



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

DIVISIÓN DE CIENCIAS POLÍTICAS Y HUMANIDADES

EFFECTOS DE LA RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA EN
LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES DE INGLÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA

TESIS

Para obtener el grado de

Maestra en Educación

PRESENTA

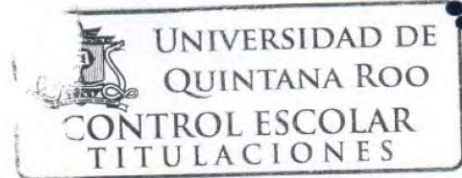
Mariela Mayreni Cuxim Cervantes

DIRECTOR DE TESIS

Dra. Edith Hernández Méndez



Chetumal, Quintana Roo, México, septiembre de 2018



CONACYT
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología





UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO
 División de Ciencias Políticas y Humanidades

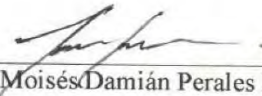
Efectos de la Retroalimentación Correctiva en la Producción Escrita de Estudiantes de inglés como Lengua Extranjera

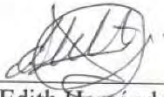
Presenta: **Mariela Mayreni Cuxim Cervantes**

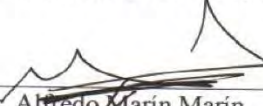
Trabajo de tesis elaborado para obtener el grado de
 Maestra en Educación


Aprobado por

COMITÉ DE SUPERVISIÓN DE TESIS:

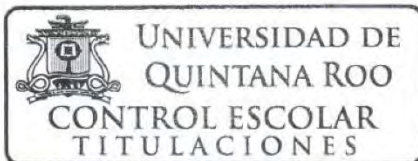
PRESIDENTE: 
 Dr. Moisés Damián Perales Escudero

SECRETARIO: 
 Dra. Edith Hernández Méndez

VOCAL: 
 Dr. Alfredo Marín Marín

SUPLENTE: 
 Mtra. Lizbeth Gómez Argüelles

SUPLENTE: 
 Mtra. Rosa Isela Sandoval Cruz



Chetumal, Quintana Roo, septiembre de 2018

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a mi familia por permitirme luchar por mis sueños y apoyarme en todo momento para alcanzar mis metas. Mi familia es parte esencial en todo lo que hago y sin su ayuda y palabras de aliento no tendría la fuerza para continuar y lograr todo lo que hasta ahora he logrado. Siempre estaré agradecida con mis padres, Rafael y María, por luchar para darme una buena vida y una buena familia. También agradezco a todos y cada uno de mis hermanos, Rangel, Liliana, Victor, Arliny, Rudy, Merly, Gladys, Raúl, y Brenda. Ellos han sabido darme un buen ejemplo a seguir y me han brindado experiencias inolvidables que me han formado para ser la persona que ahora soy. Cada uno ha influido en mí de una u otra forma y creo que soy una mezcla de cada uno de ellos, de las cosas buenas y también las malas. Sé que no se los digo, pero los amo profundamente y siempre van a ser lo primero en mi vida. Sin ustedes no podría seguir.

También quiero agradecer a mi directora, Edith Hernández Méndez, por haberme dado la oportunidad de conocer el mundo de la investigación y por confiar en mis capacidades investigativas cuando ni yo misma confiaba en mí. Gracias por permitirme conocerla y demostrarme lo que es ser una excelente profesional y guía. Admiro su pasión y profesionalismo en cada proyecto que realiza y eso mismo me hace querer superarme y trabajar con pasión en lo que creo. Gracias infinitas por guiarme y siempre tener la paciencia de enseñarme.

Además, quiero agradecer a mi novio Russel por haber tomado el reto de estar conmigo durante todo este proceso, que no ha sido nada fácil. Gracias por desvelarte conmigo y por aguantar mi estrés estos dos años. Te agradezco cada palabra de aliento en los momentos difíciles y por ser mi soporte en mis momentos de debilidad. Gracias por tantas experiencias maravillosas que hemos vivido y por impulsarme a hacer cosas que me dan miedo. Me has ayudado a crecer, me has enseñado a ver la vida de otra manera y a disfrutarla cada momento.

Gracias, Dios, por llenarme de tantas bendiciones y darme una familia inmejorable. Gracias por poner a tantas personas extraordinarias en mi camino que me han ayudado a crecer como persona y a valorar todo lo que me has brindado.

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

LISTA DE FIGURAS Y TABLAS

Figuras

Figura 1. Variables	62
Figura 2. Grupo experimental actividad controlada	72
Figura 3. Grupo de control actividad controlada	73

Tablas

Tabla 1. Tipos de errores	24
Tabla 2. Variables	59
Tabla 3. Media de errores en la prueba inicial	67
Tabla 4. Media de errores en la prueba final	68
Tabla 5. Prueba t prueba final	69
Tabla 6. Media de errores en la prueba postergada	70
Tabla 7. Medidas repetidas actividad controlada grupo experimental	72
Tabla 8. Medidas repetidas actividad controlada grupo de control	73
Tabla 9. Tarea de redacción uno	79
Tabla 10. Tarea de redacción dos	76
Tabla 11. Tarea de redacción tres	76
Tabla 12. Prueba t prueba inicial grupo de control	78
Tabla 13. Prueba t prueba final grupo de control	79

Tabla 14. [Prueba t prueba inicial grupo experimental](#) 79

Tabla 15. [Prueba t prueba final grupo experimental](#) 79

Tabla16. [Prueba t prueba postergada grupo experimental](#) 80

TABLA DE CONTENIDOS

Declaración de originalidad	iii
Agradecimientos	iii
Lista de figuras y tablas	vi
Tabla de contenidos	viii
Resumen	xi
Capítulo 1: Introducción	1
Capítulo 2: Revisión de la literatura	6
2.1 Estudios de retroalimentación correctiva en contextos de inglés como segunda lengua	6
2.2 Estudios de retroalimentación correctiva en contextos de inglés como lengua extranjera	11
Capítulo 3: Marco teórico	21
3.1 Definiciones de retroalimentación correctiva	22
3.2 Tipos de errores	23
3.3 Enfoques de retroalimentación correctiva	25
3.4 Estrategias de retroalimentación correctiva	28
3.5 Respuesta de los estudiantes a la retroalimentación correctiva	30
3.6 El papel de la retroalimentación correctiva en la adquisición de una segunda lengua	31
3.6.1 Asimilación (Intake)	32
3.6.2 La hipótesis del reconocimiento (The Noticing Hypothesis)	33
3.6.3 La hipótesis de la interlengua (The Interlanguage Hypothesis)	35
3.7 Perspectiva interaccionista de Vigotsky (Teoría sociocultural)	38
3.8 Aproximaciones didácticas “atención al significado y atención a la forma”	39

Capítulo 4: <u>Método</u>	43
4.1 <u>Población y muestra</u>	44
4.2 <u>Instrumentos</u>	45
4.2.1 <u>Prueba inicial, final y postergada</u>	46
4.2.2 <u>Tareas de redacción</u>	48
4.3 <u>Confiabilidad y validez</u>	50
4.4 <u>Procedimientos para la recolección de datos</u>	52
4.5 <u>Procedimientos de análisis de los datos</u>	55
4.6 <u>Variables</u>	58
4.7 <u>Esquema de la investigación</u>	62
4.8 <u>Marco Contextual</u>	63
Capítulo 5: <u>Resultados</u>	66
5.1 <u>La efectividad de las estrategias implícitas y explícitas en la producción escrita de los estudiantes</u>	66
5.1.1 <u>Prueba inicial</u>	67
5.1.2 <u>Prueba final</u>	68
5.1.3 <u>Prueba postergada</u>	70
5.1.4 <u>Efectos del tratamiento en las tres pruebas</u>	71
5.2 <u>Reacción de los estudiantes ante el tipo de retroalimentación correctiva (implícita y explícita)</u>	74
5.3 <u>Reacción de los estudiantes ante el tipo de actividad (controlada y semi-libre)</u> ..	77
5.4 <u>Efecto del tratamiento en la asimilación de los estudiantes de acuerdo con el tipo de actividad</u>	78
Capítulo 6: <u>Discusión</u>	81
6.1 <u>La efectividad de las estrategias implícitas y explícitas en la producción escrita de los estudiantes</u>	81
6.2 <u>Reacción de los estudiantes ante el tipo de retroalimentación correctiva (implícita y explícita)</u>	85

6.3 Reacción de los estudiantes ante el tipo de actividad (controlada y semi-libre)	86
6.4 Asimilación de los estudiantes de acuerdo con el tipo de actividad (controlada y semi-libre)	87
Capítulo 7: Conclusión	89
Referencias	94
Apéndice	101

RESUMEN

En los últimos años ha habido un debate sobre la efectividad de la retroalimentación correctiva tanto oral como escrita en la adquisición y enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Poco se ha investigado sobre la retroalimentación oral y solamente se ha identificado un estudio sobre la modalidad escrita en el contexto nacional mexicano (Solares, 2016); por lo que el presente trabajo tiene como objetivo principal analizar la efectividad de algunas estrategias de retroalimentación correctiva en la producción escrita de los estudiantes de 6º semestre de la licenciatura en Lengua Inglesa en la Universidad de Quintana Roo (México).

La presente investigación es de diseño cuantitativo de corte cuasi-experimental. Los participantes fueron dos grupos de 6º semestre y se contó con un grupo experimental y uno de control. El tratamiento tuvo una duración de 30 horas y se aplicaron estrategias implícitas y explícitas; los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron tres pruebas escritas (inicial, final y postergada) y tres tareas de redacción que combinaron actividades controladas y semi-libres.

Se encontró que los participantes cometían un número mayor de errores en las actividades semi-libres y que reparaban más en las estrategias de retroalimentación explícitas. Los resultados mostraron que los estudiantes que recibieron la retroalimentación correctiva escrita mejoraron en la producción escrita de las estructuras gramaticales objetivo tratadas y la mejoría se mantuvo al paso de tres meses. Sorpresivamente, el grupo de control, que no recibió el tratamiento, también mostró mejoría.

Palabras clave: retroalimentación correctiva, producción escrita, inglés, hipótesis del reconocimiento, interlengua.

EFFECTOS DE LA RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

La retroalimentación correctiva, definida por Lightbown y Spada (1999, p. 171) como “cualquier indicación al estudiante de que su uso del idioma objetivo es incorrecto”, ha sido vastamente estudiada en las últimas décadas (Truscott, 1996; Liu, 2008; Storch y Wigglesworth, 2010; Hernández y Reyes, 2012; Ducken, 2014; Chen, Nassaji y Liu, 2016, entre muchos otros).

En los últimos años ha habido un gran debate sobre la efectividad de la retroalimentación correctiva, ya sea oral o escrita, en la adquisición y enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua o lengua extranjera. La investigación emblemática que generó gran controversia y debate sobre la retroalimentación correctiva escrita fue publicada por John Truscott en 1996 con el título “*The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes*”. El autor arguye que la retroalimentación correctiva escrita resulta inefectiva, dañina y que, por lo tanto, no debería utilizarse. A partir de este estudio, muchos trabajos de investigación acerca de la retroalimentación correctiva escrita se han llevado a cabo para probar la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita y para comparar los distintos efectos de las diversas estrategias de

retroalimentación correctiva escrita en contextos de inglés como segunda lengua e inglés como lengua extranjera (Bitchener, 2008; Bitchener y Knoch, 2009; Sheen, 2010; Blomberg, 2015, entre otros).

Algunos estudios se han enfocado en la diferencia entre la retroalimentación correctiva directa e indirecta (Liu, 2008; Storch y Wigglesworth, 2010, Ducken, 2014); en la efectividad de la retroalimentación correctiva enfocada (Blomberg, 2015), y en la retroalimentación correctiva escrita para mejorar el aprendizaje de los artículos del idioma inglés “*a*”, “*an*” y “*the*” (Bitchener y Knoch, 2009; Sheen, 2010; Choi, 2013).

La mayoría de los trabajos de investigación sobre la retroalimentación correctiva escrita se han realizado en un contexto internacional, como Estados Unidos (Sheen, 2010), Nueva Zelanda (Bitchener, 2008), Holanda (Ducken, 2014), Australia (Storch y Wigglesworth, 2010), China (Chen, Nassaji y Liu, 2016), Suecia (Blomberg, 2015) y España (Santos, López y Manchón, 2010); mientras que, en el contexto nacional mexicano, son escasos los estudios sobre la retroalimentación correctiva (RC), y estos son sobre la modalidad oral y percepciones y actitudes de docentes hacia la misma (Hernández y Reyes, 2012; Gómez y Hernández (en imprenta).

Es evidente también en la bibliografía que la mayor parte de los estudios sobre la retroalimentación correctiva escrita se han llevado a cabo en el contexto del inglés como segunda lengua (Liu, 2008; Shintani y Ellis, 2013; Choi, 2013; Sheen, 2010; Bitchener, 2008; Bitchener y Knoch, 2009; Blomberg, 2015); y solo unos cuantos se han realizado en el contexto del inglés como lengua extranjera (Chen, Nassaji y Liu, 2016; Santos, López y Manchón, 2010).

En los estudios previos se ha identificado que la retroalimentación correctiva escrita es beneficiosa porque ayuda a los estudiantes a mejorar su escritura en el idioma inglés (Bitchener y Knoch, 2009; Sheen, Wright y Moldawa, 2009; Sheen, 2010; Ellis, Loewen y Erlam, 2016; Eslami, 2014). Bitchener (2008), por ejemplo, reportó la efectividad de la retroalimentación correctiva directa en el uso de los artículos del idioma inglés “*a*”, “*an*” y “*the*”. Correa, Martínez, Molina, Silva y Torres (2013) encontraron una mejora en los escritos de los estudiantes después de aplicar algunas estrategias de retroalimentación correctiva escrita y resultó que la retroalimentación correctiva explícita fue la más efectiva. Blomberg (2015) demostró una mejoría en el uso del presente simple

y presente continuo después de utilizar la retroalimentación correctiva enfocada. En general, los estudios han demostrado la efectividad del uso de la retroalimentación correctiva escrita cuando esta es enfocada, es decir, cuando se centra en un número limitado de aspectos específicos del lenguaje.

En México, hay un vacío con respecto a estudios sobre la retroalimentación correctiva escrita en la enseñanza-aprendizaje del inglés, ya que solamente se ha encontrado un estudio sobre este tema (Solares, 2016), y los otros estudios que se han identificado son de retroalimentación correctiva oral. Además, la mayoría de los estudios sobre la retroalimentación correctiva escrita se han realizado en contextos del inglés como segunda lengua y unos cuantos en contextos de inglés como lengua extranjera. Por lo tanto, este estudio tiene como propósito analizar la efectividad de algunas estrategias de retroalimentación correctiva en la producción escrita de los estudiantes de 6º semestre de la licenciatura en Lengua Inglesa en la Universidad de Quintana Roo (México). Se trata de un estudio de diseño cuasi-experimental en el que participan un grupo experimental, al cual se aplicaron las estrategias de retroalimentación correctiva explícitas e implícitas, y un grupo de control, el cual no recibió retroalimentación correctiva. De esta manera, se buscó analizar los resultados de ambos grupos y determinar la efectividad de las estrategias de retroalimentación¹. Específicamente, se plantean cuatro objetivos:

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

A partir de los estudios previos sobre la retroalimentación correctiva, postulamos la hipótesis de que la retroalimentación correctiva escrita, en general, ayuda al aprendiz

¹ Más información sobre la metodología se presentará en el capítulo 4.

a reelaborar hipótesis de su interlengua y, con ello, a lograr una producción escrita con mayor precisión gramatical. Así también, hipotetizamos que el grupo experimental mostrará una mayor precisión gramatical de las estructuras objetivo que el grupo de control, y también que las estrategias de retroalimentación correctiva explícitas y que las actividades controladas generan más reconocimiento y, por lo tanto, más reparación que las estrategias implícitas y las actividades semi-libres.

La perspectiva teórica que enmarca esta investigación se sustenta en algunas taxonomías sobre los tipos de errores Mackey, Gass y McDonough (2000) y Nishita (2004, citado por Yoshida, 2008). También en las estrategias de retroalimentación correctiva (Ellis, 2008), en la hipótesis del reconocimiento formulada por Schmidt (2001), en la hipótesis de la interlengua propuesta por Selinker (1972), en la teoría interaccionista de Vigotsky (1986), y en las aproximaciones didácticas de atención al significado y atención a la forma (Long, 1991). Mayores detalles se proporcionan en el capítulo del marco teórico.

La retroalimentación correctiva escrita resulta un tema relevante en el contexto de la enseñanza del inglés debido a que se ha observado, de manera empírica, que varios estudiantes de la licenciatura en Lengua Inglesa de la institución en cuestión mantienen los mismos errores gramaticales durante mucho tiempo, incluso después de haber egresado, y esto puede deberse a la falta de retroalimentación correctiva. Dado que el principal perfil de egreso de los estudiantes de esta licenciatura es el de docente de inglés, es indispensable que ellos cuenten con una muy buena formación docente y un dominio del inglés tanto oral como escrito. La retroalimentación correctiva puede ayudar a que los estudiantes alcancen este dominio, ya que, al reconocer sus errores, los alumnos podrán corregirlos y, de esta manera, reformular sus hipótesis en su proceso de adquisición del idioma. Es importante que la retroalimentación correctiva escrita reciba atención en el salón de clases, pues se necesita que alguien capacitado, en este caso el profesor, les indique los errores y pueda darles seguimiento a los episodios de retroalimentación², aunque la retroalimentación también puede ser entre compañeros de clase o los alumnos pueden autocorregirse.

² Aparicio (2007) define la retroalimentación como la información que el maestro les proporciona a los estudiantes sobre su desempeño.

La contribución de este estudio es relevante, en primera instancia, para la investigación sobre la retroalimentación correctiva escrita en el contexto de inglés como lengua extranjera, ya que hasta el momento no se han realizado estudios similares en México; este estudio puede resultar útil para realizar futuras investigaciones, ya que los investigadores contarán con una base sobre el tema en el contexto nacional.

Adicionalmente, esta investigación puede resultar útil para los profesores de inglés porque podrían informarse sobre la implementación y efectividad de las estrategias para la corrección de errores gramaticales, y su posible aplicación en su contexto. Además, pueden conocer los beneficios de proveer la retroalimentación correctiva a sus alumnos y las consecuencias de no hacerlo. Los estudiantes de la licenciatura en Lengua Inglesa de cualquier otra institución y estudiante del inglés como lengua extranjera, en general, también podrían beneficiarse con esta investigación porque podrían desarrollar conciencia sobre los errores gramaticales que cometen y sobre las diferentes estrategias que les pueden ayudar para poder corregirlos. En general, esta tesis puede resultar importante para los profesores y los estudiantes porque pueden hacerse conscientes de la función de la retroalimentación correctiva en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

CAPÍTULO 2

REVISIÓN DE LA LITERATURA

En los últimos años, se han realizado varios estudios sobre la función y la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita, en clases de inglés, en diferentes países como, Chile, Estados Unidos, Irán, Nueva Zelanda, China, Suecia, España, entre otros. Estas investigaciones se han realizado en contextos de inglés como segunda lengua y como lengua extranjera. En este capítulo, se presenta una revisión de los estudios previamente realizados sobre la retroalimentación correctiva en clases de inglés. Primeramente, se describen los estudios en contextos del inglés como segunda lengua, seguidos de los estudios en contextos del inglés como lengua extranjera. Los estudios se presentan en orden cronológico y, al final, se realiza un análisis crítico del estado de la cuestión.

2.1 Estudios de retroalimentación correctiva en contextos de inglés como segunda lengua

En el 2009, Bitchener y Knoch realizaron un estudio cuantitativo, cuasi-experimental, en Nueva Zelanda, con el objetivo de investigar la función que la retroalimentación correctiva escrita tiene en la adquisición, a largo plazo, de los artículos “*a*” y “*the*” en el contexto del

inglés como segunda lengua. Además, tuvo como segundo objetivo investigar si existe una diferencia en el efecto de las tres opciones de retroalimentación correctiva escrita: (1) corrección de errores y explicación metalingüística oral y escrita; (2) la corrección de errores y explicación metalingüística escrita; y (3) corrección de errores. 52 estudiantes con nivel de inglés intermedio fueron los sujetos de este estudio, los cuales fueron divididos en cuatro grupos; tres experimentales y uno de control. Los datos se recolectaron por medio de textos escritos por los estudiantes. Los resultados indicaron que los tres grupos que recibieron retroalimentación correctiva superaron al grupo de control y no hubo diferencia significativa entre las tres opciones de retroalimentación correctiva estudiadas.

Bitchener y Knoch (2008) condujeron un estudio cuantitativo, cuasi-experimental en Nueva Zelanda, cuyo objetivo fue investigar si había un efecto diferente en la implementación de tres diferentes estrategias de retroalimentación correctiva escrita por un período de seis meses en la adquisición de los artículos “*a*” y “*the*” del inglés. 39 estudiantes universitarios de inglés intermedio formaron parte de este estudio. Los estudiantes fueron distribuidos en tres grupos de 13 sujetos cada uno, de los cuales, el primero recibió corrección directa de errores y explicación metalingüística oral y escrita; el segundo recibió corrección directa de errores y explicación metalingüística escrita; y el tercer grupo recibió corrección directa de errores. Después del tratamiento, los tres grupos reportaron un incremento en la precisión gramatical del uso de los artículos que, además, se mantuvo con el tiempo. Sin embargo, no se evidenció una diferencia significativa en la efectividad de los tres tipos de retroalimentación correctiva, lo cual sugiere que los tres tipos de retroalimentación correctiva son igualmente efectivos, ya sea que se usen de manera individual o colectiva y, que los tres pueden facilitar la adquisición y precisión gramatical de estudiantes de bajo desempeño.

