisar y escribir nuevamente los párrafos que el profesor le corrigió? ¿Por qué?

Me parece fundamental para el proceso de aprendizaje porque al escribirlo la memoria tiene más fuerza.

E5

Cuestionario de preguntas abiertas

Preferencias de los estudiantes de inglés II en cuanto a estrategias de retroalimentación escrita

El siguiente cuestionario tiene como objetivo identificar sus preferencias en cuanto a las estrategias de retroalimentación usadas por el profesor para corregir sus errores.

En la tarea de escritura N°1 (your last vacations) se señalaron errores en cuanto al uso del pasado simple y en la N°2 (comparing two cities), acerca del uso de adjetivos comparativos.

A continuación, encontrará ocho preguntas abiertas. Por favor escriba sus respuestas en el espacio destinado a cada una de ellas.

Edad: 19

Sexo: M F

1 ¿Qué importancia tiene para usted que el profesor de inglés corrija sus errores gramaticales (normas y reglas en las estructuras de las oraciones) en los párrafos que escribe?

Tiene gran importancia, me ayuda a notar mis más comunes errores, como también a mejorar en mi redacción al hacer oraciones en inglés.

2 ¿Prefiere que el profesor corrija todos los errores en sus párrafos o sólo los relacionados con el tema que está estudiando? ¿Por qué?

Preferiblemente es para mí que me corrija todo. Incluso si en clase quisiera formular una pregunta, que me ayudara en como hacerla o corregirme la forma en como yo la he hecho. Es una forma agradable de aprender.

3 ¿Pudo entender con facilidad las correcciones ofrecidas por el profesor en las tareas de escritura N°1 (your last vacations) y N°2 (comparing two cities)? ¿Por qué?

Sí. Porque la profe señaló de forma ordenada cada una de mis falencias y me indicó lo que debía corregir de forma clara.

4 ¿Qué opina acerca del tipo de corrección que el profesor usó en la tarea de escritura N°1 (your last vacations)?

Mmm. Fue una corrección precisa pero me hubiera gustado una explicación un poco más concreta de porque es de tal modo y no de otro.

5 ¿Qué opina acerca del tipo de corrección que el profesor usó en la tarea de escritura N°2 (comparing two cities)?

Me gustó. Fue más descriptivo en los errores y en como quedaría bien la palabra errónea. A parte porque nos lo corrigió poniendo un ejemplo similar.

6 ¿Qué tipo de corrección ofrecida por el docente prefirió, la que recibió en la tarea de escritura N°1 (your last vacations) o N°2 (comparing two cities)? ¿Por qué?

La de la tarea N°2. Por lo mismo que mencione arriba, fue más descriptiva en el error.

7 ¿Cree que las correcciones ofrecidas por el profesor le ayudaron a reducir sus errores gramaticales cuando revisó y escribió nuevamente? ¿Por qué?

Por supuesto que sí. Ya sabía en que había fallado en mi escritura y lo que debía corregir.

8 ¿Considera que fue importante revisar y escribir nuevamente los párrafos que el profesor le corrigió? ¿Por qué?

Sí. Porque nos ayudo considerablemente a tener una mejor redacción en la escritura de los textos.

E6

Questionario de preguntas abiertas

Preferencias de los estudiantes de inglés II en cuanto a estrategias de retroalimentación escrita

El siguiente cuestionario tiene como objetivo identificar sus preferencias en cuanto a las estrategias de retroalimentación usadas por el profesor para corregir sus errores.

En la tarea de escritura N°1 (your last vacations) se señalaron errores en cuanto al uso del pasado simple y en la N°2 (comparing two cities), acerca del uso de adjetivos comparativos.

A continuación, encontrará ocho preguntas abiertas. Por favor escriba sus respuestas en el espacio destinado a cada una de ellas.

Edad: 21

Sexo: M X F

1 ¿Qué importancia tiene para usted que el profesor de inglés corrija sus errores gramaticales (normas y reglas en las estructuras de las oraciones) en los párrafos que escribe?

Es de gran importancia puesto que a través de la actividad se mejoran varias fallas que tenemos a la hora de redactar en inglés.

2 ¿Prefiere que el profesor corrija todos los errores en sus párrafos o sólo los relacionados con el tema que está estudiando? ¿Por qué?

Si, porque resulta mas eficiente para el aprendizaje de cada persona saber cuales son todas las falencias que tenemos al usar o practicar el idioma.