Sheen, Wright y Moldawa (2009) realizaron un estudio en Estados Unidos con el objetivo de investigar los efectos diferenciales de dos enfoques de corrección de errores escritos (enfocada y no enfocada) en estudiantes de inglés como segunda lengua. La enfocada se basó en los artículos “*a*”, “*an*” y “*the*” del inglés y la no enfocada, en varios rasgos lingüísticos (artículos, verbo “*to be*”, pasado y preposiciones). Este estudio fue cuasi-experimental y los sujetos fueron cinco maestros y 80 alumnos distribuidos en

cuatro grupos. Tres fueron los grupos experimentales y uno fue el de control. El primer grupo experimental fue el que recibió retroalimentación correctiva enfocada en los artículos; el segundo grupo recibió retroalimentación correctiva no enfocada; el tercer grupo solamente realizó los escritos sin recibir retroalimentación correctiva, y el cuarto grupo fue el de control. El tratamiento consistió en completar una prueba inicial, la cual fue realizada por los cuatro grupos. Después de esto, los tres grupos experimentales escribieron dos textos narrativos en un periodo de dos semanas y dos grupos tuvieron una sesión de retroalimentación correctiva después de escribir los textos. El experimento se realizó en un contexto áulico. Los principales resultados fueron que el grupo que recibió la retroalimentación correctiva enfocada superó a los otros grupos. Además, no hubo una diferencia significativa entre el grupo que recibió la retroalimentación correctiva no enfocada y el grupo de control. En conclusión, la retroalimentación correctiva enfocada resultó ser más efectiva que la retroalimentación correctiva no enfocada y tuvo un efecto positivo en el aprendizaje no solamente de los artículos, sino de una variedad de características gramaticales.

En 2010, Evans, Hartshorn, McCollum, y Wolfersberger publicaron un estudio exploratorio en el cual presentaron una metodología de instrucción innovadora diseñada para mejorar la precisión de la escritura del inglés como segunda lengua llamada *retroalimentación correctiva escrita dinámica*. Esta metodología consiste en enseñarles a los alumnos cómo escribir un párrafo. Al inicio de cada clase, los alumnos tienen diez minutos para escribir un párrafo que el profesor debe recolectar para poder señalar los errores cometidos en los escritos y calificarlos de acuerdo con una rúbrica establecida para, al final, regresarlos a los alumnos. Los estudiantes tienen que clasificar los errores de los escritos para después editarlos. El profesor revisa los escritos de nuevo y provee la retroalimentación correctiva necesaria; después, el profesor devuelve los escritos a los estudiantes para que estos puedan corregir otra vez, de ser necesario. Con el objetivo de mostrar cómo funciona este método, los autores realizaron un estudio piloto, el cual se realizó en dos clases de gramática aplicada de inglés como segunda lengua en dos diferentes semestres. Los resultados mostraron que los estudiantes mejoraron su precisión lingüística en nuevos textos cuando esta metodología fue implementada.

Sheen (2010) realizó una investigación cuantitativa, cuasi-experimental, con el propósito de examinar los efectos de la retroalimentación correctiva oral y escrita en la adquisición de los artículos por parte de los estudiantes de inglés como segunda lengua. 10 profesores nativos- hablantes norteamericanos y 143 estudiantes de nivel intermedio fueron los sujetos de este estudio. Estos últimos se concentraron en cinco grupos, de los cuales dos recibieron retroalimentación correctiva oral (un grupo recibió “*recast*” y el segundo, explicación o pista metalingüística). Otros dos grupos recibieron retroalimentación correctiva escrita (el primer grupo recibió corrección directa y el segundo, explicación metalingüística. El último fue el grupo de control. Se encontró que el grupo de corrección escrita directa superó al grupo de corrección “*recast*” y al grupo de control; sin embargo, no hubo una diferencia significativa entre el grupo de control y el que recibió corrección mediante “*recast*”. Ambos grupos de corrección metalingüística, oral y escrita, mostraron niveles significativamente superiores de conciencia centrándose en la gramática y en los artículos en particular; a diferencia de los grupos de corrección directa escrita y el grupo “*recast*” oral. El primero fue superior al segundo, ya que los estudiantes de dicho grupo mejoraron la precisión gramatical del uso de los artículos de inglés. Sheen (2010) señala que esto puede ocurrir porque los estudiantes notan, reconocen que son corregidos con la retroalimentación correctiva escrita, mientras que, con la oral, no se dan cuenta fácilmente.

También, Sheen (2010) destaca que no importa si la corrección se da inmediatamente después de cometerse el error o si la retroalimentación se da más tarde, siempre y cuando esta sea evidente; es decir, no importa el tipo de retroalimentación correctiva siempre y cuando esta sea explícita. La investigadora concluye que la retroalimentación correctiva directa fue más efectiva que el “*recast*”; que la retroalimentación correctiva metalingüística oral fue igual de efectiva que la retroalimentación correctiva metalingüística escrita, y que ambas estrategias de retroalimentación correctiva metalingüística oral y escrita conllevan niveles más altos de atención que las estrategias de retroalimentación correctiva no metalingüística.

Kamiya (2015), en un estudio realizado en Estados Unidos, comparó la efectividad del “*recast*” intensivo y extensivo en la adquisición de condicionales irreales en el estudio del inglés como segunda lengua. Fue un estudio cuasi-experimental en el que participaron 44 alumnos, los cuales fueron ubicados en tres grupos; el primero recibió “*recast*” intensivo, el segundo grupo recibió “*recast*” extensivo y el tercero fue el grupo de control. Se observó una diferencia significativa entre los dos grupos que recibieron “*recast*” y el grupo de control. Los grupos de “*recast*” demostraron mayor precisión comparados con el grupo de control. El grupo de “*recast*” intensivo demostró mayor precisión que el grupo de “*recast*” extensivo en el conocimiento implícito, pero ambos grupos de “*recast*” mostraron una precisión similar en el conocimiento explícito. De acuerdo con los resultados, Kamiya (2015), concluye que el “*recast*” intensivo fue el más efectivo.

Ellis, Loewen y Erlam (2016) condujeron un estudio en Nueva Zelanda con el objetivo de comparar la efectividad de dos tipos de retroalimentación correctiva escrita, explícita en forma de explicación metalingüística e implícita en forma de “*recast*”, en la adquisición del tiempo pasado regular en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. El diseño de este estudio fue experimental y participaron 34 sujetos, los cuales se dividieron en tres grupos: dos grupos experimentales, de los cuales uno recibió retroalimentación implícita (“*recast*”) y el segundo recibió retroalimentación explícita (explicación metalingüística), y un grupo de control. Los principales hallazgos fueron que la explicación metalingüística resultó en aprendizaje. También, la retroalimentación parece tener un mayor efecto en el conocimiento implícito de los estudiantes que en su conocimiento explícito. Los autores concluyen que la retroalimentación correctiva explícita (explicación metalingüística) resultó más efectiva que la retroalimentación correctiva implícita (*recast*), además de que contribuye al aprendizaje.

Como se puede apreciar, la mayoría de las investigaciones que se han realizado en el contexto de inglés como segunda lengua son cuasi-experimentales y se han realizado en países como Nueva Zelanda y Estados Unidos. Los artículos del idioma inglés es el tema que más se ha investigado y los principales hallazgos sugieren que la retroalimentación correctiva, ya sea implícita o explícita, es efectiva para mejorar la precisión gramatical de los estudiantes.

2.2 Estudios de retroalimentación correctiva en contextos de inglés como lengua extranjera

Xu (s/f) realizó una investigación cuasi-experimental en Hong Kong con el objetivo de comparar los efectos de la retroalimentación correctiva directa enfocada y la retroalimentación correctiva directa no enfocada en la precisión de los estudiantes en el uso de las formas lingüísticas de concordancia numérica, concordancia sujeto-verbo y preposiciones en el corto y largo plazo. Los participantes fueron 40 estudiantes de una clase intacta de inglés intermedio que fueron posicionados en dos grupos experimentales. Uno de los grupos recibió retroalimentación correctiva directa enfocada y el otro, directa no enfocada. El tratamiento consistió en que los estudiantes realizaran tres actividades de escritura narrativa de 150 a 200 palabras y se aplicó una prueba inicial, una final y una postergada. Los hallazgos apuntaron hacia una efectividad mayor de la retroalimentación directa enfocada en el corto plazo mejorando la precisión del uso de formas lingüísticas de los estudiantes; sin embargo, esta superioridad se pierde conforme pasa el tiempo. El estudio concluye señalando que ambos tipos de retroalimentación correctiva tuvieron una influencia positiva en la precisión del uso de las tres formas gramaticales que fueron estudiadas.

Baleghizadeh y Dadashi (2010) examinaron y compararon, en Irán, el papel de la retroalimentación correctiva directa e indirecta en la precisión gramatical en textos escritos por medio del dictado en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, específicamente en errores ortográficos. Este estudio fue de diseño experimental y se contó con la participación de 44 estudiantes, los cuales estaban separados en dos grupos experimentales. El primero recibió retroalimentación correctiva directa, y el segundo, retroalimentación indirecta. Se encontró que proveer al estudiante con retroalimentación correctiva directa sobre sus errores ortográficos no mejoró su desempeño en el dictado posterior. También, se encontró que la retroalimentación correctiva indirecta superó a la retroalimentación correctiva directa. Baleghizadeh y Dadashi (2010) concluyen que la

retroalimentación correctiva indirecta es más efectiva que la directa para la corrección de errores ortográficos, ya que proveer al estudiante con la retroalimentación correctiva directa, sin que estos estén involucrados en la revisión y en el proceso de corrección, no es efectivo porque no crean consciencia sobre los errores que cometen.

Cánovas, Roca de Larios y Coyle (2013) realizaron una investigación cuantitativa, experimental, en España, con el propósito de explorar el rol de los textos modelo como una técnica de retroalimentación correctiva escrita. Los sujetos fueron 20 estudiantes de inglés como lengua extranjera en una primaria semi-privada; estos fueron divididos en dos grupos: el experimental y el de control. Los hallazgos indicaron que ambos grupos se enfocaban la mayor parte del tiempo en resolver los problemas del idioma que se encontraban mientras intentaban escribir en inglés, en vez de enfocarse en la historia. Los autores concluyen que los textos modelo fueron útiles para atraer la atención de los estudiantes al léxico y a trozos del lenguaje más que a la gramática, pero la repetición de las actividades pudo haber influido en la mejora del rendimiento de la escritura.

Correa, Martínez, Molina, Silva y Torres (2013) realizaron un estudio cualitativo, con diseño de estudio de caso en Chile, con el fin de examinar el impacto de la retroalimentación; la retroalimentación estaba orientada a contenidos y organización en escritos desarrollados por estudiantes de inglés como lengua extranjera. Los participantes fueron seis estudiantes y dos profesores de una preparatoria. Los datos se recolectaron por medio de una entrevista estructurada, una tarea de escritura y un análisis documental. Los principales hallazgos fueron que los estudiantes se mostraron motivados a reescribir una tarea cuando el profesor comentaba las ideas y la organización de esta. Además, fue evidente la mejora de los estudiantes al incluir las sugerencias del profesor. Ambos profesores proporcionaron retroalimentación correctiva negativa explícita, ya que indicaron claramente el error, especialmente en ortografía y gramática. La conclusión de este estudio fue que los profesores no brindan retroalimentación correctiva sobre contenido y organización sistemática o al menos no lo hacen conscientemente. También, los autores sugieren que tanto los estudiantes como los profesores no tienen la cultura de retroalimentar. Finalmente, destacan que la retroalimentación proporcionada por los profesores tiene un impacto en la motivación de los estudiantes.

En 2014, Han y Hyland presentaron un estudio cualitativo, un estudio de caso en China, con el propósito de explorar cómo los estudiantes se adaptan a la retroalimentación correctiva escrita de manera cognitiva, conductual y afectiva en un contexto real. Como segundo propósito, investigaron los errores que los estudiantes cometen de manera individual y el tipo de retroalimentación correctiva que se les proporciona. Los participantes de este estudio fueron cuatro estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera, nivel tres, y su profesora. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas para la recolección de datos, y se recolectaron textos escritos como planeaciones de clase y rúbricas, reportes verbales retrospectivos, y reuniones individuales. Se encontró que los cuatro estudiantes cometieron una serie de errores lingüísticos, pero tres de ellos cometieron con más frecuencia errores de elección de palabras. El alumno restante cometió errores de estructura de la oración. Otro hallazgo fue que la profesora brindaba retroalimentación correctiva escrita selectiva e implícita y la retroalimentación a todos los borradores de los estudiantes fue indirecta. Además, se encontró que las emociones negativas pueden ser reguladas, ya que dos estudiantes convirtieron estas emociones en motivación. Han y Hyland (2004) concluyen que las diferencias individuales y contextuales influyen en la forma como los estudiantes se comprometen con la retroalimentación correctiva escrita. Los estudiantes se involucraron de manera diferente con la retroalimentación, incluso cuando esta fue similar en cuanto al alcance, el tipo y la frecuencia.

Daneshvar y Rahimi (2014) efectuaron un estudio cuantitativo, cuasi-experimental, para investigar el efecto de la retroalimentación correctiva escrita enfocada y del “*recast*” en la precisión gramatical en la escritura de estudiantes de inglés como lengua extranjera. También se indagó sobre el efecto de estas estrategias de retroalimentación con el tiempo. Los sujetos de este estudio fueron 90 estudiantes, todas mujeres, quienes que fueron ubicadas en tres grupos: dos experimentales y uno de control. Al primer grupo experimental se le trató con retroalimentación correctiva directa y al segundo, con “*recast*”. Los resultados señalaron que los dos grupos experimentales tuvieron mejores resultados que el grupo de control; y el grupo experimental de “*recast*” fue mejor que el grupo de retroalimentación directa. Además, los efectos del “*recast*” fueron más duraderos que los de la retroalimentación correctiva directa. Daneshvar y Rahimi (2014)

concluyeron que ambas estrategias de retroalimentación correctiva fueron efectivas, pero la del “*recast*” mostró tener un efecto más positivo en la precisión gramatical con el paso del tiempo.

Eslami (2014) llevó a cabo una investigación cuantitativa experimental, en Irán, con la finalidad de evaluar los efectos de la retroalimentación correctiva directa e indirecta en la precisión gramatical de estudiantes de inglés como lengua extranjera, específicamente en el tiempo pasado en textos escritos. Fue una investigación experimental en la cual participaron 60 estudiantes separados en dos grupos: el primero recibió retroalimentación correctiva directa y el segundo, retroalimentación correctiva indirecta. Los sujetos realizaron una prueba inicial, una prueba final y una prueba postergada. La retroalimentación se enfocó en los errores de la estructura del pasado simple. Se encontró que el grupo de retroalimentación correctiva indirecta superó al grupo de retroalimentación directa, por lo que se sugiere que existe una fuerte conexión entre la retroalimentación correctiva escrita y la precisión en la escritura. En conclusión, se comprobó que la retroalimentación correctiva indirecta es más efectiva que la retroalimentación correctiva directa.

Fazilatfar, Fallah, Hamavandi y Rostamian (2014) realizaron un estudio en Irán cuyo objetivo fue examinar la efectividad de la retroalimentación correctiva no enfocada en la complejidad léxica y sintáctica en la escritura de los estudiantes del inglés como lengua extranjera. Este estudio fue de corte cuasi-experimental en el cual participaron 30 estudiantes, quienes fueron ubicados en dos grupos: uno experimental y otro de control. El hallazgo principal fue que la retroalimentación correctiva no enfocada afectó negativamente la complejidad léxica. Además, se encontró que ambos grupos mejoraron después de completar 10 escritos, pero sólo el grupo experimental mejoró en la complejidad del léxico y la sintaxis después de tres meses. Fazilatfar, Fallah, Hamavandi y Rostamian (2014) concluyeron que el uso de la retroalimentación correctiva no enfocada podría evitar que los estudiantes usaran características más complejas del idioma en sus próximos escritos, pero también podría guiar a la adquisición y mejora de la complejidad de su interlengua.

Kazemipour (2014) llevó a cabo un estudio también en Irán, en el contexto del inglés como lengua extranjera, el cual tenía como principal objetivo conocer la cantidad

de retroalimentación correctiva en exámenes, la cual podría ser de ayuda para los alumnos en los próximos semestres. Este estudio utilizó un diseño experimental que contó con la participación de 20 estudiantes, los cuales fueron divididos en dos grupos: uno experimental y el otro de control. El primer grupo recibió retroalimentación correctiva indirecta y el grupo de control recibió retroalimentación correctiva directa. Los resultados mostraron que el grupo experimental superó al grupo de control, ya que los alumnos del grupo experimental hicieron un cambio significativo en su desempeño el siguiente semestre. Además, se demuestra que diferentes tipos de retroalimentación correctiva conducen a diferentes resultados. El autor concluye que la retroalimentación correctiva indirecta es más efectiva que la retroalimentación correctiva directa. También, se sugiere que la provisión de la retroalimentación correctiva depende de varios factores como: la edad del estudiante, la motivación, el tipo de personalidad, entre otros.

También en Irán, Jamalinesari, Rahimi, Gowhary y Azizifar (2015) realizaron una investigación con el propósito de conocer la efectividad y eficacia de la retroalimentación correctiva directa e indirecta en los escritos de los estudiantes, en el contexto del inglés como lengua extranjera. Este fue un estudio cuasi-experimental, el cual contó con la participación de 20 alumnos divididos en dos grupos. Los principales resultados mostraron que el grupo que recibió la retroalimentación correctiva indirecta tuvo una mejora superior a la del grupo que recibió la retroalimentación correctiva directa. Este estudio recomienda que los profesores debieran proporcionar la retroalimentación enfocándose en un número limitado de aspectos lingüísticos y no en muchos al mismo tiempo.

En 2016, Chen, Nassaji y Liu realizaron un estudio exploratorio en China, con el fin de examinar las preferencias y percepciones de los estudiantes sobre la retroalimentación correctiva escrita en el inglés como lengua extranjera. Los participantes en este estudio fueron 64 estudiantes de diferentes niveles de inglés como lengua extranjera. Los datos se recolectaron por medio de cuestionarios de opción múltiple. Los resultados mostraron que, aunque los estudiantes tienden a tener una opinión neutral sobre el rol de la instrucción gramatical, expresaron una actitud favorable hacia la corrección de errores. En particular, expresaron preferencia hacia comentarios sobre contenido y gramática. También se encontró que los estudiantes quieren desempeñar un

papel más activo en el proceso de revisión de su escrito y tener menos interferencia del profesor. Los estudiantes creen que la gramática podría mejorar su habilidad de escritura, pero no expresaron opiniones positivas sobre la retroalimentación correctiva explícita de la gramática. Se encontró, también, que los estudiantes más avanzados tienden a tener menos opiniones positivas cuando son más competentes. En general, se confirma el valor de la retroalimentación correctiva escrita para estudiantes de inglés como lengua extranjera y la importancia de los factores individuales y contextuales que afectan la retroalimentación correctiva escrita. Además, se sugiere que debería haber un balance en la retroalimentación sobre gramática y contenido.

En México, Solares (2016) realizó una investigación experimental con dos objetivos: explorar los efectos (si los hay) de diferentes condiciones de corrección de errores integrales (eventualmente reemplazados por semicomplejos) (corrección directa de errores, reformulación, autocorrección) en el reconocimiento iniciado por el alumno en dos etapas (composición y retroalimentación) del proceso de escritura y explorar los efectos (si los hay) de las condiciones de corrección de errores anteriores que cuentan con reconocimiento en la etapa de retroalimentación sobre la precisión de escritura de los alumnos en las etapas de reescritura y escritura nueva. Este estudio se enmarcó en la teoría cognitivo-interaccionista en la adquisición de segundas lenguas y en la hipótesis del reconocimiento (Schmidt, 1991). Los sujetos de esta investigación fueron 60 estudiantes de inglés intermedio superior, los cuales conformaron tres grupos experimentales y uno de control, con 15 participantes cada uno. El primer grupo experimental recibió corrección directa de errores; el segundo, reformulación y el tercero, autocorrección. Los instrumentos fueron tres pruebas, una inicial, final y postergada. Los resultados mostraron que el número de errores cometidos decreció de la prueba inicial a la prueba final en los cuatro grupos. En la prueba postergada, el número de errores del grupo de autocorrección y el de control continuó disminuyendo, pero los errores se incrementaron ligeramente en los grupos que recibieron corrección directa de errores y reformulación. La autora concluye que la autocorrección fue el tipo de retroalimentación correctiva escrita que provocó la mayor atención a la forma; la corrección directa de errores llevó a una mayor retención, y la reformulación fue la más atractiva para los estudiantes.

La mayoría de los estudios en contexto de inglés como lengua extranjera son de diseño experimental seguidos de cuasi-experimental y se han realizado en países como Irán, China y Chile. Estos estudios se han enfocado en diversos temas como el pasado simple, la ortografía, preposiciones, y gramática en general. Los resultados indican que el uso de la retroalimentación correctiva en general es efectivo.