3 ¿Pudo entender con facilidad las correcciones ofrecidas por el profesor en las tareas de escritura N°1 (your last vacations) y N°2 (comparing two cities)? ¿Por qué?

Si, por que la docente fue muy detallada y directa en señalar los errores que se habian tenido haciendo uso del lenguaje.

4 ¿Qué opina acerca del tipo de corrección que el profesor usó en la tarea de escritura N°1 (your last vacations)?

Fue demasiado directo, a lo que debo indicar que era preferible generar un poco más de esfuerzo del estudiante.

5 ¿Qué opina acerca del tipo de corrección que el profesor usó en la tarea de escritura N°2 (comparing two cities)?

Me pareció más dinámica que el anterior, puesto que al ser de forma indirecta la corrección llevada con ejemplos, hacia que una búsqueda como quedaría la conjugación correcta de la palabra.

6 ¿Qué tipo de corrección ofrecida por el docente prefirió, la que recibió en la tarea de escritura N°1 (your last vacations) o N°2 (comparing two cities)? ¿Por qué?

La N°2, por que me parece que la forma indicada de generar el aprendizaje de un error, es volviéndose a arriesgar, en lugar de que se le de la respuesta de una manera tan obvia.

7 ¿Cree que las correcciones ofrecidas por el profesor le ayudaron a reducir sus errores gramaticales cuando revisó y escribió nuevamente? ¿Por qué?

Si, por que considero que habia olvidado algunas cosas a medida del tiempo, lo que con esta actividad me permito recordar.

8 ¿Considera que fue importante revisar y escribir nuevamente los párrafos que el profesor le corrigió? ¿Por qué?

Si, por que con la practica es que se genera la retención de lo aprendido.

E7

Questionario de preguntas abiertas

Preferencias de los estudiantes de inglés II en cuanto a estrategias de retroalimentación escrita

El siguiente cuestionario tiene como objetivo identificar sus preferencias en cuanto a las estrategias de retroalimentación usadas por el profesor para corregir sus errores.

En la tarea de escritura N°1 (your last vacations) se señalaron errores en cuanto al uso del pasado simple y en la N°2 (comparing two cities), acerca del uso de adjetivos comparativos.

A continuación, encontrará ocho preguntas abiertas. Por favor escriba sus respuestas en el espacio destinado a cada una de ellas.

Edad: 18

Sexo: M F

1 ¿Qué importancia tiene para usted que el profesor de inglés corrija sus errores gramaticales (normas y reglas en las estructuras de las oraciones) en los párrafos que escribe?

Una forma en la que nosotros podamos corregir y mejorar en la clase, la gramática es parte esencial del idioma. Pues sin esta los escritores no serían posibles, además el método de aprendizaje y memoria también es escrito, por ende es necesario conocer las reglas de este idioma.

2 ¿Prefiere que el profesor corrija todos los errores en sus párrafos o sólo los relacionados con el tema que está estudiando? ¿Por qué?

Todos los errores, pues con esto tendríamos una mayor retroalimentación del proceso, ya que la gramática lo es todo y centrarnos en sólo un problema es como sellar un hoyo en una pared pero que esta tenga otros 10.

3 ¿Pudo entender con facilidad las correcciones ofrecidas por el profesor en las tareas de escritura N°1 (your last vacations) y N°2 (comparing two cities)? ¿Por qué?

Si, la verdad hay que entender que en el escrito N°1 las respuestas ya estaban dichas, no era algo más allá de transcribir y eso al final lo hace fácil; por otro lado el escrito N°2 es más interesante pues ya no se da esa bandeja con alimentos sino la forma en cómo obtenerla, en sí una acción más provechosa.

4 ¿Qué opina acerca del tipo de corrección que el profesor usó en la tarea de escritura N°1 (your last vacations)?

Es algo genérica pero interesante, pues nos pone la respuesta en nuestros ojos y nos da cierta satisfacción de tener que hacer las cosas, sin embargo aquí no se genera una corrección sino una mecanización, no aprendemos del error, sólo lo mecanizamos para no volverlo a hacer dejando de lado el porqué.

5 ¿Qué opina acerca del tipo de corrección que el profesor usó en la tarea de escritura N°2 (comparing two cities)?

Es bastante buena, ya que en este caso teníamos un mapa y la labor era encontrar el tesoro, aquí nosotros aprendemos a guiarnos y a entender el cómo funciona cierto tema, el cual al ser corregido y obligado a que buscáramos el porqué me hace sentir bastante exaltado.

6 ¿Qué tipo de corrección ofrecida por el docente prefirió, la que recibió en la tarea de escritura N°1 (your last vacations) o N°2 (comparing two cities)? ¿Por qué?

La N°2 pues aquí se tiene un reto, se busca el por qué y no sólo eso, sino que nos hace dudar y querer buscar más sobre el tema para no cometer estos errores o aquellos que estuvieran relacionados.

7 ¿Cree que las correcciones ofrecidas por el profesor le ayudaron a reducir sus errores gramaticales cuando revisó y escribió nuevamente? ¿Por qué?

Sí, pero tenemos algo importante, y es que sólo era sobre cierto tema y los demás errores (si es que habían) no se tomaron en cuenta; no diría que el proceso está mal pero es necesario buscar un campo más grande pues la gramática es enorme y al final ¿qué importa que mi corazón esté bien si mi ración asera por ser ignorado?

8 ¿Considera que fue importante revisar y escribir nuevamente los párrafos que el profesor le corrigió? ¿Por qué?

En efecto, no es algo lúdico el hecho de simplemente dejar pasar las cosas, además el releer los párrafos nos da una nueva visión y margen para los futuros escritos que se puedan llegar a realizar.

E8

Cuestionario de preguntas abiertas

Preferencias de los estudiantes de inglés II en cuanto a estrategias de retroalimentación escrita

El siguiente cuestionario tiene como objetivo identificar sus preferencias en cuanto a las estrategias de retroalimentación usadas por el profesor para corregir sus errores.

En la tarea de escritura N°1 (your last vacations) se señalaron errores en cuanto al uso del pasado simple y en la N°2 (comparing two cities), acerca del uso de adjetivos comparativos.

A continuación, encontrará ocho preguntas abiertas. Por favor escriba sus respuestas en el espacio destinado a cada una de ellas.

Edad: 18

Sexo: M F

1 ¿Qué importancia tiene para usted que el profesor de inglés corrija sus errores gramaticales (normas y reglas en las estructuras de las oraciones) en los párrafos que escribe?

Considero que la corrección de los errores gramaticales es muy necesaria, ya que contribuye a la retroalimentación en los temas que se ven en clase, al igual que fortalece lo aprendido en clase.

2 ¿Prefiere que el profesor corrija todos los errores en sus párrafos o sólo los relacionados con el tema que está estudiando? ¿Por qué?

Cuando el docente corrige los errores sin importar el tema que se está viendo, es mejor para el estudiante, ya que así fortalece temas que ya pudo haber visto a la par que mejora el que se está viendo.

3 ¿Pudo entender con facilidad las correcciones ofrecidas por el profesor en las tareas de escritura N°1 (your last vacations) y N°2 (comparing two cities)? ¿Por qué?

Sí, entendí claramente las 2 estrategias de corrección usada por la docente, porque ambas permitían ver los errores que cometi y pues contribuían a la corrección de los mismos.

4 ¿Qué opina acerca del tipo de corrección que el profesor usó en la tarea de escritura N°1 (your last vacations)?

Opino que es interesante, pero que le falta más corrección de errores, ya que solo ~~tan~~ corrige los errores relacionados con un tema y no en general, cuando la corrección es general, sin importar temática, se aprende más.

5 ¿Qué opina acerca del tipo de corrección que el profesor usó en la tarea de escritura N°2 (comparing two cities)?

La corrección número 2 fue más interesante que la anterior, esta permitió identificar más errores y pues contribuyó a mejorar más a la hora de escribir un párrafo.

6 ¿Qué tipo de corrección ofrecida por el docente prefirió, la que recibió en la tarea de escritura N°1 (your last vacations) o N°2 (comparing two cities)? ¿Por qué?

Prefiero la corrección 2, ya que fue más completa, me permitió identificar los errores y corregirlos, también me mostró como se debía hacer y a la par que dio más correcciones de otros temas.

7 ¿Cree que las correcciones ofrecidas por el profesor le ayudaron a reducir sus errores gramaticales cuando revisó y escribió nuevamente? ¿Por qué?

Sí, al corregirme los errores fui más cuidadoso al reescribir los párrafos y así evitar los errores que ya había cometido. Con ayuda de la corrección mejoré en la gramática.