Por otro lado, tomando en cuenta todos los estudios presentados en este capítulo, se puede observar que la mayoría de ellos son cuantitativos; entre ellos se encuentran estudios cuasi-experimentales, experimentales y exploratorios, y también se encontraron dos cualitativos, estudios de casos. Algunos de estos estudios se centraron en la retroalimentación correctiva escrita aplicada al estudio de los artículos del inglés “a”, “an” y “the” (Bitchener y Knoch, 2009; Sheen, Wright y Moldawa, 2009; Sheen, 2010), otros se enfocaron en el pasado simple (Ellis, Loewen y Erlam, 2016; Eslami, 2014), y otros estudios se centraron en temas diversos como errores ortográficos (Baleghizadeh y Danashi, 2010), y escritura en general (Hartshorn et al., 2010; Fazitafara et al., 2014; Solares, 2016).

La mayoría de los estudios cuasi-experimentales investigaron diferentes estrategias de retroalimentación correctiva escrita: Bitchener y Knoch (2009) estudiaron la corrección de errores y la explicación metalingüística, Sheen, Wright y Moldawa (2009) estudiaron la retroalimentación correctiva escrita enfocada y no enfocada y Xu (s/f) investigó la retroalimentación correctiva escrita directa enfocada y no enfocada. Los proyectos restantes de otro diseño también se centraron en diversas estrategias de retroalimentación correctiva escrita como el “*recast*” (Kamiya, 2015), directa e indirecta (Baleghizadeh y Danashi, 2010; Fazitafara et al., 2014 y Chen, Nassaji y Liu, 2016) y explícita e implícita (Ellis, Loewen y Erlam, 2016). Las estrategias más efectivas resultaron ser la enfocada, directa, y explícita.

Muchos de estos estudios se realizaron en el nivel superior (Bitchener y Knoch, 2009; Sheen, Wright y Moldawa, 2009; Evans, Hartshorn, McCollum, & Wolfersberger, 2010; Sheen, 2010; Han y Hyland, 2014; Kamiya, 2015; Solares, 2016). Finalmente, resulta importante mencionar que todos estos estudios fueron realizados en países como Irán, Nueva Zelanda, Estados Unidos, España, China, entre otros. En México, solamente

se ha realizado, hasta donde se sabe, un estudio sobre la retroalimentación correctiva escrita que es el de Solares (2016).

También cabe notar que todos los estudios cuantitativos en esta sección arrojan resultados positivos sobre el uso de la retroalimentación correctiva escrita, es decir, los estudiantes mejoraron la precisión gramatical en el uso de las estructuras tratadas (Evans, Hartshorn, McCollum y Wolfersberger, 2010; Baleghizadeh y Dadashi, 2010; Correa, Martínez, Molina, Silva & Torres, 2013; Kazemipour, 2014; Daneshvar, & Rahimi, 2014; Jamalinesari, Rahimib, Gowharyb, y Azizifar, 2015).

El presente estudio es similar al de Bitchener (2009) y al de Sheen (2010) en términos metodológicos: cuantitativo con un diseño cuasi-experimental; una muestra conformada por estudiantes universitarios y en enfoque en un solo aspecto gramatical o semántico del idioma. Sin embargo, Bitchener (2009) y Sheen (2010) realizaron su investigación en el contexto del inglés como segunda lengua y el presente estudio se realizará en el contexto del inglés como lengua extranjera. Además, este estudio se realizará en un contexto áulico y se enfocará en tres diferentes objetivos gramaticales que no han sido investigados con anterioridad.

Los resultados de estos estudios previos han demostrado la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita enfocada e indirecta sobre la no enfocada y la directa. Por esta razón, en este trabajo de investigación se utiliza la retroalimentación correctiva enfocada; además, se utilizan estrategias de retroalimentación correctiva escrita explícita e implícita.

Como se mencionó con anterioridad, este estudio es diferente porque se enfocará en tres objetivos gramaticales específicos que son: cláusulas relativas reducidas, cláusulas nominales que contienen cláusulas relativas y futuro perfecto versus futuro perfecto continuo, los cuales son temas que no se han abordado en los estudios previos. En los estudios presentados en este capítulo de la revisión de la literatura, no fue posible identificar alguna teoría en la que los autores sustenten sus investigaciones; la presente tesis se sustenta en la aproximación didáctica de atención a la forma de Long (1991), la hipótesis del reconocimiento propuesta por Schmidt (1990), la hipótesis de la interlengua propuesta por Selinker en 1972 y la teoría interaccionista de Vigotsky (1986).

En el siguiente capítulo se brindan más detalles sobre la perspectiva teórica del presente estudio.

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO

Como se puede notar en el capítulo de la revisión de la literatura, muchos estudios se han llevado a cabo sobre la retroalimentación correctiva escrita en distintos países y contextos; sin embargo, es evidente la falta de teorías específicas relacionadas de forma directa con el estudio de la retroalimentación correctiva en las clases de lenguas. Los diferentes investigadores han utilizado algunos conceptos, modelos, orientaciones o propuestas taxonómicas para el estudio de este tema, pero no vinculan el tema con teorías concretas. Con la intención de cubrir este vacío, esta tesis se sustenta en algunos conceptos, perspectivas teóricas y aproximaciones didácticas provenientes de la Lingüística aplicada y de las teorías del aprendizaje.

En este capítulo, se presentan algunas definiciones sobre la retroalimentación correctiva, una clasificación de los tipos de errores que los estudiantes cometen durante el aprendizaje de una lengua y propuestas de las diferentes estrategias que se pueden utilizar al momento de llevar a cabo la retroalimentación correctiva. También se presenta una clasificación de las reacciones o respuestas que los estudiantes pueden tener ante el uso de la retroalimentación correctiva.

Además, se discute el papel de la retroalimentación correctiva en la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua mediante el *input*, la asimilación, la hipótesis de la interlengua propuesta por Selinker (1972) y la hipótesis del reconocimiento propuesta por Schmidt (1990). Después, se aborda la perspectiva teórica social-constructivista de Vigotsky (1986) y, por último, este capítulo finaliza con las aproximaciones didácticas de atención al significado y atención a la forma propuestas por Long (1991).

3.1 Definiciones de retroalimentación correctiva

En el contexto educativo, en general, Ur (2006, p. 242) define la retroalimentación como “la información dada al estudiante sobre su desempeño en un trabajo de aprendizaje, usualmente con el objetivo de mejorar este desempeño”. También se encontró que Aparicio (2007) define la retroalimentación como la información que el maestro les proporciona a los estudiantes sobre su desempeño. Por su parte, en el contexto de enseñanza de lenguas, Lightbown y Spada (1999, p.171) definen la retroalimentación correctiva como “cualquier indicación al estudiante de que su uso del idioma de destino es incorrecto”. Huiying (2013) define la retroalimentación correctiva escrita como las diferentes formas en que un lector puede responder al escrito de una segunda lengua indicando que algún uso en la escritura no se ajusta a las normas del idioma de destino.

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

Los errores son inevitables e inherentes a la adquisición de una lengua y se constituyen en indicadores de los estadios recorridos de dicho proceso, conocidos como interlengua del aprendiz (Naranjo, 2009). La retroalimentación correctiva es útil para indicar a los estudiantes cuándo han cometido un error y en algunas ocasiones también indica la forma en que hay que corregirlos. La definición de error resulta un poco problemática debido a que en los estudios sobre la adquisición de una segunda lengua se hace una distinción entre *error*, *mistake* y *slip*. En español, las palabras *error* y *mistake* se traducen ambas como error y no se hace una distinción de significado entre ellas. Para evitar confusiones, en esta investigación *error* se entiende como error permanente, mientras que *mistake*, como error temporal; y *slip*, como lapsus, este se entiende que únicamente ocurre en la oralidad.

Gass y Selinker (2001) definen error permanente como algo sistemático, es decir, que puede ocurrir de forma repetitiva, y que no es reconocible por el estudiante como error. Por ejemplo: el estudiante puede decir *She speak fast*³. El estudiante no sabe las reglas de los verbos en tercera persona del presente simple, de modo que no es consciente de que el verbo está mal conjugado de acuerdo con la gramática, y no es capaz de corregirlo. Los autores también definen error temporal como similares a los “resbalones de la lengua”. Generalmente, son eventos de una sola vez. Por ejemplo, el estudiante puede escribir *The cats are blacks*. El estudiante conoce las reglas gramaticales de los adjetivos y sabe que los adjetivos no se pluralizan, entonces reconoce que se ha equivocado y corrige inmediatamente la oración a *The cats are black*.

En esta investigación, la retroalimentación correctiva se enfoca únicamente en el tipo de errores temporales; es decir, los errores que los estudiantes cometen aun sabiendo las reglas gramaticales, por lo que los errores permanentes, de los cuales desconocen las reglas gramaticales, y los lapsus no reciben retroalimentación correctiva.

3.2 Tipos de errores

Existen diferentes errores que los estudiantes pueden cometer al aprender una segunda lengua y estos son clasificados en diferentes categorías. De acuerdo con Mackey, Gass y McDonough (2000) y Nishita (2004, citado por Yoshida, 2008), los errores pueden ser: morfosintácticos, fonológicos, léxicos y semánticos o pragmáticos. Algunos de estas categorías pueden darse en el habla o en la escritura o ambos. A continuación, en la tabla 1, se presenta la definición de los tipos de errores acompañados de un ejemplo.

³ Todos los ejemplos brindados en esta investigación son de elaboración propia.

Tabla 1. Tipos de errores.

Tipo de error	Definición	Ejemplo
Morfosintácticos	Se producen cuando los estudiantes utilizan de manera incorrecta el orden de las palabras, tiempo verbal, la conjugación y los participios.	<i>When I woke up today, my sister had already <u>ate</u> my breakfast.</i>
Fonológicos	Ocurren cuando los alumnos pronuncian o entonan mal las palabras.	<i>Worked</i> La persona pronuncia la palabra tal cual.
Léxicos	Ocurren cuando los alumnos utilizan el vocabulario de manera inadecuada o utilizan palabras de su lengua materna debido a su falta de léxico en la segunda lengua.	<i>I am afraid of <u>high</u>.</i>
Semánticos	Ocurren cuando las oraciones o diálogos de los alumnos son mal interpretados o no son entendidos a pesar de no presentar errores gramaticales, léxicos o fonológicos.	<i><u>The cat of my grandfather sleeps all day.</u></i>
Pragmáticos	Ocurren cuando el receptor entiende la oración dándole otro significado al original.	<i>I can't open the door.</i> El emisor intenta comunicar que no tiene permitido abrir la puerta, pero el receptor entiende que no es capaz de abrir la puerta por algún impedimento físico.

Fuente: Elaboración propia

En esta tesis, los errores morfosintácticos son los objetivos para la retroalimentación, ya que analiza el orden de las palabras y el tiempo verbal de los textos

escritos que los estudiantes produjeron. Las estructuras gramaticales objetivo son: las cláusulas relativas reducidas, cláusulas nominales que contienen cláusulas relativas y futuro perfecto versus futuro perfecto continuo.

3.3 Enfoques de retroalimentación correctiva

Existen diferentes enfoques para la provisión de la retroalimentación correctiva oral y en la retroalimentación correctiva escrita.

Correa et al., (2013) clasifica los enfoques de la retroalimentación escrita de la siguiente manera:

Positiva. La retroalimentación positiva tiene dos funciones principales: que los estudiantes sepan que lo han hecho bien e incrementar su motivación.

Ejemplo: El profesor le da al alumno palabras de aliento como: *Good job! Or well done!*

Negativa. Los maestros centran toda su atención en los errores cometidos por los estudiantes.

Ejemplo: *Today, I am gone^{V.T.} to the beach with some friends and my dog. I am really exited^{S.}*

V.T. = *verb tense*

S= *spelling*

Explícita. Es extremadamente clara y evidente, por lo que es percibida por el estudiante.

Ejemplo: *I love animals. Yesterday I was playing with my dog and he eat¹ the sandwich I had in my hand.*

1. *The verb must be in past.*

Implícita. No es evidente, los estudiantes tienen que reconocerla y saber cómo mejorar su desempeño.

Ejemplo: *One of my dreams is to travel around the world. I have never been in Roma and that is a place I really want to go. In fact, I have never travel abroad.*

En el ejemplo anterior la retroalimentación es implícita porque únicamente se señala el error, pero no se le indica al alumno el tipo de error que cometió.

Ellis (2008), por otra parte, presenta la siguiente clasificación de retroalimentación correctiva:

Enfocada. Es intensiva; es decir, el maestro selecciona un número limitado de tipos de errores para retroalimentar.

Ejemplo: *Josefina is very beauty girl. She love playing chess and running. She meet his friend Pablo last wek. Pablo work and study. They enjoy listening to music togheter.*

Es enfocada porque, a pesar de haber una gran variedad de errores, el profesor únicamente se enfoca en los verbos en tercera persona del presente simple.

No enfocada. Es extensiva; es decir, el maestro retroalimenta todos los tipos de errores que el estudiante comete.

Ejemplo: *There is two cat outside my house. One is black and the other one is yelow. A black cat is fat and big. A yelow cat is ugly.*

En este ejemplo el maestro señala todos los errores que encuentra.

Directa. El maestro le facilita al estudiante la forma correcta.

Ejemplo: *Dogs is^{are} man's best friend.*

Indirecta. El maestro indica que hay un error, pero no le facilita al estudiante la forma correcta.

Ejemplo: *There were many mouses in my house some years ago.*

En el ejemplo anterior se señala el error subrayándolo.

Los enfoques que se utilizan en el tratamiento en esta investigación son cuatro: negativa, ya que el investigador se centra en los errores que los sujetos cometen; enfocada, debido a que la retroalimentación se brinda únicamente a tres objetivos gramaticales específicos que son las cláusulas relativas reducidas, cláusulas nominales que contienen cláusulas relativas y futuro perfecto versus futuro perfecto continuo, y los demás errores que puedan surgir se ignoran; explícita, porque en unas tareas de redacción la retroalimentación será muy evidente; y, por último, implícita, porque en una tarea de redacción los alumnos tendrán que reconocer la retroalimentación.

3.4 Estrategias de retroalimentación correctiva

Además de los enfoques presentados con anterioridad, también hay ciertas estrategias que los maestros pueden utilizar para brindar la retroalimentación correctiva. A continuación, se describen y ejemplifican brevemente las estrategias de retroalimentación correctiva escrita a partir de la taxonomía de Ellis (2008, p. 98):

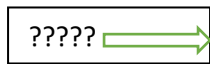
En el enfoque de retroalimentación correctiva indirecta, se incluyen dos tipos de estrategias que son las siguientes:

- a) Indicar y localizar el error:** esta consiste en subrayar el error y usar indicadores para mostrar omisiones en los textos del estudiante.

Ejemplo: *Last night I dream that I was swimming with some friends. Suddenly, we saw a shark.*

- b) Indicar el error solamente:** esta estrategia consiste en indicar en el margen de la página que se ha producido un error o errores en una línea del texto.

Ejemplo: *I have a very beautiful family. I have nine siblings, four brothers and five sisters. My sister Liliana has 29 years old and she works in a restaurant. She loves reading, listening to music and shopping.*



Otro tipo de estrategia propuesta por Ellis (2008, p. 98) es la retroalimentación metalingüística. Esta es cuando el profesor le proporciona al estudiante algún tipo de pista metalingüística en cuanto a la naturaleza del error. Esta se divide en dos modalidades:

- a) Uso del código de error:** el profesor escribe códigos en el margen.

Ejemplo: *My dog's name is Rambo. He like^V playing and running. He has a friend. ^{art.} Other dog is Missy and she is very smart.*

V= verb

Art.=article

- b) Breve descripción gramatical:** el profesor enumera los errores en el texto y escribe una descripción gramatical por cada error enumerado al final del texto.

Ejemplo: *I have a best friend. My best friend love¹ playing with her cat. A² cat is black and white. My friend has a little brother. He likes milk but he no³ like chocolate.*

1. *The verb needs to follow the rules for the third person.*

2. *The article when you mention something the second time is "the."*

3. *In negatives, you need to use an auxiliar.*

La retroalimentación electrónica es otra estrategia propuesta por Ellis (2008, p. 98) y en esta el profesor indica un error y proporciona un hipervínculo a un archivo de concordancia que proporciona ejemplos del uso correcto.

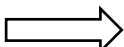
Por último, Ellis (2008) se propone la reformulación, la cual consiste en la reelaboración del texto entero del estudiante por parte de un hablante nativo para hacer que el lenguaje parezca lo más nativo posible mientras que mantiene el contenido del texto original intacto.

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

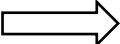
3.5 Respuesta de los estudiantes a la retroalimentación correctiva

Cuando el profesor brinda retroalimentación correctiva a los trabajos escritos de los alumnos, estos pueden tener varias reacciones o respuestas. De acuerdo con el modelo propuesto por Lyster y Ranta (1997), los estudiantes pueden tener las siguientes respuestas: cometer de nuevo el mismo error, cometer un error diferente, reparar el error parcialmente, e indecisión ante el error. En esta investigación, se toman en cuenta tres tipos de respuesta de los estudiantes:

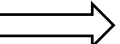
- 1) Los alumnos reparan el error de manera correcta.

Ejemplo: *I love **play** soccer at night.*  *I love **playing** soccer at night.*

- 2) Los alumnos intentan reparar el error, pero lo hacen de manera incorrecta, cometiendo así un nuevo error.

Ejemplo: *The dog **are** barking.*  *The dogs **ares** barking.*

- 3) Los alumnos no reparan el error, es decir, ignorar la retroalimentación correctiva.

Ejemplo: I have **work** all night.  I have **work** all night.

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

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

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

Wode (1981, citado en Saleemi, 1989) arguye que no hay registro de un alumno que haya aprendido un idioma o parte de este sin haber recibido *input* de este. El *input* al que el estudiante debe ser expuesto tiene que cumplir ciertas características para que el *intake* (de ahora en adelante asimilación) y la adquisición del idioma ocurran (Chi, 2016). La primera característica es que el *input* debe ser de un nivel más alto que el nivel actual del alumno para que la adquisición del idioma se pueda llevar a cabo (Krashen, 1985),

pero no tan alto, ya que esto podría ser contraproducente y podría evitar que los alumnos lo noten y adquieran el idioma, por lo cual resulta relevante que en este estudio se brinde retroalimentación a información nueva y de un nivel mayor al actual del alumno. Otra característica es la precisión del *input*, la cual se refiere a la competencia en el idioma de los maestros que lo proveen, ya que puede ocurrir que los errores de los maestros con una competencia limitada en el idioma se transfieran a los alumnos (Chi, 2016). El *input* debe cumplir con estas dos características, ser de un nivel mayor al nivel actual del alumno y ser preciso, para que el alumno pueda asimilarlo correctamente.

3.6.1 Asimilación (Intake)

Como se mencionó previamente, el *input* es muy importante para la asimilación, la cual se puede entender como producto, proceso, producto y proceso. La asimilación como producto se refiere a la parte específica del *input* que es procesada. En este tenor, Sharwood-Smith (1993) definen la asimilación como la parte del *input* que ha sido procesada por el aprendiz y convertida en algún tipo de conocimiento. Por otra parte, Ying (1995) afirma que la asimilación es un subconjunto de *input*, el cual ha sido internalizado por el alumno después de haberlo procesado.

La asimilación como proceso es definida por Chaudron (1985) como el proceso mediador entre la lengua meta disponible para los alumnos, como *input* y las reglas y estrategias para el desarrollo del segundo idioma que han sido internalizados por los estudiantes. Por último, Alcon (1998) declara que la asimilación es producto y proceso; es decir, la asimilación es la parte del *input* que los alumnos atienden y el proceso y producto que estos adquieren después de que el procesamiento ha sido completado. De acuerdo con las definiciones planteadas con anterioridad, se puede inferir que la asimilación no se da solamente cuando los alumnos son expuestos al *input*, sino que este *input* debe ser procesado.

Chi (2016) también hace referencia a otra clasificación de la asimilación: asimilación preliminar y asimilación final. La primera incluye la percepción y comprensión de las formas, y la final es el *input* que sirve como base para la creación de las hipótesis sobre la segunda lengua y la posterior comprobación de estas.

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

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

3.6.2 La hipótesis del reconocimiento (*The Noticing Hypothesis*)

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

La atención es un aspecto importante dentro de la hipótesis del reconocimiento, ya que Schmidt (2001) afirma que la atención es esencial para aprender casi todos los aspectos de una segunda lengua, los cuales son: el desarrollo de la interlengua, el

desarrollo de la fluidez, el rol de las diferencias individuales, y la manera en que la interacción, negociación para el significado y la instrucción contribuyen al aprendizaje del segundo idioma. Schmidt (2001) también destaca que la atención no es un fenómeno unitario, sino una variedad de mecanismos, como la vigilancia, orientación, y detección, entre otros. Iwanaka (s/f) define la atención, ya sea voluntaria o involuntaria, como la habilidad que las personas tienen de concentrarse en unas cosas mientras ignoran otras. El autor también menciona algunos supuestos básicos sobre la atención, los cuales se describen brevemente a continuación.

- ❖ La atención es limitada: esto quiere decir que la atención tiene una capacidad limitada y que los ejercicios que demandan atención pueden ser llevadas a cabo con más efectividad si se trabajan diferentes modalidades (visual, auditiva).
- ❖ La atención es selectiva: debido a la gran cantidad de actividades que requieren de atención, es importante distribuirla de manera estratégica en las actividades más importantes.
- ❖ La atención está sujeta al control voluntario: esto es relevante para los maestros, ya que una de las funciones de los maestros es ayudar a los estudiantes a enfocar su atención a formas lingüísticas del *input*.
- ❖ La atención controla el acceso a la consciencia: se considera la atención como el mecanismo responsable para acceder a la consciencia, la atención selecciona el estímulo y mediante la selección, la información pasa de una etapa a otra.
- ❖ La atención es esencial para el aprendizaje: el estímulo que no es atendido por los estudiantes permanece en la memoria de corto plazo de los estudiantes por unos segundos y no puede recuperarse para el futuro, mientras que el estímulo al que se ha prestado atención permanece en la memoria de largo plazo y se puede recuperar para su uso en el futuro.

El argumento principal de Schmidt (1990, p. 129) es que “el aprendizaje de una segunda lengua es posible sin intención y entendimiento metalingüístico, pero el aprendizaje es imposible sin atención y la experiencia subjetiva del reconocimiento...el

reconocimiento es la condición necesaria para convertir el *input* en asimilación". Resulta indispensable que el estudiante preste suficiente atención a lo que se aprende para poder reconocerlo y, de esta forma, asimilarlo.

Además, Schmidt (1990) realiza una distinción entre tres tipos de consciencia: a) consciencia como percepción, b) consciencia como intención y c) consciencia como conocimiento. El primer tipo de consciencia tiene tres niveles: la percepción es la transformación de eventos externos en representaciones internas; el reconocimiento o la consciencia focal se refiere a ser consciente de un estímulo externo; y la comprensión se refiere a la reflexión sobre estímulos externos. El segundo tipo de consciencia se refiere a las diferencias entre el aprendizaje incidental y el aprendizaje intencional. El primero ocurre cuando no hay intención alguna de aprender y el segundo, es orientado al aprendizaje. El último tipo de consciencia explica que saber algo es ser consciente de ello.

La importancia de la hipótesis del reconocimiento radica en que ayuda a que el *input* que los estudiantes reciben sea reconocido por medio de la atención y de esta forma sea asimilado. Es la conexión entre el *input* y la asimilación. En esta tesis, se plantea que las estrategias de retroalimentación correctiva escrita explícita facilitan el reconocimiento y, por lo tanto, son más efectivas que las estrategias de retroalimentación correctiva escrita implícita. Además de que también se plantea que las actividades controladas llaman más la atención del estudiante que las actividades semi-libres.

3.6.3 La hipótesis de la interlengua (*The Interlanguage Hypothesis*)

Cuando los alumnos son expuestos al *input* de la segunda lengua, reconocen este mediante la atención y, después de un tiempo, lo asimilan, y de esta manera, empiezan a formar su interlengua. Este término fue utilizado por primera vez por el lingüista estadounidense Larry Selinker (1972) para referirse a un sistema lingüístico evidenciado

cuando un estudiante de una segunda lengua intenta expresar significados en el idioma que está aprendiendo; este sistema comprende no solo fonología, morfología, sintaxis sino también los niveles léxico, pragmático y discursivo. Es decir, es el uso del idioma utiliza el nuevo idioma, pero aun presentando errores. Tarone (2006) señala que la interlengua es vista como un sistema lingüístico separado, diferente de la lengua materna del estudiante y de la segunda lengua que se está aprendiendo, pero vinculada a las dos por identificaciones interlingüísticas en la percepción del estudiante.

Tarone (2006) también señala que una característica central de la interlengua es que se puede fosilizar, es decir, que puede dejar de desarrollarse en algún punto aún si no se ha logrado identidad completa con la segunda lengua. La fosilización se entiende como el proceso mediante el cual se forman reglas y se prueban hipótesis de la segunda lengua que el alumno crea, pero que al probarlas oralmente o por escrito, el alumno no es capaz de identificar ningún error, y como consecuencia, no se corrige y continúan cometiendo los mismos errores. Esto se presenta con más frecuencia en los estudiantes avanzados que han cometido los errores durante mucho tiempo (Selinker, 1972).

El mismo Selinker (1972) identifica una diferencia entre la adquisición de una segunda lengua y la adquisición de la lengua materna. En la adquisición de la lengua materna, no existe la interlengua sino la lateralización, que es el mecanismo original para aprender. En este mecanismo, las personas aprenden la lengua sin intención y sin reglas gramaticales explícitas, y solamente funciona en los niños, ya que los adultos ya no lo poseen. Aunque la diferencia entre la adquisición de una segunda lengua y la adquisición de la lengua materna ha sido y sigue siendo un tema controversial, ya que no existe un consenso unánime al respecto.

Selinker (1972) arguye que, a diferencia de los niños que aprenden su lengua materna mediante el dispositivo de adquisición del lenguaje, los adultos usan una estructura psicológica latente para aprender una segunda lengua, la cual está compuesta por cinco procesos psicolingüísticos que forman la interlengua: a) transferencia de la lengua materna, b) sobregeneralización de las reglas de la segunda lengua, c) transferencia de la práctica, d) estrategias de comunicación y e) estrategias de aprendizaje.

En el primer proceso, los alumnos hacen identificaciones interlingüísticas cuando se acercan a la tarea de aprendizaje de la segunda lengua, es decir, perciben ciertas unidades como iguales a las de su lengua materna. La sobregeneralización de las reglas de la segunda lengua es un proceso que también se puede observar cuando los niños aprenden la lengua materna; se observa que el aprendiz-estudiante ha aprendido una regla general, pero aún no conoce las excepciones de esta, lo que ocasiona que utilice la misma regla para todo. El proceso de transferencia de práctica ocurre cuando el aprendiz aplica reglas que ha aprendido de algún instructor o libro de texto. El proceso de estrategias de comunicación es usado por el alumno para resolver problemas de comunicación; por ejemplo, cuando el estudiante quiere decir una palabra, pero no la sabe en la segunda lengua, la parafrasea. El último proceso, estrategias de aprendizaje, es usado por el alumno para aprender el segundo idioma; por ejemplo, usar *flash cards* o memorizar diálogos (Tarone, 2006).

Por otra parte, Guará (s/f) señala que la interlengua es un proceso gradual y que este consta de cuatro etapas: a) errores aleatorios, b) etapa emergente, c) etapa sistemática y d) etapa de estabilización. La primera etapa se da principalmente en principiantes y los estudiantes son vagamente conscientes de que puede haber algunos sistemas. En la segunda etapa, el alumno ya es capaz de identificar los sistemas e internalizar las reglas; en esta etapa el estudiante parece haber aprendido las reglas, pero con frecuencia las olvida. En la etapa sistemática, los estudiantes construyen un sistema más fuerte de reglas más cercanas a la segunda lengua; cometen más errores temporales que permanentes. En la etapa de estabilización, el estudiante comete muy pocos errores permanentes, la mayoría del tiempo son errores temporales y en esta etapa el alumno puede ya haber fosilizado algunos problemas de la lengua, es decir, puede ya haber automatizado algunos errores, lo cual puede resultar difícil de cambiar.

Guará (s/f) también enfatiza que Selinker tiende a ver los errores de los aprendices desde una perspectiva positiva, ya que la hipótesis de la interlengua ayuda a darse cuenta de que los errores que los estudiantes cometen son un paso importante hacia el aprendizaje y también son una importante fuente para el maestro, ya que le informan sobre el desarrollo de la interlengua de los alumnos, es decir, lo que los estudiantes son capaces de producir en la segunda lengua y lo que aún les falta.

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

3.7 Perspectiva interaccionista de Vigotsky (Teoría sociocultural)

Vigotsky (1986) propuso la teoría socio-cultural, la cual plantea que la actividad mental humana es esencialmente un proceso mediado en el cual los artefactos simbólicos construidos socioculturalmente, de los cuales el lenguaje es el más penetrante, tienen un rol muy importante en la vida mental del individuo (Aljaafreh y Lantolf, 1994). En la teoría socio-cultural, se estudia el desarrollo, el cual se define como la manera en que los recursos de mediación son apropiados por las personas como resultado de la interacción dialógica con otros individuos. Esta mediación se logra mediante la retroalimentación correctiva escrita que se brinda a los escritos de los estudiantes.

Vigotsky (1986) arguye que dos niveles de desarrollo de una persona se deben tomar en cuenta: el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial. El primero se refiere al resultado de los ciclos de desarrollo que han sido completados, y el segundo, al nivel de desarrollo que el individuo puede lograr con la ayuda de una persona con más experiencia; este nivel indica el crecimiento mental de una persona. De acuerdo con esto, se puede definir la zona de desarrollo próximo como la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la solución de problemas de manera independiente, y el

nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la solución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. El nivel de desarrollo real define el desarrollo de forma retrospectiva y el nivel de desarrollo potencial lo define de forma prospectiva.

Vigotsky (1986) también señala que se han identificado ciertos mecanismos para la intervención efectiva en la zona de desarrollo próximo. El primer mecanismo es que la intervención debe ser graduada; es decir, el adulto o la persona más experimentada que ofrece su ayuda y guía a otra persona debe identificar la zona de desarrollo próximo de este para poder brindar un nivel de asistencia apropiado y animar a la persona a trabajar de acuerdo con su potencial. El segundo mecanismo es que la ayuda debe ser contingente. Esto quiere decir que la ayuda debe ser proporcionada solamente cuando sea requerida, y debe ser retirada cuando el estudiante presente señales de autocontrol y habilidad para trabajar de forma independiente. El tercer mecanismo es que la ayuda debe ser dialógica. Esto se refiere a que el diálogo es un componente principal en la teoría de Vigotsky debido a que sin este sería difícil descubrir la zona de desarrollo próximo del estudiante; debe haber una interacción entre el aprendiz y el guía (Aljaafreh y Lantolf, 1994).

En el tema de la retroalimentación correctiva, se puede observar esta interacción entre el alumno y el profesor. El maestro tiene el rol de guía que ayuda al estudiante, mediante la retroalimentación, a alcanzar el nivel de desarrollo potencial, en el cual el alumno será capaz de trabajar de manera individual.

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

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

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

Por otra parte, la aproximación de atención a la forma es definida por Ellis (2001) como cualquier actividad de instrucción planificada o incidental que induzca a los estudiantes a prestar atención a la forma lingüística; es decir, el *input* debe enfocarse en la gramática. Consiste en atraer la atención del alumno a las características lingüísticas del lenguaje (Long, 1991). Esto les permite a los estudiantes de una segunda lengua concentrarse en las reglas gramaticales y constructos del lenguaje.

Ollerhead y Oosthuizen (2005) señalan que esta última aproximación tiene dos subcategorías: atención a la forma y atención a las formas. La primera se refiere a la enseñanza de la gramática en un contexto significativo; es decir, se utilizan estrategias para atraer la atención de los alumnos a las estructuras gramaticales que surgen de manera incidental cuando se está enseñando un tema, lo cual brinda un contexto. La atención a las formas ocurre cuando partes de la gramática son enseñadas de forma aislada, de acuerdo con su complejidad lingüística.

García (2011) menciona que la aproximación de atención a la forma se basa en el supuesto de que el *input* comprensible, necesario para la adquisición del lenguaje, no es suficiente para adquirir la gramática de la segunda lengua. Algunos autores (Allen, Swain, Harley, y Cummins, 1990; Harley y Swain, 1984) demostraron que, a pesar de que los alumnos estuvieron expuestos a *input* significativo por mucho tiempo, estos no lograron

precisión gramatical en formas, como la concordancia de género. Debido a esto, en esta tesis se diseñaron actividades de acuerdo con la aproximación de atención al significado y atención a las formas, ya que se pretende analizar cuál es el tipo de actividad más efectiva para poder proveer la retroalimentación correctiva a objetivos gramaticales específicos con el objetivo de que los estudiantes aprendan la gramática de las estructuras. Se espera que la retroalimentación correctiva brindada mediante las actividades de atención a las formas sea más efectiva que la brindada en las actividades de atención al significado.

Después de haber analizado todas las perspectivas teóricas en las que se sustenta esta investigación, se puede recapitular que la importancia de la retroalimentación correctiva en el aprendizaje de una segunda lengua radica en que es una estrategia mediante la cual se provee de *input* al alumno para que este vaya desarrollando su interlengua. La retroalimentación correctiva ayuda a los estudiantes a probar las hipótesis que tienen sobre el idioma y a formar nuevas hipótesis cuando el maestro les brinda retroalimentación sobre sus trabajos, mediante este proceso, los alumnos asimilan la hipótesis que son comprobadas. La retroalimentación correctiva también ayuda a evitar o tratar la fosilización de los errores; es inevitable que al aprender un nuevo idioma los alumnos cometan errores, pero estos pueden ser fosilizados si no se les corrige. Al no ser corregidos, los alumnos piensan que su uso del idioma es correcto y continúan usándolo de la misma forma hasta que los errores son fosilizados y ya no resulta fácil corregirlos.

También es importante señalar que la interacción entre el maestro y el alumno le ayuda a este último a pasar del nivel de desarrollo actual a su nivel de desarrollo potencial, ya que el maestro es el encargado de guiar al alumno en su aprendizaje mediante los conocimientos que tiene sobre el idioma. La interacción se da mediante la retroalimentación correctiva porque el aprendiz necesita de la ayuda de una persona con más conocimientos que lo pueda guiar en su aprendizaje. En este caso, el profesor es el adulto con más conocimientos que, mediante la retroalimentación correctiva, guía el aprendizaje del alumno.

Además, la retroalimentación correctiva es una estrategia que facilita el reconocimiento. Las estrategias de la retroalimentación ayudan a que los alumnos dirijan

su atención a los errores que necesitan ser corregidos. Como se mencionó con anterioridad, los alumnos aprenden cuando prestan atención a las estructuras que se les presentan. En esta tesis, se pretende comprobar la hipótesis de que las estrategias de retroalimentación explícitas generan más reconocimiento que las estrategias de retroalimentación implícita. Además, también se pretende comprobar la hipótesis de que los ejercicios estructurados son más efectivos que los semi-libres debido a que generan más reconocimiento.

Esta investigación se sustenta en la teoría interaccionista de Vigotsky (1986) debido a la interacción que se da entre el maestro y el estudiante cuando se brinda la retroalimentación correctiva. Además, se busca comprobar la hipótesis del reconocimiento propuesta por Schmidt (1990) que permite que los maestros dirijan la atención de los estudiantes a aspectos específicos del idioma, esto se pretende comprobar por medio de la comparación de los resultados entre las estrategias de retroalimentación correctiva escrita explícitas e implícitas; la hipótesis de la interlengua que mediante la retroalimentación correctiva permite que los estudiantes reformulen las hipótesis que tienen sobre la segunda lengua; y, finalmente, se busca comprobar los efectos de las estrategias de retroalimentación correctiva escrita a largo plazo por medio de la asimilación.

Esta investigación se enfoca únicamente en los errores gramaticales, específicamente en tres objetivos gramaticales; cláusulas relativas reducidas, cláusulas nominales que contienen cláusulas relativas y futuro perfecto y futuro perfecto continuo. Este estudio también se enfoca en estrategias de retroalimentación correctiva explícitas e implícitas y en su efectividad, la cual se mide por el número de reparaciones correctas o incorrectas de los alumnos, y el número de errores ignorados en las diferentes tareas de redacción y pruebas inicial, final y postergada.

CAPÍTULO 4

MÉTODO

En este capítulo, se presenta el enfoque y el diseño elegido para el presente estudio, así como el contexto, la población y muestra, y los instrumentos que fueron utilizados para la recolección de datos. Además, se describen las maneras como se logró la validez y la confiabilidad de los instrumentos. Enseguida, se detallan los procedimientos que se siguieron para la realización del experimento y también los procedimientos para el análisis de los datos. Por último, se presentan las variables con la definición real y operacional de cada una y el modelo gráfico de la presente investigación.

El objetivo principal de esta investigación es determinar la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita en los estudiantes de la licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad de Quintana Roo. Para alcanzar dicho objetivo, se eligió para esta investigación un enfoque cuantitativo, que Aliaga y Gunderson (2002) definen como la explicación de fenómenos mediante la recolección de datos numéricos que se analizan utilizando un método científico. El diseño de este proyecto es cuasi-experimental, el cual, según Pedhazur y Schmelkin (1991), tiene los mismos elementos que un experimento, con la diferencia de que los sujetos no son asignados de manera aleatoria a los grupos. Por consiguiente, el investigador se enfrenta a la tarea de identificar y separar los efectos de los tratamientos aplicados del resto de los factores que afectan la variable dependiente. Para esta investigación, se trabajó con un grupo experimental y uno de control, con la finalidad de poder medir los efectos del tratamiento aplicado.

4.1 Población y muestra

La población en un trabajo de investigación es definida por Reyes, Hernández y Yeladaqui (2011) como el conjunto de personas que cumplen con las características específicas que son de interés para la investigación. De esta manera, la población de esta investigación fueron los alumnos de 6° semestre de la licenciatura en Lengua Inglesa, que se ofrece en la Universidad de Quintana Roo, en México. Se decidió trabajar con toda la población debido a que en los estudios cuantitativos se busca tomar una muestra suficientemente grande en la cual las diferencias idiosincráticas asociadas con los individuos particulares sean subsanadas por el tamaño de la muestra y, por lo tanto, los resultados agrupados reflejen en gran medida los aspectos comunes que existen en los datos (Dornyei, 2007).

Los sujetos estaban distribuidos originalmente en dos grupos, uno matutino y el otro vespertino. El primero fue seleccionado como el experimental y el segundo, como el de control debido a la conveniencia del investigador y al número de alumnos en cada grupo. El grupo matutino estaba conformado por 27 alumnos cuyo rango de edad oscilaba entre los 20 y 28 años. El grupo vespertino estaba conformado por 11 alumnos con edades de entre 20 y 29 años. Estos grupos de 6° semestre de la licenciatura en Lengua Inglesa se consideraron adecuados para este estudio, ya que se requirió que los sujetos escribieran textos de aproximadamente una cuartilla, y en niveles inferiores los alumnos podrían presentar dificultades para redactar textos de esa extensión, además de presentar una gran variedad de tipos de errores. Además, estos alumnos de 6° semestre ya cuentan con un nivel intermedio en el idioma que les permite estructurar sus ideas en un texto escrito, dominar el uso de más estructuras gramaticales y usar un vocabulario más extenso.

Este estudio se realizó en la Universidad de Quintana Roo (UQROO), la cual cuenta con cuatro unidades académicas ubicadas en Cozumel, Cancún, Playa del Carmen y Chetumal, ciudad en la que se ubica la sede principal y donde se llevó a cabo esta investigación. La Universidad de Quintana Roo es una universidad pública que

ofrece cuatro ingenierías y 13 licenciaturas, entre ellas la licenciatura en Lengua Inglesa. La finalidad de esta licenciatura es formar profesores altamente preparados y capacitados del idioma inglés (UQROO, 2016). Las clases de inglés se imparten cuatro días a la semana y cada una tiene una duración de dos horas, dependiendo del semestre de la licenciatura que se esté cursando. Hay aproximadamente 25 estudiantes en cada grupo. Más detalles sobre la universidad se incluyen en la sección del marco contextual.

4.2 Instrumentos

Para las investigaciones cuantitativas, Creswell (2007) destaca que el investigador debe realizar observaciones u obtener medidas mediante la utilización de instrumentos, como una prueba inicial y una prueba final. En esta investigación, se usaron tres pruebas: una inicial, una final y una prueba postergada, las cuales fueron aplicadas a los dos grupos (experimental y de control). La prueba inicial fue diferente de la prueba final con la finalidad de reducir los efectos de la memorización, pero la prueba final y la prueba postergada fueron la misma con el objetivo de determinar la asimilación de las estructuras objetivo después de tres meses sin recibir retroalimentación correctiva. También se utilizaron tres tareas de redacción, las cuales fueron aplicadas únicamente a los estudiantes del grupo experimental.

4.2.1 Prueba inicial, final y postergada

Las prueba inicial, final y postergada (ver apéndice A) se conformaron inicialmente por cuatro actividades controladas, que contenían ejercicios sobre los objetivos gramaticales específicos que se trataron en esta investigación, y una actividad libre, la cual consistió en la redacción de un texto, y se incluyeron algunas preguntas que ayudaron a elicitar la redacción de los textos. Sin embargo, las pruebas final y postergada sufrieron modificaciones debido a una limitante de tiempo por lo que las actividades controladas se redujeron a tres. La limitante se debió principalmente a que la cuarta semana que se había planeado para el experimento, coincidió con la semana de exámenes finales de los estudiantes, por lo que fue imposible que realizaran la última tarea de redacción y, por lo tanto, el objetivo gramatical que sería tratado en esa tarea fue excluido de la prueba final y postergada.

La prueba inicial incluyó una serie de instrucciones en las cuales se informaba sobre el tiempo de su aplicación y la prohibición del uso de diccionarios. Esta prueba se dividió en dos secciones: actividades controladas y semi-libres. La sección controlada consistió en cuatro ejercicios: el primero incluyó seis incisos sobre el primer objetivo gramatical que fue cláusulas reducidas; el segundo ejercicio estuvo constituido por cinco ítems sobre el segundo objetivo gramatical que fue cláusulas nominales que contienen cláusulas relativas; el tercer ejercicio estuvo conformado por 10 incisos sobre el futuro perfecto versus futuro perfecto continuo, y el último se conformó por seis ítems sobre el objetivo gramatical palabras para añadir información y mostrar conclusión.

Todos los ejercicios contenían ejemplos de cómo se debía realizar cada uno. La sección semi-libre incluyó una instrucción en la cual se pedía al estudiante escribir un texto de entre 180-200 palabras sobre un tema en específico. Este texto tenía como objetivo que el estudiante incluyera los cuatro objetivos gramaticales de la sección controlada por lo que se incluyeron una serie imágenes y preguntas guía que ayudarían a elicitar la escritura de las estructuras objetivo.