8 ¿Considera que fue importante revisar y escribir nuevamente los párrafos que el profesor le corrigió? ¿Por qué?

Sí, así evite los errores que había cometido anteriormente y aprendí la forma correcta de algunas estructuras.

E9

Cuestionario de preguntas abiertas

Preferencias de los estudiantes de inglés II en cuanto a estrategias de retroalimentación escrita

El siguiente cuestionario tiene como objetivo identificar sus preferencias en cuanto a las estrategias de retroalimentación usadas por el profesor para corregir sus errores.

En la tarea de escritura N°1 (your last vacations) se señalaron errores en cuanto al uso del pasado simple y en la N°2 (comparing two cities), acerca del uso de adjetivos comparativos.

A continuación, encontrará ocho preguntas abiertas. Por favor escriba sus respuestas en el espacio destinado a cada una de ellas.

Edad: 20

Sexo: M F

1 ¿Qué importancia tiene para usted que el profesor de inglés corrija sus errores gramaticales (normas y reglas en las estructuras de las oraciones) en los párrafos que escribe?

Me parece muy importante ya que al señalarlos y corregirlos puedo darme cuenta de mis errores. Al volver a escribirlos estaré más consciente de las reglas y normas.

2 ¿Prefiere que el profesor corrija todos los errores en sus párrafos o sólo los relacionados con el tema que está estudiando? ¿Por qué?

Prefiero que sean todos los errores, dado que se puede ir aprendiendo nuevas reglas de temas ya vistos o próximos a ver.

3 ¿Pudo entender con facilidad las correcciones ofrecidas por el profesor en las tareas de escritura N°1 (your last vacations) y N°2 (comparing two cities)? ¿Por qué?

Si. Pude entender perfectamente por que el metodo es muy claro y efectivo.

4 ¿Qué opina acerca del tipo de corrección que el profesor usó en la tarea de escritura N°1 (your last vacations)?

Me parece una excelente corrección. Se puede descartar más posibles respuestas no correctas, al señalar específicamente el error.

5 ¿Qué opina acerca del tipo de corrección que el profesor usó en la tarea de escritura N°2 (comparing two cities)?

Me parece que es el mejor método para aprender, pues al señalar y escribir solo la norma o regla entenderemos de una manera rápida el error y así poder corregirlo.

6 ¿Qué tipo de corrección ofrecida por el docente prefirió, la que recibió en la tarea de escritura N°1 (your last vacations) o N°2 (comparing two cities)? ¿Por qué?

Me gustó más la corrección N°2. Por que nos explicó la norma así podremos saber cual es la raíz del error, y evitarlo más adelante con otros textos.

7 ¿Cree que las correcciones ofrecidas por el profesor le ayudaron a reducir sus errores gramaticales cuando revisó y escribió nuevamente? ¿Por qué?

Definitivamente si, en un 100%. Me ayudo. logré entender y corregir mis escritos.

8 ¿Considera que fue importante revisar y escribir nuevamente los párrafos que el profesor le corrigió? ¿Por qué?

Muy importante! por que lo que se corrige ensegui no crea malos hábitos.

E10

Cuestionario de preguntas abiertas

Preferencias de los estudiantes de inglés II en cuanto a estrategias de retroalimentación escrita

El siguiente cuestionario tiene como objetivo identificar sus preferencias en cuanto a las estrategias de retroalimentación usadas por el profesor para corregir sus errores.

En la tarea de escritura N°1 (your last vacations) se señalaron errores en cuanto al uso del pasado simple y en la N°2 (comparing two cities), acerca del uso de adjetivos comparativos.

A continuación, encontrará ocho preguntas abiertas. Por favor escriba sus respuestas en el espacio destinado a cada una de ellas.

Edad: 17

Sexo: M X F

1 ¿Qué importancia tiene para usted que el profesor de inglés corrija sus errores gramaticales (normas y reglas en las estructuras de las oraciones) en los párrafos que escribe?

Es demasiado importante, ya que al final estamos aprendiendo y que nos corrija solo nos ayuda a mejorar.

2 ¿Prefiere que el profesor corrija todos los errores en sus párrafos o sólo los relacionados con el tema que está estudiando? ¿Por qué?