A continuación, se presenta una actividad controlada incluida en la prueba inicial.

I. Read the following sentences and rewrite them using reduced relative clauses.

Example: Teachers are creative. \implies Anyone **working** as a teacher has to be creative.

1. Bus drivers are very patient.

_____.

2. Doctors are used to work long hours.

_____.

3. Firefighters are brave

_____.

4. Pilots are not afraid of heights.

_____.

5. Accountants know about mathematics.

_____.

6. Lawyers know all the laws.

_____.

La prueba final originalmente incluía cuatro objetivos gramaticales, pero, como se mencionó previamente, debido a una limitante de tiempo, sufrió una modificación incluyendo solo tres objetivos gramaticales. Esta prueba también incluyó instrucciones y se dividió en dos secciones. El primer ejercicio de la sección controlada estuvo conformado por seis ítems del tema cláusulas reducidas; el segundo incluyó cinco incisos del tema cláusulas nominales que contienen cláusulas relativas, y el tercero se conformó por seis ítems del tema futuro perfecto versus futuro perfecto continuo. Estos ejercicios también incluyeron ejemplos como en la primera prueba. La sección semi-libre incluyó una instrucción para que el estudiante escribiera un texto de 180-200 palabras incluyendo los objetivos gramaticales presentados en la sección controlada. Para ello, se incluyeron una serie de imágenes y preguntas guía. La prueba postergada fue exactamente igual que la prueba final.

4.2.2 Tareas de redacción

Otro instrumento con el que se contó fue el conjunto de las tareas de redacción (ver apéndice B). Estas eran cuatro originalmente, pero se redujeron a tres distintas con dos borradores cada una. Cada una de las tareas de redacción estuvo dividida en dos secciones, al igual que la prueba inicial, final y postergada. La primera sección incluyó tres actividades controladas y la segunda, una actividad semi-libre.

La primera tarea de redacción contuvo ejercicios sobre el primer objetivo gramatical que fueron cláusulas reducidas; el primer ejercicio estuvo conformado por ocho incisos, el segundo por cinco, y el tercero, por seis. Todos los ejercicios incluyeron ejemplos de cómo debían ser resueltos. Por otra parte, la extensión de la actividad semi-libre fue de 180-200 palabras (una cuartilla aproximadamente) y consistió en una instrucción que indicaba a los estudiantes escribir un texto sobre un tema específico, se incluyeron imágenes en esta actividad para elicitación del uso de cláusulas reducidas.

La segunda tarea de redacción se centró en el segundo objetivo gramatical que fueron cláusulas nominales que contienen cláusulas relativas. Al igual que la tarea anterior, se conformó por dos secciones. La primera incluyó tres ejercicios, el primero contuvo cinco ítems; el segundo y el tercero también incluyeron cinco ítems cada uno, además de ejemplos que guiaran a los alumnos. La actividad semi-libre consistió en una instrucción en la que se pedía a los estudiantes escribir un texto de 180-200 palabras sobre un tema en específico y se incluyeron imágenes para elicitación del uso de cláusulas nominales que contienen cláusulas relativas.

Por último, la tercera tarea de redacción abarcó el objetivo gramatical futuro perfecto *versus* futuro perfecto continuo. Al igual que las tareas anteriores, estuvo dividida en dos secciones de las cuales la primera estuvo formada por tres ejercicios: el primero estuvo formado por seis incisos, el segundo por cinco, y el tercero también por cinco. Los tres ejercicios contenían ejemplos. Con respecto a la actividad semi-libre, en esta se dio una instrucción que indicaba escribir un texto de 180-200 palabras sobre un tema

específico y se agregaron imágenes para elicitare el uso del futuro perfecto versus futuro perfecto continuo.

Los estudiantes contaron con 45 minutos para poder completar cada tarea de redacción y con media hora para realizar las correcciones necesarias en las dos sesiones posteriores. Cabe señalar que dos tareas de redacción fueron corregidas utilizando una estrategia de retroalimentación correctiva explícita y una tarea se corrigió utilizando una estrategia de retroalimentación correctiva implícita.

A continuación, se presenta un ejemplo de una actividad semi-libre incluida en la tarea de redacción 2.

- I. **Imagine that you were at the airport with a friend last week and the flight was delayed. Besides, there was too much noise on the plane, the food was disgusting, and your luggage was lost. Write a letter of complaint explaining the situation and make sure you use noun clauses containing relative clauses about the things that bothered you, got on your nerves, annoyed you and irritated you. 180 to 200 words.**





Resulta relevante aclarar la diferencia entre una actividad controlada y una semi-libre, ya que es una variable que fue considerada en esta investigación. La actividad controlada es definida por el Centro Virtual Cervantes (2017) como aquella que se centra en establecer patrones gramaticales, estructura de la oración, puntuación y orden de las palabras. Se caracterizan por limitarse a unos pocos elementos lingüísticos y, por lo general, son repetitivos. Algunos ejemplos de actividades controladas son completar oraciones y llenar los espacios en blanco.

Por otra parte, el Centro Virtual Cervantes (2017) define las actividades semi-libres como las que se centran más en la forma y en el contenido; en este tipo de actividad, los alumnos tienen más flexibilidad, ya que no se limita el uso de elementos lingüísticos, aunque sí se indican los elementos gramaticales que deben ser incluidos, además de que se incluyen unas preguntas que pueden servir como guía para desarrollar el texto.

4.3 Confiabilidad y validez

Hernández, Fernández y Baptista (2006) aseveran que los datos se obtienen mediante un método y este debe cumplir con ciertas características como ser confiable, válido y objetivo.

Sobre la confiabilidad, Brown (2004) menciona que hay dos tipos: la confiabilidad de los instrumentos y la confiabilidad de los resultados. El primer tipo de confiabilidad se refiere al grado en que los resultados de un instrumento de medición son consistentes; y el segundo tipo, al grado en que los resultados del estudio reaparecerían si el estudio fuera replicado en las mismas condiciones. Este autor menciona que una manera de asegurar la confiabilidad de un instrumento es por medio de su piloteo con un grupo de sujetos que tengan características similares a los sujetos con los que se realizará la investigación. Por ello, la prueba inicial, final y postergada fueron piloteadas.

La prueba inicial se piloteó en el grupo matutino de octavo semestre de la licenciatura en Lengua Inglesa que estaba conformado por 13 estudiantes y tuvo una duración de una hora. Estos escribieron algunas observaciones sobre la prueba, las cuales sirvieron como retroalimentación para hacer las correcciones pertinentes. Por otro lado, la prueba final se piloteó con el grupo vespertino de octavo semestre de la licenciatura en Lengua Inglesa, el cual estuvo conformado por 24 estudiantes y también contaron con una hora para responderlo. Se les pidió a los alumnos escribir algunas observaciones sobre la prueba para realizar los cambios que se consideraran pertinentes. Además, contar con un grupo de control y realizar una prueba de diagnóstico, con lo cual cuenta esta investigación, le brindan confiabilidad al estudio.

Mackey y Gass (2005) definen la validez como el grado en que el instrumento mide lo que busca medir y que los resultados sean significativos para la población en general. También señala que existen distintos tipos de validez de las cuales destacan la de contenido, la de constructo, y la de criterio. Además, el mismo autor puntualiza que la validez puede ser interna o externa. La validez de contenido se logra cuando un instrumento refleja dominio sobre el tema o contenido de lo que se quiere medir; es decir, el instrumento debe contener todos los temas que serían estudiados en esta investigación, los cuales fueron cláusulas reducidas, cláusulas nominales que contienen cláusulas relativas y futuro perfecto versus futuro perfecto continuo. Para alcanzar este tipo de validez, los instrumentos fueron revisados por cuatro expertos en el tema, especializados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Mackey y Gass (2005) señalan que la validez interna se refiere a la medida en que los resultados de un estudio son una función del factor que el investigador pretende conocer, en otras palabras, en qué medida se relacionan las diferencias que se han encontrado de la variable dependiente con la variable independiente. Para poder contrarrestar las amenazas a la validez interna, Dornyei (2007) menciona que un diseño completo de las pruebas inicial y final puede controlar las posibles amenazas, por lo que las pruebas fueron diseñadas para medir las variables de la presente investigación.

La validez externa es definida por Mackey y Gass (2005) como la medida en que los resultados del estudio son relevantes y generalizables a la población en general. Dornyei (2007) afirma que se reduce la validez externa cuando el tratamiento se realiza

en un laboratorio. Esta investigación se realizó en un contexto áulico para poder conseguir la validez externa, ya que el investigador fue al salón donde los alumnos tomaban su clase de inglés de manera regular, no se modificó el contexto para que los alumnos se comportaran de la manera que lo hacen cotidianamente.

Es de gran importancia que los instrumentos cumplan con estas características de confiabilidad y validez, ya que esto le proporciona seriedad al trabajo de investigación que se realiza. Estas dos características tienen que ir a la par, ya que puede suceder que el instrumento sea confiable, pero no válido o viceversa y en este caso la investigación no podría considerarse seria y confiable. Así, se logró la confiabilidad de los instrumentos de esta investigación por medio del piloteo, el grupo de control y la prueba de diagnóstico; y la validez se consiguió reflejando dominio sobre el tema e incluyendo todos los objetivos gramaticales que fueron estudiados, mediante la revisión de expertos en el tema y la aplicación en un contexto áulico.

4.4 Procedimientos para la recolección de datos

El tratamiento tuvo una duración total de 30 horas en cuatro semanas. Además, se realizó en el contexto real, en un salón de clases, no en un laboratorio. La primera semana, se les entregó a los estudiantes una hoja de información y se les solicitó que firmaran un formato de consentimiento de participación en la investigación (ver apéndice C), en el que se les informó acerca de la investigación y de las actividades en las que participarían. También se les aclaró que la información proporcionada sería tratada de manera confidencial y que su participación era voluntaria y anónima.

Posteriormente, se realizó una sesión informativa sobre las estrategias de retroalimentación correctiva implícita (retroalimentación indirecta; localización del error) y explícita (retroalimentación metalingüística) que serían utilizadas durante el tratamiento

para las tareas de redacción. La siguiente sesión, se aplicó la prueba inicial a ambos grupos (experimental y de control) el mismo día, con el propósito de diagnosticar el uso de las tres estructuras objetivo que fueron cláusulas relativas reducidas, cláusulas nominales que contienen cláusulas relativas y futuro perfecto versus futuro perfecto continuo.

En la segunda semana se comenzó el experimento únicamente con el grupo experimental, que fue el grupo del turno matutino. El primer día del tratamiento se entregó a los estudiantes la primera tarea de redacción que contenía ejercicios sobre el primer objetivo gramatical específico, cláusulas relativas reducidas. Una hora fue el tiempo del que dispusieron los alumnos para completar la primera tarea de redacción. Al finalizar, la investigadora recolectó las tareas de redacción y se las llevó para poder revisarlas y brindar la retroalimentación correctiva explícita que en esta ocasión fue con la estrategia de explicación metalingüística.

En la siguiente sesión, que fue el día siguiente, la investigadora entregó las tareas a los estudiantes para que realizaran las correcciones pertinentes en el aula y para esto contaron con media hora. Al terminar, se recolectaron las tareas nuevamente y se revisaron por segunda ocasión utilizando la estrategia de retroalimentación correctiva explícita (explicación metalingüística). En la tercera sesión, se entregaron las tareas a los estudiantes para que hicieran las correcciones pertinentes y necesarias para así poder obtener la versión final de la primera tarea de redacción, la cual ya no recibió retroalimentación correctiva aun si esta contenía errores.

En la tercera semana, se aplicó la segunda tarea de redacción, la cual contuvo el mismo número de ejercicios que la tarea aplicada la semana anterior, pero esta trató sobre el segundo objetivo gramatical específico que fue cláusulas nominales que contienen cláusulas relativas. Los alumnos también contaron con una hora para poder completar la tarea. Al término, las tareas fueron recolectadas por la investigadora para aplicar, en esta ocasión, la estrategia de retroalimentación correctiva implícita (retroalimentación indirecta: localización del error).

En la segunda sesión, la investigadora entregó las tareas de redacción para que los estudiantes realizaran las correcciones necesarias, para lo cual dispusieron de media hora. Cuando los alumnos terminaron, se recogieron nuevamente las tareas para

revisarlas aplicando nuevamente la estrategia de retroalimentación implícita, de ser necesario, y, al día siguiente, la tarea fue entregada a los alumnos para que realizaran las correcciones durante media hora y de esta forma obtener la versión final.

La tercera tarea de redacción fue realizada en la cuarta semana y tuvo como objetivo gramatical específico el futuro perfecto versus futuro perfecto continuo. Para esta tarea se siguió el mismo procedimiento que en las tareas anteriores. Los alumnos resolvieron la tarea en una hora, después la investigadora las recogió para poder revisarlas y brindar retroalimentación correctiva, en esta ocasión explícita (explicación metalingüística) al igual que en la primera tarea.

La siguiente sesión, los alumnos contaron con media hora para realizar las correcciones; la investigadora recolectó las tareas una vez más para revisarlas aplicando la estrategia de retroalimentación explícita y en la siguiente sesión los alumnos corrigieron los errores en un lapso de media hora para poder obtener la versión final de la tarea. Aunque originalmente se planteó la realización de una cuarta tarea de redacción, esta ya no se pudo llevar a cabo por cuestiones de tiempo debido a que las clases que restaban al grupo fueron programadas por el maestro titular para la realización de exámenes finales.

La retroalimentación correctiva escrita fue enfocada, en tanto se trataron exclusivamente los objetivos gramaticales específicos (cláusulas relativas reducidas, cláusulas nominales que contienen cláusulas relativas y futuro perfecto versus futuro perfecto continuo). La retroalimentación correctiva escrita fue implícita y explícita, ya que se pretende analizar cuál es el tipo de estrategia más efectiva. La estrategia de retroalimentación correctiva escrita explícita fue la explicación metalingüística y la implícita fue la indirecta; localización del error.

Al término del tratamiento, se les aplicó la prueba final a ambos grupos, experimental y de control. Las pruebas inicial y final fueron diferentes para reducir los efectos de la memorización como ya fue mencionado con anterioridad y la prueba postergada se aplicó tres meses después de haber sido aplicada la prueba final; estas dos pruebas fueron iguales. Con la aplicación de la prueba final se buscó identificar si el tratamiento tuvo algún efecto y con la prueba postergada, si los resultados del tratamiento se mantenían a mediano plazo.

4.5 Procedimientos de análisis de los datos

Los datos fueron organizados de acuerdo con el tipo de prueba, tarea de redacción y tipo de actividad en el programa Excel. En primera instancia, se trabajó con la tarea de redacción 1, que recibió retroalimentación correctiva explícita (explicación metalingüística). En el primer borrador, se contabilizaron los errores cometidos por cada estudiante en la sección controlada de una posibilidad de 19, también se contó el número de reparaciones hechas y el número de errores que ignoraron después de recibir la retroalimentación correctiva. Después, se contabilizaron los errores cometidos en la sección semi-libre, el número de reparaciones y las veces que ignoraron la retroalimentación. El mismo procedimiento se siguió para el segundo borrador.

En la segunda tarea de redacción, que recibió retroalimentación correctiva implícita (indirecta, localización del error), también se contabilizó el número de errores cometidos por los alumnos en los ejercicios controlados de una posibilidad de 15, el número de reparaciones y el número de veces que ignoraron. Lo mismo se realizó con la actividad semi-libre. En el segundo borrador de esta tarea se siguió el mismo procedimiento, se contabilizaron los errores por tipo de actividad, así como las reparaciones hechas y las veces que la retroalimentación fue ignorada.

En la última tarea de redacción, en la cual se aplicó una estrategia explícita nuevamente (explicación metalingüística), se realizó el proceso seguido en las dos tareas anteriores; se contabilizaron los errores cometidos por cada estudiante en las actividades controladas de una posibilidad de 16 y también se contabilizaron los errores cometidos en la actividad semi-libre. Se contó el número de reparaciones realizadas y el número de veces que la retroalimentación fue ignorada en ambas actividades. En el segundo borrador, también se contabilizaron los errores, las reparaciones y las veces que los alumnos ignoraron en ambas actividades, controlada y semi-libre.

Como se mencionó previamente, todos los datos obtenidos de las tres tareas de redacción fueron sistematizados en el programa Excel, formando una base de datos que posteriormente se usó para procesar los mismos en el programa "*Statistical Package for*

Social Sciences” (SPSS) versión 23 para realizar estadísticas descriptivas. Los datos de todas las tareas de redacción fueron procesados para obtener porcentajes, frecuencias y la media de errores cometidos, corregidos e ignorados por cada alumno de acuerdo con el tipo de actividad, controlada y semi-libre. Esta información se ilustró por medio de tablas y gráficas.

Además, se corrieron pruebas de variabilidad en el programa SPSS para obtener información sobre la dispersión de los datos; específicamente se obtuvieron datos sobre la variación y desviación estándar. Estas estadísticas muestran el desvío de las puntuaciones de la media, lo cual permite conocer el comportamiento de los sujetos de acuerdo con el tipo de retroalimentación correctiva recibida (explícita e implícita) y el tipo de actividad (controlada y semi-libre).

También se realizó un análisis estadístico inferencial, el cual permite que los resultados se puedan generalizar a la población (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). El análisis estadístico inferencial puede realizarse por medio de pruebas paramétricas y pruebas no paramétricas, lo cual permite conocer si la distribución de la población es normal o no. Específicamente, se efectuó la prueba *t*, que, según Hernández, Fernández y Baptista (2006), es una prueba estadística utilizada para evaluar si dos grupos presentan diferencias entre sí de manera significativa respecto a sus medias y para comprobar hipótesis. En este estudio se utilizó la prueba *t* para identificar si los estudiantes se comportan de manera diferente de acuerdo con el tipo de actividad y el tipo de estrategia de retroalimentación correctiva recibida en cada una de las tareas de redacción, así como determinar si los grupos experimental y el de control se comportaban de manera similar o diferente.

Por otra parte, se analizaron los datos de las pruebas iniciales, finales y postergadas de los dos grupos, experimental y de control. En las pruebas iniciales, se contabilizaron los errores que los alumnos habían cometido en los ejercicios controlados en una posibilidad de 27. También se contabilizaron los errores cometidos en la actividad semi-libre. De igual manera, en las pruebas finales se contabilizaron los errores de los ejercicios controlados en una posibilidad de 17 y también se contabilizaron los errores cometidos en la actividad semi-libre. Para las pruebas postergadas se realizó exactamente el mismo procedimiento, ya que esta prueba y la final fueron iguales.

Bono Cabré (2012) sugiere realizar un análisis de medidas repetidas, el cual consiste en tomar medidas de una variable en dos o más puntos del tiempo para que, de esta manera, se puedan estudiar las tendencias que presentan los datos en función del tiempo que se utiliza en las situaciones en que las variables se miden en varias ocasiones a lo largo del tiempo. Así, se dispuso una curva que indicó el comportamiento de las variables con el paso del tiempo.

En este estudio, la prueba inicial, final y postergada fueron sometidas a un análisis de medidas repetidas para poder medir las variables en varias ocasiones en diferentes puntos del tiempo y, de esta manera, medir la variable de la asimilación; es decir, si los estudiantes mejoraban o retenían el uso de las estructuras gramaticales objetivo después de recibir la retroalimentación correctiva a mediano plazo, ya que la prueba inicial se realizó antes de iniciar el tratamiento. La prueba final se aplicó al terminó del tratamiento y la prueba postergada se realizó tres meses después de haberse aplicado la prueba final, esto para poder comprobar o rechazar la hipótesis de esta investigación que señala que la estrategia de retroalimentación correctiva explícita es más efectiva que la estrategia de retroalimentación implícita en la corrección de errores gramaticales. La asimilación también se midió con base en el tipo de actividad y tipo de estrategia de retroalimentación correctiva escrita.

Además, se realizó una prueba t con muestras independientes comparando los resultados de la prueba inicial del grupo experimental con la prueba inicial del grupo de control. También se compararon las pruebas finales de ambos grupos, así como las pruebas postergadas. Esta prueba t se realizó con la finalidad de medir si hubo un efecto del tratamiento en el grupo experimental después de haber aplicado las estrategias de retroalimentación correctiva. Por último, se realizó un análisis estadístico (*effect size*) para medir la magnitud del efecto del tratamiento aplicado al grupo experimental de esta investigación.

Una vez obtenidos los resultados de los análisis estadísticos, estos se presentan en cuadros y tablas para facilitar la explicación, comprensión e interpretación de los datos.

4.6 Variables

Las variables de esta investigación se encuentran divididas en independientes, dependientes y de control. La primera son las estrategias de retroalimentación, que a su vez se dividen en estrategias implícitas y explícitas. Las segundas son las tareas de redacción, las cuales se subdividen en actividades controladas y semi-libres, la reacción del estudiante y la asimilación de la información. Las terceras son la presentación sobre las estrategias de retroalimentación correctiva escrita que serán utilizadas durante el experimento, el nivel de inglés de los estudiantes, los objetivos gramaticales nuevos a tratar y el tiempo. A continuación, se proporcionan la definición real y operacional de cada una de ellas en la siguiente tabla.

Tabla 2. Variables.

	Variable	Definición real	Definición operacional
Independiente	Estrategias de retroalimentación correctiva	Es un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento. (RAE ⁴ , 2017)	En esta investigación, las estrategias fueron las diferentes formas en las que el investigador señaló los errores a corregir en las tareas de redacción de los sujetos. Las estrategias se dividieron en dos grupos: implícitas y explícitas. La efectividad se midió comparando la reacción de estudiante ante cada tipo de estrategia.
Independiente	Estrategias implícitas	Incluido en otra cosa sin que ésta lo exprese. (RAE, 2017)	En esta investigación la estrategia implícita fue la indirecta y su efectividad se midió por la reacción del estudiante ante esta estrategia.
Independiente	Estrategias explícitas	Que expresa clara y determinadamente una cosa. (RAE, 2017)	En esta investigación la estrategia explícita fue la explicación metalingüística y su efectividad se midió por la reacción del estudiante ante esta estrategia.

⁴ RAE: Real Academia Española

Dependiente	Tarea de redacción	Trabajo que debe hacerse en tiempo limitado. (RAE, 2017)	Se aplicaron un total de tres tareas de redacción y dos borradores por cada una. Cada una de estas tareas se conformó por tres actividades controladas y una actividad semilibre. La efectividad se midió comparando el tipo de reacción del estudiante ante cada actividad dependiendo del tipo de estrategia aplicada.
Dependiente	Actividad controlada	Ejercer el control sobre alguien o algo.	Las actividades controladas consistieron en completar ejercicios, responder preguntas, reescribir oraciones, entre otros. La efectividad se midió por el tipo y frecuencia de reacción del estudiante ante esta actividad.
Dependiente	Actividad libre	Que tiene facultad para obrar o no obrar. (RAE, 2017)	La actividad libre consistió en escribir un texto utilizando un objetivo gramatical específico. La efectividad se midió por el tipo y frecuencia de reacción del estudiante ante esta actividad.
Dependiente	Reacción (<i>Uptake</i>)	Forma en que alguien o algo se comportan ante un determinado estímulo. (RAE, 2017)	Esta variable fue medida por el número de errores gramaticales de un objetivo gramatical específico que los estudiantes corrigieron bien o mal o ignoraron por medio de las estrategias de retroalimentación correctiva escrita (implícitas y explícitas)
Dependiente	Asimilación (<i>Intake</i>)	Acción y efecto de asimilar. Asimilar: comprender lo que se aprende, incorporarlo a los conocimientos previos. (RAE, 2017)	El tratamiento consistió en la aplicación de las tres pruebas: inicial, final y postergada, y la aplicación de las estrategias de retroalimentación correctiva en las tres tareas de redacción, en conjunto. La asimilación se midió mediante la comparación de los resultados de las pruebas inicial, final y postergada y también por medio de la comparación de los resultados de la prueba final y postergada del grupo experimental y el grupo de

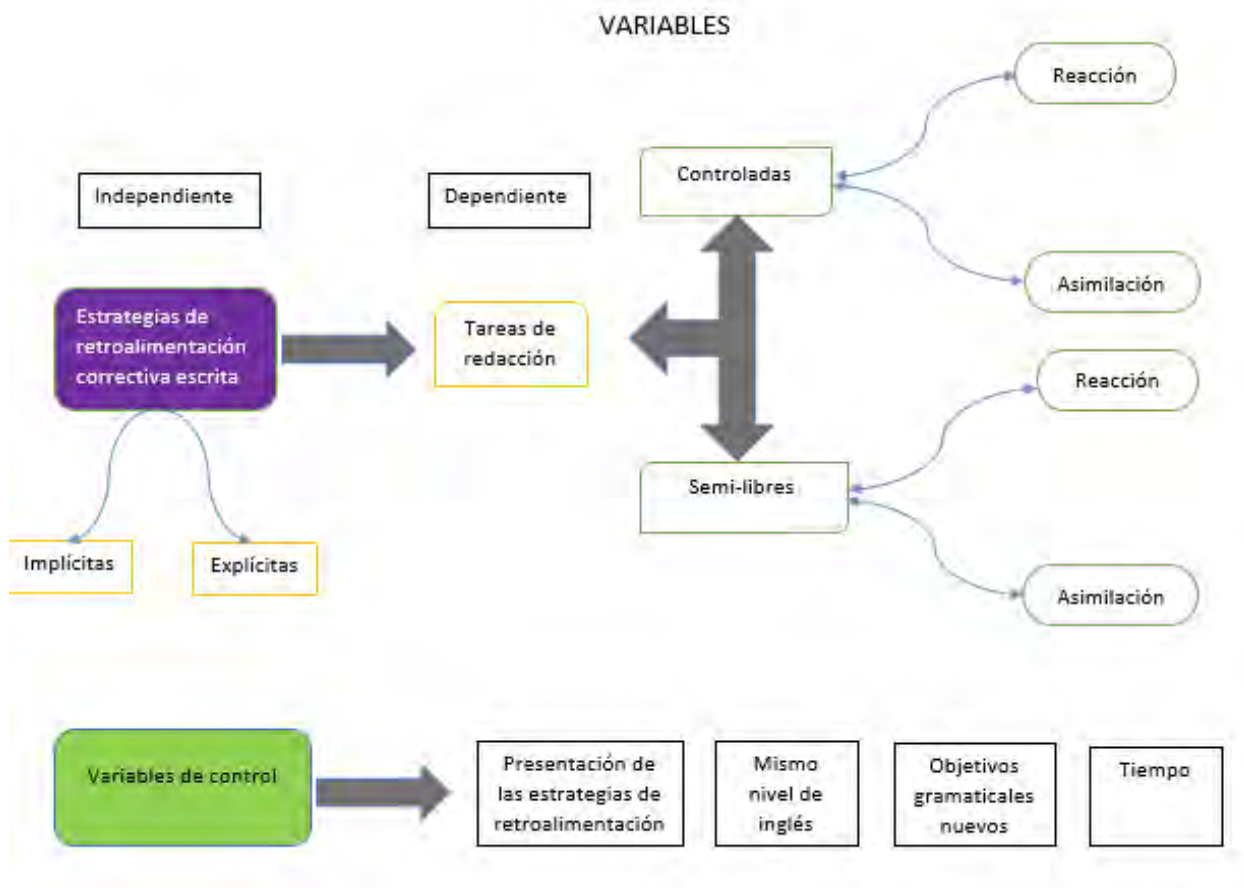
			control. La prueba final y la prueba postergada fueron iguales.
De control	Presentación sobre las estrategias de retroalimentación correctiva que serán utilizadas durante el experimento.	Acción y efecto de realimentar. (RAE, 2017)	La presentación se dio al grupo experimental para asegurarse de que todos los alumnos comprendieron las estrategias de retroalimentación que se usaron así como el funcionamiento de cada una de ellas.
De control	Mismo nivel de inglés de los alumnos.	Igualdad o equivalencia en cualquier línea o especie. (RAE, 2017)	Se asumió que los alumnos contaron con el mismo nivel de inglés, ya que pertenecían al mismo semestre. Esto se midió con la ayuda de la prueba inicial.
De control	Objetivos gramaticales nuevos a tratar	Cada una de las unidades de contenido en que se divide un programa de estudios o de una exposición, o un libro de texto. (RAE, 2017)	La retroalimentación correctiva escrita fue enfocada, ya que se aplicó con objetivos gramaticales nuevos que los alumnos estaban aprendiendo para que de esta forma su conocimiento previo no afectara los resultados. No se tomaron en cuenta errores de otro tipo que no fueran gramaticales.
De control	Tiempo	Magnitud física que permite ordenar la secuencia de los sucesos, estableciendo un pasado, un presente y un futuro. (RAE, 2017)	El tiempo fue entendido como el transcurso entre la aplicación de la prueba final y la prueba postergada. El tiempo entre la aplicación de estas dos pruebas fue de tres meses aproximadamente.

Fuente: Elaboración propia.

4.7 Esquema de la investigación

A continuación, en la figura 1, se presenta el esquema de la investigación, el cual muestra las variables que intervienen en la retroalimentación correctiva.

Figura 1. Variables.



Fuente: Elaboración propia

4.8 Marco Contextual

Esta investigación se desarrolló en la Universidad de Quintana Roo (UQROO), cuya sede principal se encuentra en la ciudad de Chetumal y ahí es donde se realizó el tratamiento. Esta universidad se fundó a los 24 días del mes de mayo en el año de 1991 con la finalidad de formar profesionistas sólidamente preparados, comprometidos con el progreso del ser humano, fuertemente vinculado con la sociedad, capaz de contribuir al fortalecimiento de la cultura y al desarrollo social y económico de Quintana Roo y México (UQROO, 2017). La Universidad de Quintana Roo cuenta con cuatro unidades académicas, Chetumal, Cozumel, Cancún y Playa del Carmen. Cuenta con telecomunicaciones basadas en redes de fibra óptica e inalámbricas; edificios inteligentes, generación de energías sustentables, laboratorios y talleres equipados con tecnología de punta, instalaciones deportivas semiolímpicas, entre otras.

La Universidad de Quintana Roo cuenta con dos modernas bibliotecas que contiene un acervo bibliográfico actualizado y servicios que han sido certificados por organismos internacionales. La planta académica se conforma por profesores de tiempo completo e investigadores de carrera de los cuales el 87.6% poseen estudios de posgrado (maestría y doctorado); 15.7% de ellos pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, y 66% tiene el perfil reconocido por la Secretaría de Educación Pública (UQROO, 2017).

Esta universidad ofrece cuatro ingenierías, 13 licenciaturas, ocho maestrías y dos doctorados. La licenciatura en Lengua Inglesa, en particular, consta de 10 semestres y esta incluye ocho niveles del idioma inglés, el primer nivel se imparte en el segundo semestre y va avanzando el nivel sucesivamente conforme se avanza en los semestres; el último nivel de inglés se imparte en el noveno semestre. Las clases de inglés, en los primeros seis niveles, se imparten cuatro veces a la semana y cada clase tiene una duración de dos horas, por lo que el número total de horas de inglés que se cubren por semestre son 128 aproximadamente. En los últimos dos niveles de la enseñanza del idioma, las clases se imparten dos veces a la semana con una duración de dos horas por clase. En estos semestres las horas que se imparte el idioma inglés son 64.

Esta licenciatura está dirigida a personas que tengan una actitud positiva e inquisitiva sobre los sucesos culturales y sociales, además de manifestar interés por el conocimiento de la cultura de otros pueblos y la comunicación entre los individuos. El aspirante debe tener un buen dominio de la lengua materna, tener disposición e interés hacia el aprendizaje de idiomas y gusto por la lectura, redacción y comunicación. Al término de la licenciatura en Lengua Inglesa, el profesional podrá desarrollarse en la docencia del idioma inglés en diversos niveles de enseñanza. También, estará capacitado para diseñar cursos, elaborar programas y material didáctico, podrá hacer traducciones escritas y desempeñarse en trabajos relacionados al turismo. El perfil de egreso de esta licenciatura será un profesional con conocimiento de la lengua inglesa, la cultura de Estados Unidos y Gran Bretaña; también conocerá sobre la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, lingüística general, conocimientos básicos de la lengua francesa y las bases para iniciarse en las actividades de la traducción (UQROO, 2017).

Los estudiantes deben cumplir con ciertos requisitos para poder titularse en la licenciatura en Lengua Inglesa. Por ejemplo, deben obtener un mínimo de 335 créditos en las asignaturas cursadas, acreditar 480 horas de trabajo social y demostrar sus habilidades en la lengua inglesa mediante un examen de reconocimiento internacional; *Certificate of Advanced English (CAE)*, el cual es equivalente al nivel C1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y es otorgado por *Cambridge University*. También, los estudiantes necesitan realizar un trabajo de investigación como tesis o un trabajo de práctica docente, excepto aquellos que se titulan por promedio (UQROO, 2017).

Respecto al requisito del examen de reconocimiento internacional *Certificate in Advanced English (CAE)*, Campos (2013) realizó una investigación sobre las causas de reprobación de este, ya que previamente se identificó un alto índice de reprobación de este examen. Originalmente, el examen que se pedía como requisito al terminar la Licenciatura en Lengua Inglesa era el *First Certificate in English (FCE)* el cual es equivalente a un B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), pero al ser elevado el nivel de inglés de las demás licenciaturas a este mismo nivel, se decidió que la licenciatura en Lengua Inglesa debía cambiar este

examen a uno de mayor nivel. El *Certificate in Advanced English (CAE)* fue incorporado a la Licenciatura en Lengua Inglesa en el 2003. Al término de esta licenciatura, los estudiantes pueden presentar el CAE oficial o la versión equivalente de la UQROO.

Campos (2013) también menciona que al sustituir el *First Certificate in English (FCE)* como requisito de titulación por el *Certificate in Advanced English (CAE)*, no se realizó cambio alguno al currículo de la licenciatura por lo que los ocho cursos de inglés ofrecidos a lo largo de la licenciatura preparan al estudiante para aprobar el *First Certificate in English (FCE)* y en ningún momento se les brinda preparación para el actual examen. Solamente existe un curso, que no es ofrecido dentro de la licenciatura y no es obligatorio, que es diseñado por los profesores del Centro de Idiomas de la UQROO y se ofrece en el periodo de verano si un cierto número de alumnos así lo solicitan.

Esta investigación concluye que las causas principales de reprobación del CAE son porque los estudiantes son preparados para concluir la licenciatura con un nivel *First Certificate in English (FCE)* y no un nivel *Certificate in Advanced English (CAE)*. También, porque los estudiantes no son autónomos para prepararse por su cuenta para presentar el examen CAE; el currículo de la licenciatura no es consistente con el examen que se pide como requisito de titulación, CAE, y porque la versión equivalente de la UQROO del CAE no es confiable (Campos, 2013).

Todo esto nos lleva a conocer cuáles son los factores contextuales que influyen en el aprendizaje del inglés en los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa que fueron objetos de estudio de esta investigación y a continuación, se presentan los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de esta investigación, la cual tuvo como objetivo general analizar la efectividad de la retroalimentación correctiva en la producción escrita de los estudiantes de 6º semestre de la licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad de Quintana Roo (México). Primeramente, se presentan los resultados del primer objetivo específico en la sección “La efectividad de las estrategias implícitas y explícitas en la producción escrita de los estudiantes”. Enseguida, se presentan los resultados de la reacción de los estudiantes ante el tipo de retroalimentación correctiva (implícita y explícita). En la sección posterior, se presentan los resultados de la reacción de los estudiantes ante el tipo de actividad (controlada y semi-libre) y, finalmente, se presentan los resultados del tercer objetivo en la sección “La asimilación de los estudiantes de acuerdo con el tipo de actividad (controlada y semi-libre)”.

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

Con el propósito de determinar la efectividad de las estrategias implícitas y explícitas en la producción escrita de los estudiantes, se analizaron las tres pruebas escritas

(diagnóstico, prueba final y prueba postergada) utilizando el programa *SPSS* versión 23. Esta sección, presenta, en primer lugar, la media, la desviación estándar y la prueba t de la prueba inicial, seguidos de los resultados de la prueba final, los resultados de la prueba postergada y, por último, los resultados de las medidas repetidas.

5.1.1 Prueba inicial

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

Tabla 3. Media de errores en la prueba inicial.

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

Fuente: Elaboración propia.

El objetivo de la prueba inicial fue determinar el conocimiento que tenían los alumnos de ambos grupos (experimental y de control) sobre las tres estructuras objetivo que fueron estudiadas en esta investigación (cláusulas relativas reducidas, cláusulas nominales que contienen cláusulas relativas y futuro perfecto versus futuro perfecto continuo). La media de la actividad controlada se obtuvo contabilizando el número de errores cometidos por cada alumno de una posibilidad de 27; y para la de la actividad semi-libre, se contabilizó el número de errores que los alumnos cometieron de acuerdo con el número de veces que utilizaron las estructuras objetivo.

Como se puede observar en esta tabla, los alumnos del grupo de control tuvieron, en promedio, menos errores que los alumnos del grupo experimental en la actividad controlada y muestran una desviación ligeramente mayor que el grupo experimental, es

decir, el conocimiento de los alumnos del grupo de control sobre las estructuras gramaticales objetivo era más disperso. Sin embargo, en lo que respecta a la actividad semi-libre, el grupo experimental cometió menos errores, además de que la desviación estándar de este grupo es menor que la del grupo de control, lo cual significa que, como sucedió en la actividad controlada, los alumnos del grupo de control mostraron una mayor dispersión de los conocimientos sobre las estructuras gramaticales en la actividad semi-libre.

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

5.1.2 Prueba final

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

Tabla 4. Media de errores en la prueba final.

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

Fuente: Elaboración propia.

Para obtener la media de la actividad controlada de la prueba final, se contabilizaron los errores que los alumnos cometieron en una posibilidad de 17; para la de la actividad semi-libre, se contabilizaron los errores cometidos dependiendo del número de veces que utilizaron las estructuras objetivo. En la tabla anterior, se observa que, en la actividad controlada, el grupo de control cometió una mayor cantidad de errores que el grupo experimental; y la desviación estándar de ambos grupos muestra que el comportamiento de los alumnos no es tan disperso. En la actividad semi-libre, los resultados también muestran que el grupo de control cometió más errores que el grupo experimental, así como también presenta una desviación estándar mayor, es decir, el desempeño que tienen los estudiantes sobre las estructuras objetivo varía por alumno. Resulta evidente que, en la prueba final, el grupo experimental presentó mejores resultados en ambas actividades.

Para la prueba final también se realizaron pruebas t y el resultado fue significativo para la actividad controlada, como se puede apreciar en la tabla 5, lo cual indica que los grupos experimental y de control se comportaron de manera diferente en esta prueba y esto se puede apreciar en la reducción del número de errores cometidos por los alumnos del grupo experimental.

Tabla 5. Prueba t prueba final.

Prueba final actividad	t	Sig. (bilateral)
controlada	-2.397	.023

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, el resultado de la prueba t para la actividad semi-libre no fue significativo, es decir, en esta actividad los dos grupos se comportaron de manera similar. A continuación, se presentan los resultados de la última prueba.

5.1.3 Prueba postergada

Por último, en la tabla 6, se presentan los resultados obtenidos de la prueba postergada, la cual tuvo como propósito conocer el comportamiento de los alumnos después de un

tiempo de haber realizado la prueba final y determinar así la asimilación de las estructuras objetivo.

Tabla 6. Media de errores en la prueba postergada.

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

Fuente: Elaboración propia

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

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

5.1.4 Efectos del tratamiento en las tres pruebas

Después de haber presentado los resultados de las pruebas inicial, final y postergada, podemos resumir que los grupos tuvieron un comportamiento similar sobre las estructuras gramaticales objetivo antes de la aplicación del tratamiento al grupo

experimental, aunque el grupo de control tuvo mejores resultados en la actividad controlada y el grupo experimental en la actividad semi-libre. Después de la aplicación del tratamiento, el grupo experimental obtuvo mejores resultados en ambos tipos de actividades (controlada y semi-libre). Sin embargo, en la prueba postergada, el grupo de control se posicionó de mejor manera en ambas actividades, la controlada y la semi-libre.

En lo que respecta a la desviación estándar, los alumnos del grupo de control presentaron un mayor distanciamiento en conocimiento de las estructuras gramaticales objetivo en las pruebas inicial, final y postergada, con excepción de la actividad controlada en la prueba final en la cual la desviación estándar del grupo experimental fue mayor. Esto indica que los alumnos del grupo experimental se comportaron de manera homogénea y tuvieron un desempeño más uniforme de las estructuras gramaticales objetivo a diferencia de los alumnos del grupo de control, cuyo comportamiento varió por alumno.

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

Los resultados del grupo experimental en la actividad controlada resultaron significativos, como se muestra en la tabla 7.

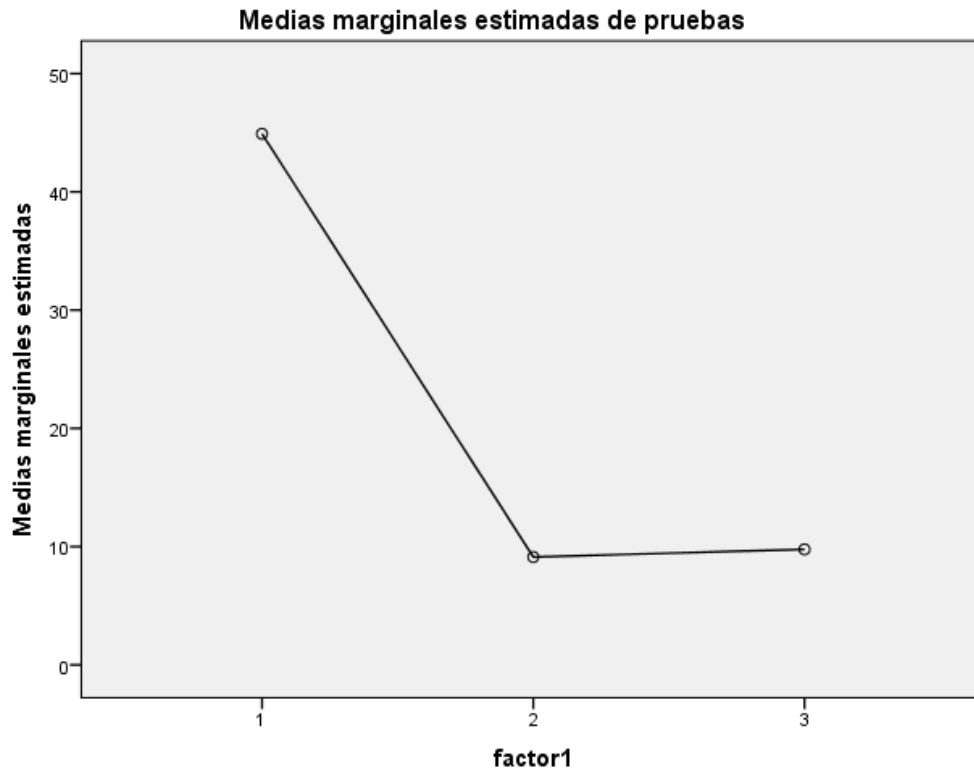
Tabla 7. Medidas repetidas actividad controlada grupo experimental.