En los primeros niveles de Inglés prefiero que corrija solo lo del tema, ya que tanta información y a veces es un por qué puede agobiar, sin embargo en niveles más altos, sí debe corregir todo, ya que podemos olvidar o no recordar algunas cosas.

3 ¿Pudo entender con facilidad las correcciones ofrecidas por el profesor en las tareas de escritura N°1 (your last vacations) y N°2 (comparing two cities)? ¿Por qué?

Sí, son temas que ya hemos tratado y la corrección me sirvió para recordar lo que ya habíamos visto, no fue necesario estudiar el tema otra vez.

4 ¿Qué opina acerca del tipo de corrección que el profesor usó en la tarea de escritura N°1 (your last vacations)?

En mi caso fueron solo errores de conjugación de verbos, así que considero apropiado la corrección, no es necesaria una explicación más a fondo.

5 ¿Qué opina acerca del tipo de corrección que el profesor usó en la tarea de escritura N°2 (comparing two cities)?

Acartada, ya que profundizó en el tema que en mi caso fue algo gramático. El no dar la respuesta ayuda a que el estudiante se vea obligado a analizar más, por ende recordarlo mejor.

6 ¿Qué tipo de corrección ofrecida por el docente prefirió, la que recibió en la tarea de escritura N°1 (your last vacations) o N°2 (comparing two cities)? ¿Por qué?

Prefiero la corrección N°2, ya que nos recuerda la gramática y no "de todo masticado".

7 ¿Cree que las correcciones ofrecidas por el profesor le ayudaron a reducir sus errores gramaticales cuando revisó y escribió nuevamente? ¿Por qué?

Sí, siempre que se le hacen ver los errores al estudiante y le explique por qué de ellos le ayudó a mejorar.

8 ¿Considera que fue importante revisar y escribir nuevamente los párrafos que el profesor le corrigió? ¿Por qué?

Pienso que el hecho no es escribir el mismo párrafo, es volver a escribir usando el tema tratado, así que al reescribir es bueno, tanto como escribir uno nuevo.

E11

Cuestionario de preguntas abiertas

Preferencias de los estudiantes de inglés II en cuanto a estrategias de retroalimentación escrita

El siguiente cuestionario tiene como objetivo identificar sus preferencias en cuanto a las estrategias de retroalimentación usadas por el profesor para corregir sus errores.

En la tarea de escritura N°1 (your last vacations) se señalaron errores en cuanto al uso del pasado simple y en la N°2 (comparing two cities), acerca del uso de adjetivos comparativos.

A continuación, encontrará ocho preguntas abiertas. Por favor escriba sus respuestas en el espacio destinado a cada una de ellas.

Edad: 19

Sexo: M F

1 ¿Qué importancia tiene para usted que el profesor de inglés corrija sus errores gramaticales (normas y reglas en las estructuras de las oraciones) en los párrafos que escribe?

Mucha, ya que así sé en qué me equivoqué y aprendo de mis errores. La mayoría de las veces uno no sabe de dónde sale la nota que se obtuvo, y la profesora al corregir nos aclara esas dudas.

2 ¿Prefiere que el profesor corrija todos los errores en sus párrafos o sólo los relacionados con el tema que está estudiando? ¿Por qué?

Prefiero que sea específico, por lo general un tema se aprende mejor cuando está solo. El cerebro retiene más cuando se habla de una sola cosa. Uno aprende si tiene errores se corrige, pero se concentra en eso. Es un aprendizaje completo. Porque si hay muchas cosas por estudiar y corregir, todo lo que aprendemos es a medias, por el afán.

3 ¿Pudo entender con facilidad las correcciones ofrecidas por el profesor en las tareas de escritura N°1 (your last vacations) y N°2 (comparing two cities)? ¿Por qué?

Sí, porque son señaladas, en la primera nos da la respuesta y nosotros buscamos el porqué de la corrección, y en la segunda porque nos da una explicación con las reglas y se recuerda el fin de esta. Todo va siendo cuestión de recordar e investigar.

4 ¿Qué opina acerca del tipo de corrección que el profesor usó en la tarea de escritura N°1 (your last vacations)?

Me parece muy buena. Señala nuestros errores principales sobre el tema en específico, nos da las respuestas y así uno recuerda o busca de nuevo las reglas para respondernos el porque nos quedó mal nuestro trabajo.

5 ¿Qué opina acerca del tipo de corrección que el profesor usó en la tarea de escritura N°2 (comparing two cities)?