Efecto	valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	Sig.
Lambda de Wilks	.312	17.622 ^b	2.000	16.000	.000

Fuente: Elaboración propia.

Esto significa que los estudiantes se comportaron de manera diferente en las tres pruebas aplicadas, es decir, hubo un cambio en el uso de las estructuras objetivo después de la aplicación del tratamiento. En la figura 2 se puede apreciar claramente cómo disminuye el número de errores en prueba final con respecto a la prueba inicial, pero en la prueba postergada el número de errores aumenta levemente.

Figura 2. Grupo experimental actividad controlada.



Fuente: SPSS.

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

En la prueba de medidas repetidas del grupo de control, en la actividad controlada los resultados fueron significativos y se puede apreciar mejor en la tabla 8.

Tabla 8. Medidas repetidas actividad controlada grupo de control.

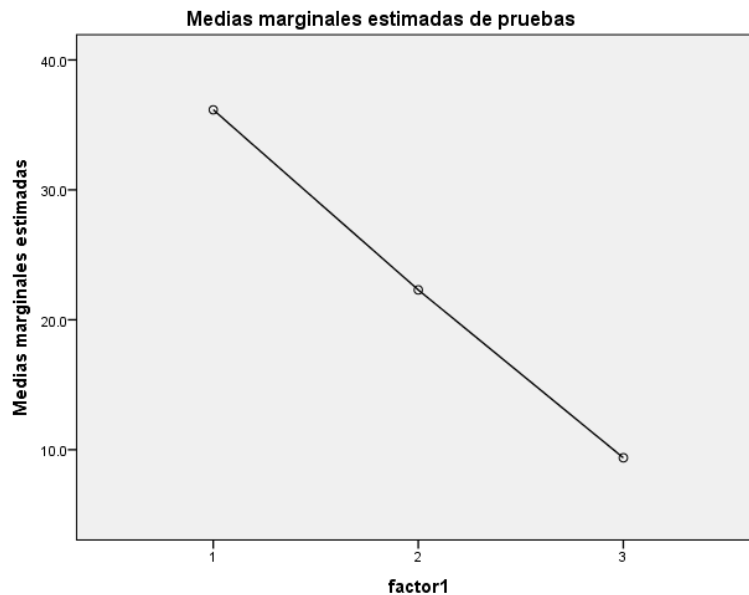
Efecto	valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	Sig.
Lambda de Wilks	.134	9.735 ^b	2.000	3.000	.049

Fuente: Elaboración propia.

Esto indica que hubo un cambio positivo en el comportamiento de los estudiantes y estos se comportaron de manera diferente en las tres pruebas; es decir, el número de

errores cometidos varió en las tres pruebas. En la figura 3 se puede observar que el número de errores disminuye de la prueba inicial a la prueba final y continúa disminuyendo en la prueba postergada. El número de errores que cometieron disminuyó gradualmente de una prueba a otra.

Figura 3. Grupo de control actividad controlada.



Fuente: SPSS

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

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

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

experimental mostrará una mayor precisión gramatical de las estructuras objetivo que el grupo de control, ya que ambos grupos mostraron una mejoría en el uso de las estructuras objetivo, aunque esto solamente fue en la actividad controlada, pero con el paso del tiempo la mejoría no se mantuvo. Enseguida se discute la reacción de los estudiantes de acuerdo con el tipo de estrategia de retroalimentación.

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

Con el propósito de analizar la reacción de los estudiantes ante el tipo de retroalimentación correctiva (implícita y explícita), se elaboraron las siguientes tablas, en las cuales se puede apreciar el efecto de los tipos de estrategia de retroalimentación correctiva en la reacción de los estudiantes y, por ende, en el tratamiento en general. El tratamiento consistió en la aplicación de tres tareas de redacción que incluyeron ambos tipos de actividades (controlada y semi-libre), la primera y la tercera tarea de redacción recibieron retroalimentación correctiva explícita y la segunda tarea recibió retroalimentación correctiva implícita. Como se mencionó con anterioridad en la sección del método, la estrategia de retroalimentación implícita consistió en localizar y subrayar el error y la estrategia explícita consistió en brindar una explicación metalingüística del error; cada una de estas tareas de redacción contó con dos borradores.

Por cada tarea se elaboró una tabla que incluye el número de tarea, el tipo de estrategia de retroalimentación recibida, el tipo de actividad, número de borrador y el tipo de reacción que tuvieron los estudiantes. En esta investigación, la reacción de los estudiantes se analizó de tres diferentes formas: los estudiantes pueden corregir de manera correcta; pueden corregir de manera incorrecta, o pueden ignorar la retroalimentación. Además, en la tabla también se incluye la opción de no borrador, lo

cual indica que los estudiantes no se presentaron a la sesión para realizar el borrador de la actividad.

En la tabla 9 se encuentran los resultados de la primera tarea de redacción que recibió retroalimentación correctiva explícita y en esta se puede observar que los alumnos cometieron más errores en la actividad controlada, pero corrigieron más en la actividad semi-libre. También se observa que, en el segundo borrador, corrigieron el 100% de los errores en la actividad semi-libre.

Tabla 9. Tarea de redacción uno

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

. Fuente: Elaboración propia

En la tabla 10 se encuentran los resultados de la segunda tarea de redacción, la cual recibió retroalimentación correctiva implícita. Los estudiantes cometieron más errores en la actividad controlada y corrigieron más efectivamente en la actividad semi-libre. En esta ocasión, los estudiantes corrigieron de forma incorrecta un mayor número de veces que en la tarea anterior y también ignoraron en algunas ocasiones.

Tabla 10. Tarea de redacción dos.

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

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 11 se presentan los resultados de la tercera tarea de redacción que recibió de nueva cuenta una estrategia de retroalimentación explícita. La actividad en la que los estudiantes cometieron más errores fue la controlada y en la actividad semi-libre corrigieron más. En esta ocasión también hubo algunas personas que corrigieron mal y que ignoraron, pero menos que en la tarea anterior.

Tabla 11. Tarea de redacción tres.

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

Fuente: Elaboración propia

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

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

5.3 Reacción de los estudiantes ante el tipo de actividad (controlada y semi-libre)

Para analizar la reacción de los estudiantes ante el tipo de actividad (controlada y semi-libre), también se tomará la tabla 8 como referencia. Según los datos registrados en esta tabla, es posible apreciar que los estudiantes cometen un mayor número de errores en la actividad controlada: nueve errores contra cuatro en la actividad semi-libre de la primera tarea de redacción, 25 contra 19 en la segunda tarea de redacción y, 27 contra 17 en la tercera tarea de redacción.

Sin embargo, al momento de corregir, corrigen bien en un mayor porcentaje en las actividades semi-libres, 55% contra 75% en la primera tarea de redacción, 4% contra 36% en la segunda y 51% contra 58% en la tercera. Este resultado nos lleva a rechazar la hipótesis de que las actividades controladas generan más reconocimiento y, por lo tanto, más reparación que las semi-libres. Aunque, esto puede deberse principalmente a que los estudiantes evitan el uso de las estructuras objetivo en las actividades semi-libres y al corregir, el promedio de correcciones es alto debido al uso limitado. Ahora observaremos el efecto que tuvo el tratamiento en la asimilación de las estructuras gramaticales objetivo en los estudiantes.

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

Con el propósito de determinar la asimilación de los estudiantes de acuerdo con el tipo de actividad (controlada y semi-libre), se realizaron pruebas t de muestras únicas de las tres pruebas (inicial, final y postergada) de ambos grupos, experimental y de control.

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

Tabla 12. Prueba t prueba inicial grupo de control

Prueba inicial grupo control	t	Sig. (bilateral)
	-4.420	.002

Fuente: Elaboración propia

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

Tabla 13. Prueba t prueba final grupo de control

Prueba final grupo control	t	Sig. (bilateral)
	-3.863	.004

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la prueba postergada del grupo de control no resultaron significativos, lo que quiere decir que los estudiantes se comportaron de manera similar. Las medias fueron de 9.3 en la actividad controlada y 25.0 en la actividad semi-libre. Esto significa que el número de errores cometidos en ambas actividades fue similar.

Respecto a los resultados de la prueba t en la prueba inicial del grupo experimental, se encontró que fueron significativos, esto indica un comportamiento diferente entre el tipo de actividad porque la media de la actividad controlada fue de 44.7 y en la actividad semi-libre fue 28.5. Esto significa que los alumnos cometieron menos errores en la actividad semi-libre.

Tabla 14. Prueba t prueba inicial grupo experimental.

Prueba inicial grupo experimental	t	Sig. (bilateral)
	-9.263	.000

Fuente: Elaboración propia

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

Tabla 15. Prueba t prueba final grupo experimental.

Prueba final grupo experimental	t	Sig. (bilateral)
	-5.852	.000

Fuente: Elaboración propia

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

Tabla16. Prueba t prueba postergada grupo experimental.

Prueba postergada grupo experimental	t	Sig. (bilateral)
	-5.663	.000

Fuente: Elaboración propia.

Como se pudo observar anteriormente, con excepción del resultado obtenido de la prueba postergada del grupo de control, la mayoría de las pruebas fueron significativas, lo cual quiere decir que los estudiantes se comportaban de manera diferente de acuerdo con el tipo de actividad que realizaban, ya sea controlada o semi-libre y también se encontró que se obtuvo un mejor desempeño en las actividades controladas en ambos

grupos con excepción de la prueba inicial del grupo experimental en donde la actividad semi-libre registró un mejor desempeño.

En la tabla 5, que se presenta nuevamente, se puede observar la diferencia de las medias entre la actividad controlada y la actividad semi-libre en la prueba postergada de ambos grupos (de control y experimental), siendo la actividad controlada la cual muestra un número menor de errores que la actividad semi-libre. Esto quiere decir que los estudiantes asimilaban mejor los objetivos gramaticales cuando estos se presentaron en actividades controladas y no en actividades semi-libres.

Tabla 5. Media de errores en la prueba postergada.

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

Fuente: Elaboración propia

Después de haber presentado los resultados de cada uno de los objetivos específicos de esta investigación, es el momento de realizar la interpretación en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN

Esta sección presenta la discusión de los resultados mostrados en el capítulo anterior, sustentada en la revisión de la literatura, en las teorías de aproximación a la forma (Long, 1991), la hipótesis del reconocimiento (Schmidt, 1990), la hipótesis de la interlengua (Selinker, 1972) y la teoría interaccionista (Vigotsky, 1986), las cuales conforman el marco teórico. La discusión se presenta siguiendo el orden de los objetivos específicos. Primeramente, se discute la efectividad de las estrategias implícitas y explícitas en la producción escrita de los estudiantes; después se presenta la discusión de la reacción de los estudiantes ante el tipo de retroalimentación correctiva (implícita y explícita). Seguidamente, se expone la reacción de los estudiantes ante el tipo de actividad (controlada y semi-libre) y, por último, se incluye la discusión de la asimilación de los estudiantes de acuerdo con el tipo de actividad (controlada y semi-libre).

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

Los resultados de la prueba inicial y de la prueba final mostraron una mejoría en el grupo experimental después de la aplicación del tratamiento, lo cual sugiere que las estrategias

de retroalimentación correctiva fueron efectivas. Sin embargo, a pesar de su efectividad y la mejoría del grupo experimental en la precisión gramatical, ocurrió lo mismo con el grupo de control, el cual mejoró aún sin haber recibido ningún tipo de retroalimentación correctiva. Este resultado es similar al obtenido por Solares (2016), ya que el grupo de control de este estudio también mejoró sin haber sido expuesto a la retroalimentación correctiva. Esta autora sugiere que esto puede ser resultado de que la sola práctica puede ser suficiente para corregir los errores con el tiempo, a lo cual se le conoce como efecto de aprendizaje. No obstante, este resultado y el del presente estudio contrastan con las investigaciones realizadas por Sheen, Wright y Moldawa (2009) y Kamiya (2010).

Además del efecto de aprendizaje, otra posible explicación para la mejoría del grupo de control en este estudio específicamente puede ser que este estuvo conformado únicamente por cinco estudiantes y el grupo experimental por 27, lo cual pudo haber afectado los resultados al momento de realizar los análisis. Las medidas como la media y la desviación estándar se pudieron ver afectadas debido a la diferencia en el número de estudiantes que conformaron cada grupo, además que el nivel de inglés del grupo de control no era uniforme como lo señala la desviación estándar.

En la prueba final, la desviación estándar del grupo de control fue de 25.5 en la actividad controlada y de 34.6 en la actividad semi-libre y en el grupo experimental fue de 22.0 en la controlada y de 28.5, en la semi-libre. En la prueba postergada, la desviación estándar fue de 10.5 del grupo de control contra 12.0 del grupo experimental en la actividad controlada y de 28.0 contra 16.3 en la actividad semi-libre. Estas diferencias indican que el conocimiento que los estudiantes del grupo experimental tenían sobre las estructuras gramaticales objetivo fue menos disperso que el presentado por el grupo de control en ambas pruebas.

Por otra parte, la mejoría presentada por el grupo experimental en la prueba final se mantuvo en la aplicación de la prueba postergada, aumentando ligeramente el porcentaje de errores cometidos, lo cual era el resultado esperado para comprobar la efectividad de la aplicación del tratamiento y coincide con los resultados obtenidos por Bitchener y Knoch (2009) y Solares (2016). Estas coincidencias de resultados parecen sugerir que hay comportamientos similares independientemente del contexto, en los cuales se encontraron mejorías en la prueba final, pero en la prueba postergada esta

mejoría disminuyó en una pequeña cantidad. Este resultado indica que los objetivos gramaticales no fueron asimilados totalmente, solo parcialmente, y esto se debe a que, como menciona Chi (2016), la asimilación no se da solamente con la exposición al *input*, sino que este *input* debe ser procesado para lo cual se requiere de tiempo.

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

La mejoría del grupo de control también puede deberse al efecto de enseñanza, ya que la maestra responsable del grupo de control de esta investigación realizó recientemente una tesis en la cual se familiarizó con el tema y algunas estrategias de la retroalimentación correctiva (Chi, 2017), lo que pudo influir en la forma de impartir sus clases, ya que esta conoce las diferentes estrategias de retroalimentación correctiva y pudo haberlas puesto en práctica con sus alumnos, razón posible por la cual los alumnos también mejoraron en su producción escrita.

Esta mejoría del grupo de control también puede deberse a que durante la aplicación de las pruebas inicial y final, el grupo de control recibió clases no presenciales, lo cual pudo resultar en dos situaciones. La primera es que, al no tener al maestro en el salón de clases al momento de que los estudiantes realizaban actividades escritas, el profesor les pudo haber brindado retroalimentación clara y precisa ya que no podían resolver dudas de manera presencial. La segunda razón podría ser que, debido a esta situación, los alumnos quizá pusieron más énfasis en el trabajo colaborativo con sus compañeros y los que presentaron un nivel de conocimiento mayor brindaron retroalimentación a los de menor conocimiento, lo cual se relaciona con la teoría interaccionista de Vigotsky (1986) que señala que para que una persona alcance su zona

de desarrollo próximo debe ser acompañado por otra persona cuyo conocimiento sea mayor para que pueda guiarlo y ayudarlo en el aprendizaje.

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

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

Por ejemplo, en la tercera tarea de redacción se presentó un ejercicio en el cual se debía completar oraciones con el futuro perfecto o futuro perfecto continuo según sea el caso. La primera oración era: *By 2018 we _____ (live) in Madrid for 20 years.* En el primer borrador un sujeto completó la oración con *will have lived*, se le brindó retroalimentación y en el segundo borrador escribió *will have living*, se le brindó retroalimentación por segunda ocasión y en la versión final escribió *will have been living*, la cual era la respuesta correcta.

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

De acuerdo con los resultados obtenidos en las tareas de redacción que fueron realizadas por el grupo experimental durante el tratamiento, se encontró que ambas estrategias (explícitas e implícitas) fueron efectivas para la corrección de errores gramaticales, lo cual coincide con los hallazgos de Bitchener y Knoch (2009) y Daneshvar y Rahimi (2014) en los que se demuestra que independientemente del tipo de estrategia de retroalimentación correctiva utilizada, estas ayudan a la mejoría de la producción escrita de los estudiantes. Aunque la estrategia de retroalimentación explícita mostró mejores resultados que la estrategia implícita como sucedió en el estudio de Ellis, Loewen y Erlam (2016) y Sheen (2010), la diferencia en la producción según el tipo de estrategia no fue estadísticamente significativa. Esto concuerda con el resultado obtenido por los autores Bitchener y Knoch (2009).

Por otra parte, cuando los alumnos corregían las tareas de redacción en las cuales recibieron retroalimentación correctiva explícita, realizaron menos borradores que en la tarea que recibió retroalimentación correctiva implícita, por lo que resulta evidente que corregían con mayor precisión cuando recibían una estrategia explícita.

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

La teoría interaccionista de Vigotsky (1986) se evidencia, ya que el encargado de brindar la retroalimentación correctiva es la persona con más conocimiento que guía a los alumnos a que estos puedan alcanzar su zona de desarrollo próximo. En esta investigación, la investigadora fue la única encargada de brindar retroalimentación

correctiva por lo que se promovió la autocorrección, lo que conllevó a más corrección por medio de la atención guiada y a la interacción que hubo por medio de la retroalimentación correctiva brindada a través de las tareas de redacción.

6.3 Reacción de los estudiantes ante el tipo de actividad (controlada y semi-libre)

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

Sin embargo, este resultado no es contundente. Es posible que este se haya dado porque el número de posibilidades para utilizar las estructuras gramaticales objetivo fue mayor en las actividades controladas que en las actividades semi-libres. Por ejemplo, en la primera tarea de redacción, la actividad controlada tenía una posibilidad de 19 ítems y la posibilidad en la actividad semi-libre dependía de cada alumno, algunos alumnos utilizaban la estructura dos o tres veces únicamente. También es posible que los alumnos evitaran el uso de las estructuras gramaticales en las actividades semi-libres y solo las utilizaran cuando se sentían seguros de su uso, por lo que la ocurrencia era menor y, por consiguiente, el número de errores también disminuía.

6.4 Asimilación de los estudiantes de acuerdo con el tipo de actividad (controlada y semi-libre)

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

A pesar de que los resultados obtenidos en la comparación entre la actividad controlada y la actividad semi-libre, en esta investigación, mostraron que los estudiantes reparaban más en las actividades semi-libres presentadas en las tareas de redacción, al comparar las medias entre estas dos actividades en la prueba postergada, 9.3 en la actividad controlada y 25.0 en la actividad semi-libre del grupo de control y 9.8 en la controlada y 33.3 en la semi-libre del grupo experimental, los resultados mostraron que los estudiantes efectivamente asimilaron mejor el contenido cuando fue presentado en actividades controladas, como lo indica la aproximación didáctica de atención a la forma de Long (1991), la cual señala que para la enseñanza de la gramática es mejor hacerlo a través de actividades que se centren en la forma.

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

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

CAPÍTULO 7

CONCLUSIÓN

En este capítulo, se presentan las conclusiones de esta investigación, cuyo objetivo general fue analizar la efectividad de algunas estrategias de retroalimentación correctiva en la producción escrita de los estudiantes de 6º semestre de la licenciatura en Lengua Inglesa en la Universidad de Quintana Roo (México). Como objetivos específicos se consideró determinar la efectividad de las estrategias implícitas y explícitas en la producción escrita de los estudiantes; analizar la reacción de los estudiantes ante el tipo de retroalimentación correctiva (implícita y explícita); analizar la reacción de los estudiantes ante el tipo de actividad (controlada y semi-libre); y determinar la asimilación de los estudiantes de acuerdo con el tipo de actividad (controlada y semi-libre).

Estos objetivos se alcanzaron mediante la aplicación de tres pruebas escritas y la realización de un experimento, con una duración de 30 horas, en el cual se trataron tres estructuras gramaticales objetivo: cláusulas relativas reducidas, cláusulas nominales que contienen cláusulas relativas y futuro perfecto versus futuro perfecto continuo.

Los resultados mostraron que tanto las estrategias implícitas de retroalimentación correctiva escrita como las explícitas son efectivas en la producción escrita de los estudiantes; esto permitió aceptar la primera hipótesis: la retroalimentación correctiva escrita, en general, ayuda al aprendiz a reelaborar hipótesis de su interlengua y, con ello, a una producción escrita con mayor precisión gramatical. Los estudiantes del grupo experimental presentaron una mejoría muy notoria en la prueba final respecto de la prueba inicial; y en la prueba postergada, esta mejoría se mantuvo en su mayoría, lo que indica la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita a corto plazo. Para que los efectos puedan mantenerse a largo plazo y que los estudiantes automaticen las estructuras gramaticales, puede ser que se requiera de otros procesos cognitivos que no

fueron incluidos en esta investigación, como la memoria. No obstante, este resultado evidencia la hipótesis de la interlengua de Selinker (1972), ya que, debido al tratamiento, los alumnos modificaron su interlengua y, por ende, mejoraron su precisión gramatical de las estructuras gramaticales objetivo en el corto y mediano plazo.