Me gustó. Gracias a ese recuerdo sobre la regla, uno se enfoca en el problema que tuvo a la hora de responder tiene más claro y en un futuro la probabilidad de incidir en el error es más baja.

6 ¿Qué tipo de corrección ofrecida por el docente prefirió, la que recibió en la tarea de escritura N°1 (your last vacations) o N°2 (comparing two cities)? ¿Por qué?

La 3. Porque me recuerdo el porque de las cosas, de que recuerde las reglas, tenerlas más claras.

Y después me encargué de la corrección investigando en mis apuntes y por ende teniendo todo más presente para en una próxima vez, no cometer la misma equivocación.

7 ¿Cree que las correcciones ofrecidas por el profesor le ayudaron a reducir sus errores gramaticales cuando revisó y escribió nuevamente? ¿Por qué?

Sí, porque como dicen "de los errores se aprende" así sucede siempre, la profesora nos da pistas del porque de nuestros errores, los señala, y nosotros nos encargamos de que nuestras dudas también sean resueltas mirando apuntes.

8 ¿Considera que fue importante revisar y escribir nuevamente los párrafos que el profesor le corrigió? ¿Por qué?

Sí, porque a uno se le queda mejor las cosas, hay mayor retentiva cuando se aprende de los errores.

En un futuro uno recuerda el error y procura no repetirlo.

E12

Questionario de preguntas abiertas

Preferencias de los estudiantes de inglés II en cuanto a estrategias de retroalimentación escrita

El siguiente cuestionario tiene como objetivo identificar sus preferencias en cuanto a las estrategias de retroalimentación usadas por el profesor para corregir sus errores.

En la tarea de escritura N°1 (your last vacations) se señalaron errores en cuanto al uso del pasado simple y en la N°2 (comparing two cities), acerca del uso de adjetivos comparativos.

A continuación, encontrará ocho preguntas abiertas. Por favor escriba sus respuestas en el espacio destinado a cada una de ellas.

Edad: 19

Sexo: M F

1 ¿Qué importancia tiene para usted que el profesor de inglés corrija sus errores gramaticales (normas y reglas en las estructuras de las oraciones) en los párrafos que escribe? De suma importancia debido a que junto con el habla y la escucha (suman) conforman la gramática forma parte de lo esencial para la interacción en un idioma. Además del hecho de que el habla se aprende en base a la gramática.

2 ¿Prefiere que el profesor corrija todos los errores en sus párrafos o sólo los relacionados con el tema que está estudiando? ¿Por qué? Pensaría que sería bueno corregir todos los errores pero uno sólo por cada forma de error (uso de comparativos, tiempos verbales) ya que con ella se evita que el estudiante continúe acumulando y acumulando errores.

3 ¿Pudo entender con facilidad las correcciones ofrecidas por el profesor en las tareas de escritura N°1 (your last vacations) y N°2 (comparing two cities)? ¿Por qué? Sí, ya que fueron muy específicas y puntuales con las necesidades.

4 ¿Qué opina acerca del tipo de corrección que el profesor usó en la tarea de escritura N°1 (your last vacations)? Considero que aunque es una forma válida con esta se omite la posibilidad de que el estudiante indague más allá de lo planteado.

5 ¿Qué opina acerca del tipo de corrección que el profesor usó en la tarea de escritura N°2 (comparing two cities)? Considero que fue la forma más óptima ya que le pone en evidencia al estudiante lo general de la teoría y sus diferentes aplicaciones en lugar de la simple y corta correcta corrección de un término.

6 ¿Qué tipo de corrección ofrecida por el docente prefirió, la que recibió en la tarea de escritura N°1 (your last vacations) o N°2 (comparing two cities)? ¿Por qué? Como ya antes mencioné, la corrección de la actividad número 2 me parece más eficaz ya que abarca una forma más universal de hacerle ver las cosas al estudiante.

7 ¿Cree que las correcciones ofrecidas por el profesor le ayudaron a reducir sus errores gramaticales cuando revisó y escribió nuevamente? ¿Por qué? Sí porque ya con esto pude esclarecer los usos de ciertas partículas gramaticales que antes desconocía.

8 ¿Considera que fue importante revisar y escribir nuevamente los párrafos que el profesor le corrigió? ¿Por qué? Sí, porque con ello el estudiante se puede dar cuenta de la evolución temporal que tiene en el idioma.