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

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

En cuanto a la reacción de los estudiantes de acuerdo con el tipo de actividad, se encontró que estos corregían más en las actividades semi-libres que, en las controladas, lo que no concuerda con la aproximación didáctica de atención a la forma de Long (1991),

ya que se esperaba que los alumnos corrigieran más en las actividades controladas debido a que las estructuras gramaticales llamarían más su atención. Este resultado pudo ser posible debido a que la ocurrencia de errores era menor en las actividades semi-libres, ya que solamente usaban las estructuras cuando se sentían seguros. Convendría explorar más esta cuestión porque parece más una evasión de la estructura y no demuestra el comportamiento lingüístico de los estudiantes. Con este resultado se rechaza la cuarta hipótesis que es: las actividades controladas generan más reconocimiento y, por lo tanto, más reparación que las semi-libres.

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

Estos resultados permiten concluir que la retroalimentación correctiva escrita, en general, es efectiva para mejorar la precisión gramatical de los alumnos. También se concluye que las estrategias de retroalimentación explícitas son más efectivas que las implícitas a corto plazo y que la reacción de los alumnos es corregir más y mejor cuando reciben retroalimentación correctiva en actividades semi-libres. Sin embargo, los estudiantes asimilan a mediano y largo plazo mejor el contenido cuando este es presentado en actividades controladas.

Esta investigación es pionera al estudiar el tema de la retroalimentación correctiva escrita en este contexto, ya que en el país (México) solamente se ha encontrado un estudio sobre la retroalimentación correctiva escrita. La contribución de esta investigación en el área de la lingüística aplicada nos lleva a algunas implicaciones pedagógicas: esta investigación demostró que brindar retroalimentación correctiva escrita es una estrategia efectiva para la adquisición de lenguas, por lo que se recomienda que los maestros de la enseñanza de lenguas deberían hacer uso de ella. También, se demostró que las estrategias de retroalimentación correctiva escrita explícitas son las más efectivas y, por lo tanto, deben ser las que deberían ser implementadas en las clases. Además, se

encontró que las actividades controladas son las más efectivas para que los alumnos logren asimilar las estructuras gramaticales, por lo que los maestros deberían emplearlas para enseñar gramática.

Principalmente, esta tesis muestra evidencia que relaciona la retroalimentación correctiva escrita con la hipótesis del reconocimiento de Schmidt (1990) porque las estrategias explícitas llamaron más la atención de los alumnos para corregir los errores; con la hipótesis de la interlengua de Selinker (1972) porque la retroalimentación le permitió a los estudiantes poner a prueba sus hipótesis sobre el uso de la gramática y reelaborar su interlengua; con la aproximación didáctica de atención a la forma de Long (1991) porque, como lo indica esta aproximación, las actividades controladas resultaron más efectivas para que los estudiantes asimilaran las estructuras objetivo; y con la teoría interaccionista de Vigotsky (1986) porque el investigador fue el guía que ayudó a los estudiantes a llegar a su zona de desarrollo próximo.

Como información adicional, los resultados permiten inferir que, al parecer, la retroalimentación correctiva escrita no tiene efecto negativo alguno para la adquisición de un idioma. No se evidenciaron actitudes negativas por parte de los estudiantes al momento de recibir la retroalimentación correctiva escrita. Aunque la retroalimentación correctiva oral tampoco tenga un efecto negativo en la adquisición de un idioma, esta puede provocar actitudes negativas en los estudiantes respecto a la retroalimentación correctiva debido a la exposición del error cometido frente a la clase.

Algunos aspectos que limitaron esta investigación fue el tiempo de la aplicación del tratamiento, ya que originalmente se tenían contemplado cuatro semanas para tratar una estructura gramatical objetivo por semana, pero se tuvo que reducir el tiempo a tres semanas y, por lo tanto, a tres estructuras objetivo, debido a que la cuarta semana del tratamiento coincidió con la aplicación de exámenes finales. Otra limitante fue el número de alumnos que conformaron el grupo de control, el grupo comenzó con siete estudiantes y al final quedaron únicamente cinco. Esto pudo haber influido en los resultados, ya que quizás los cinco estudiantes restantes eran los mejores del grupo y esto no permitió un análisis confiable. Se recomienda realizar una investigación en la cual los grupos presenten un número similar de estudiantes para asegurar la confiabilidad del análisis. Otra limitante fue la posible evasión de las estructuras gramaticales objetivo por parte de

los estudiantes, lo que no permitió demostrar, de manera confiable, el tipo de actividad que resulta más efectiva para la corrección de errores.

Para futuros estudios, se recomienda aplicar un tratamiento que permita poder conocer el efecto de otros procesos de orden cognitivo, afectivo o social, como la memoria y la interacción en la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita a largo plazo. También se puede replicar el experimento con estudiantes que no tengan como objetivo final ser maestros de inglés para poder estudiar cómo influyen las variables actitudinales y la motivación en los resultados. Además, se recomienda investigar la retroalimentación correctiva escrita incluyendo la variable de complejidad de la estructura, es decir, investigar la retroalimentación correctiva con otras estructuras gramaticales objetivo, ya que las incluidas en esta tesis pudieron haber parecido sencillas para los alumnos debido a su parecido gramático en español.

REFERENCIAS

- Alcon, E. (1998). Input and input processing in second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 36(4), 343-362. doi:10.1515/iral.1998.36.4.343
- Aliaga, M. y Gunderson, B. (2002). *Interactive Statistics*. Thousand Oaks: SAGE.
- Aljaafreh, A. y Lantolf, J. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 4, pp. 465-483.
- Allen, P., Swain, M., Harley, B., y Cummins, J. (1990). Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M Swain, (Eds.), *The development of second language proficiency* (pp. 57-81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Aparicio, N. (2007). Monitoring, error correction, and giving feedback [PowerPoint slides]. Retrieved From [http://www. slideshare.net/jema/monitoring-error-correction- and-giving-Feedback](http://www.slideshare.net/jema/monitoring-error-correction-and-giving-Feedback)
- Baleghizadeh, S., Y Dadashi, M. (2010). The effect of direct and indirect corrective feedback on students' spelling errors. *PROFILE*, 13 (1), 129-137.
- Bitchener, J., y Knoch, U. (2009). The relative effectiveness of different types of direct written corrective feedback. *System*, 37, 322–329.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102–118.
- Blomberg, K. (2015). *Enhancing the effectiveness of focused corrective feedback on L2 english learners' written texts* (tesis de maestría). Malmö högskola, Lärarutbildningen, Rusia.
- Bono Cabré, R. (2012). Diseños cuasi-experimentales y longitudinales. España.
- Brown, J. (2014). *Research Methods for applied linguistics: scope, characteristics and standards*.

- Campos, A. (2013). *Causes of failure of CAE as a graduation requirement examination: a case study* (tesis de maestría). Universidad de Quintana Roo. Chetumal.
- Cánovas, J., Roca de Larios, J., y Coyle, Y. (2013). The use of models as a written feedback technique with young EFL learners. *System*, 52, 63-77.
- Centro Virtual Cervantes (2017). Actividad de Práctica Controlada. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activ_practicacontrolada.htm
- Chaudron, C. (1985). Intake: On models and methods for discovering learners' processing of input. *Studies in Second Language Acquisition*, 7(1), 1-14.
- Chen, S., Nassaji, H., y Liu, Q. (2016). EFL learners' perceptions and preferences of written corrective feedback: a case study of university students from Mainland China. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 1-17.
- Chi, D. (2016). Intake in Second Language Acquisition. Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series 14, 76-89.
- Chi, S. (2017). *Effects of a fricative perception and production instruction program on adult EFL learners* (tesis de maestría). Universidad de Quintana Roo. Chetumal.
- Choi, S. (2013). *The effects of written corrective feedback on second language writing focused in the English article system* (tesis de maestría). University of Illinois, Urbana, Illinois.
- Correa, R., Martínez, M., Molina, M., Silva, J., y Torres, M. (2013). The impact of explicit feedback on EFL high school students engaged in writing tasks. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*. 15 (2), p. 149-163.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquire and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks,. CA: Sage.
- Daneshvar, E., y Rahimi, A. (2014). Written Corrective Feedback and Teaching Grammar. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 136, 217-221.
- Dornyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. New York. OXFORD University Press.
- Ducken, D. (2014). *Written Corrective Feedback in the L2 Writing Classroom* (tesis de maestría). Eastern Washington University, Cheney, Washington.

- Ellis, R. (2001). Introduction: investigating form-focused instruction. *Language Learning* 51, no. s1: 1–46.
- Ellis, R. (2008). A typology of written corrective feedback types. *English Language Teaching Journal*, 63, 97–107.
- Ellis, R., Loewen, S., y Erlam, R. (2016). *Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar*. Cambridge University Press. 339-368.
- Eslami, E. (2014). The effects of direct and indirect corrective Feedback techniques on EFL students' Writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 445-452.
- Evans, N., Hartshorn, J., McCollum, R., y Wolfersberger, M. (2010). Contextualizing corrective feedback in second language writing pedagogy. *Language Teaching Research*, 14 (4), 445-463.
- Fazilatfara, A., Fallahb, N., Hamavandic, M., y Rostamiand, M. (2014). The effect of unfocused written corrective feedback on syntactic and lexical complexity of L2 writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 482-488.
- García, M. (2011). The relevance of attention to L2 form in communicative classroom contexts. *Estudios de lingüística inglesa aplicada (ELIA)* 11, 2011, pp. 11-45.
- Gass, S., y Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Second edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gómez, L., y Hernández, E. (en imprenta). Actitudes de estudiantes y docentes hacia la retroalimentación correctiva en las clases de inglés: un estudio de caso.
- Guará, M. (s/f). *Interlanguage theory*. Universidade Federal do Ceará-Instituto UFC Virtual.
- Han, Y., y Hyland, F. (2014). Exploring learner engagement with written corrective feedback in a Chinese tertiary EFL classroom. *Journal of Second Language Writing*, 30, 31-44.
- Harley, B., y Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Cripser, & A. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp. 291-311). Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Hernández, R.; Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México, McGrawHill. Pp. 273-290.

- Hernández, E., y Reyes, M. (2012). Percepciones de los docentes acerca de la retroalimentación correctiva y su práctica en las aulas de inglés como lengua extranjera. *PROFILE*. 14 (2), p. 63-75.
- Huiying, S. (2013). *Written corrective feedback: effects on focused and unfocused grammar correction on the case acquisition in L2 German* (tesis doctoral). University of Kansas.
- Iwanaka, T. (s/f): Roles of Noticing in English Language Learning: A Literature Review
- Jamalinesari, A., Rahimib, F., Gowharyb, H., y Azizifar, A. (2015). The Effects of Teacher-Written Direct vs. Indirect Feedback on Students' Writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192, 116-123.
- Kamiya, N. (2015). The effectiveness of intensive and extensive recasts on L2acquisition for implicit and explicit knowledge. *Linguistics and Education*, 29, 59-72.
- Kazemipour, S. (2014). Comparing the Outcomes of Two Types of Corrective Feedback on EFL Classes' Final Exam. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 876-881.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London, UK: Longman.
- Kosslyn, S. & Smith, E. (2008). *Procesos cognitivos: modelos y bases neurales*. Madrid, España: Pearson Education.
- Lightbown, P. y Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Revised edition. Oxford: Oxford University Press.
- Liu, Y. (2008). The Effects of Error Feedback in Second Language Writing. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*. 15, p. 65-79.
- Long, M. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In *foreign language research in cross-cultural perspective*, ed. K. de Bot, R. Ginsberg and C. Kramersch, 39–52. Amsterdam: John Benjamins.
- Lyster, R. y Ranta, L. (1997) Corrective Feedback and Learner Uptake. Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 19, 37-66.

- Mackey, A., Gass, S. y McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback?. *Studies in Second Language Acquisition* 22, no. 4: 471–97.
- Mackey, A. Y Gass, S. (2005). *Second language research: methodology and design*. Estados Unidos de América: Lawrence Erlbaum Associates.
- Naranjo, J. (2009). Análisis de errores en la interlingua de estudiantes de español como lengua extranjera: Un estudio sobre la correlación de los errores con la comunicabilidad en la producción escrita de estudiantes de habla inglesa. Universidad EAFIT. Medellín, Colombia.
- Solares, M. (2016). *The effects of different error correction conditions on learner-initiated noticing* (tesis de doctorado). Lancaster University.
- Ollerhead, S. y Oosthuizen, J. (2005). Meaning-focused vs Form-focused L2 Instruction: Implications for Writing Educational Materials for South African Learners of English. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, Vol. 36, 2005, 59-84.
- Pedhazur, E.J. y Schmelkin, L.P. (1991). *Measurement, design, and analysis. An integrated approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- RAE (2017). Corrección. Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Reyes, M., Hernandez, E. y Yeladaqui, B. (2011). El proyecto de investigación. En M. R. Reyes, E. Hernandez y B. Yeldaqui. *¿Cómo elaborar tu proyecto de investigación?* (pp. 77-151). Ciudad de México: La editorial Manda.
- Saleemi, A. (1989). Inputs for L2 acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 27(3), 173-191. doi:10.1515/iral.1989.27.3.173
- Santos, M., López, S., y Manchón, R. (2010). The differential effect of two types of direct written corrective feedback on noticing and uptake: Reformulation vs. Error Correction. *International Journal of English Studies*. 10 (1), p. 131-154.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics* p. 29-58.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, (10) (3), 209 31.

- Sharwood-Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- Sheen, Y., Wright, D., y Moldawa, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System*, 37, 556-569.
- Sheen, Y. (2010). The role of oral and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*.32, p. 169– 179.
- 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, p. 286–306.
- Storch, N., y Wigglesworth, G. (2010). Learners' Processing, Uptake, and Retention of Corrective Feedback on Writing. *Studies in Second Language Acquisition*.32, P. 303– 334.
- Tarone, E. (2006). Interlanguage. Elsevier Ltd. volume 4, pp. 1715–1719.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*. 46, p. 327–69.
- Truscott, J., & Sharwood Smith, M. (2011). Input, intake, and consciousness: the quest for a theoretical foundation. *Studies in Second Language Acquisition*, 33(4), 497–528.
- UQROO. (2016). Lengua Inglesa. <http://www.uqroo.mx/planes-de-estudio/licenciaturas/chetumal/lengua-inglesa/#1>
- UQROO. (2017). Universidad de Quintana Roo. <http://www.uqroo.mx>
- Ur, P. (2006). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Viramonte, M. (2000). *Comprensión lectora: Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Ediciones Colihue. Buenos Aires (Argentina).
- Xu, J. (s/f). Differential effects of two types of written corrective feedback (direct focused and direct unfocused) on the accurate use of grammatical forms by teenage EFL

learners. Proceedings of the 16th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics.

Ying, H. (1995). What sort of input is needed for intake? *International Review of Applied Linguistics*, 33(3), 175-194.

Yoshida, R. (2008). Teachers' choice and learners' preference of corrective feedback types. *Language Awareness*, 17(1), 78-93.

APÉNDICE

Apéndice A. Pruebas inicial, final y postergada.

Universidad de Quintana Roo

Licenciatura en Lengua Inglesa

Pre-test

Name: _____ Group: _____ Date: _____

Instructions:

1. You have one hour to complete the following exercises and to write a text.
2. Dictionaries are not allowed.
3. Revise the exercises and the text before you hand it in.
4. The grammar will be assessed in this pre-test

- I. **Read the following sentences and rewrite them using reduced relative clauses.**

Example: Teachers are creative. \implies Anyone **working** as a teacher has to be creative.

1. Bus drivers are very patient.

_____.

2. Doctors are used to work long hours.

_____.

3. Firefighters are brave

_____.

4. Pilots are not afraid of heights.

_____.

5. Accountants know about mathematics.

_____.

6. Lawyers know all the laws.

II. Answer the following questions using complete answers.

Example: what is one thing that irritates you when you are running?

R: One thing that irritates me when I'm running is that people get on my way.

What is something that annoys you when you are studying?

What is one thing that bothers you while you are traveling?

What is something that irritates you when you are at a restaurant?

What is one thing that gets on your nerves while you are relaxing?

What is the thing you can't understand about big families?

III. Read Diana's schedule and then write five sentences using future perfect and five sentences using future perfect continuous.

Example: Diana will have had breakfast by 7:30 am. Diana will have been studying.

- 7 am. Have breakfast
- 8 am. Go to school
- 12 pm. Leave school.
- 1-1:30 pm. Have lunch
- 2 pm. Wash the dishes
- 3-4 pm. Do homework
- 5-6 pm. Watch TV
- 7 pm. Have dinner
- 7:30 pm. Wash her teeth
- 9 pm. Surf the net
- 10 pm. Go to bed.

1. _____.
2. _____.
3. _____.
4. _____.
5. _____.
6. _____.
7. _____.
8. _____.
9. _____.
10. _____.

IV. Complete the sentences using the words, for adding information and giving conclusions, in the box.

Example: Nowadays, more people are going to the gym. In addition, they are eating healthier.

Thus In addition Therefore Furthermore Consequently
Moreover

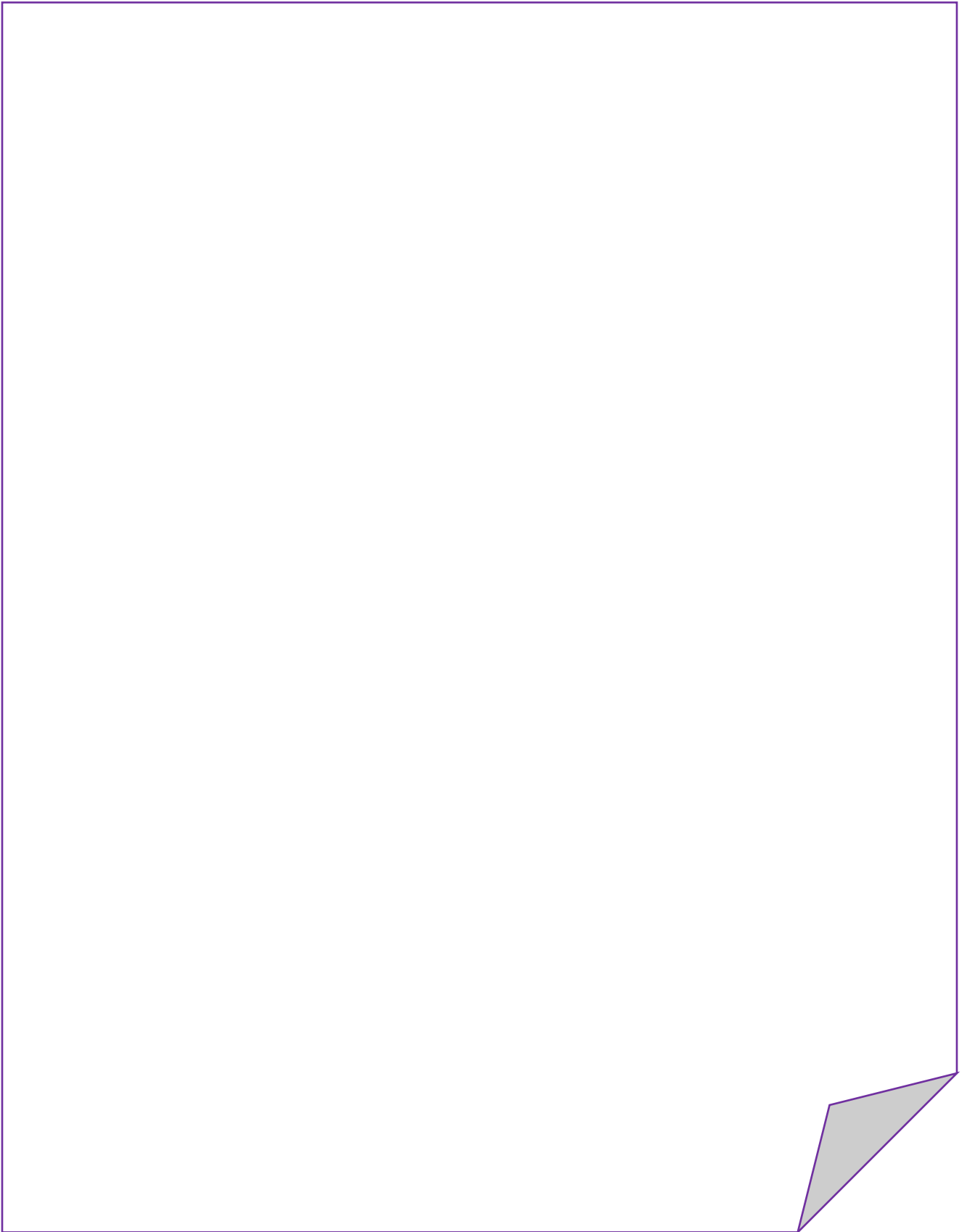
1. Women earn less money than men. _____, they are discriminated.
2. Traveling abroad is expensive. _____, people prefer to stay in their country.

3. The skin of the snakes is used to make shoes or wallets.
_____, their meat can be eaten.
4. Narco novelas are becoming very popular these days. _____,
more people are interested in getting money in an easy way.
5. Car accidents are so common. _____, the streets are
damaged and there are too many holes in them.
6. The majority of young people only care about fashion and trends.
_____, they buy expensive clothes and things.

- V. Write a text about global warming and its effects on nature, animals and people. Use the words to add information and showing conclusion (thus, in addition, therefore, furthermore, consequently, and moreover). (180 to 200 words). Organize your ideas.**

You can use the next questions as a guide: what are the things that annoy/irritate/bother you about global warming? What are the things that a person who wants to stop global warming has to do? (use reduced relative clauses), How our life will have changed in 10 years due to global warming? (use future perfect and future perfect continuous)





Post-test

Name: _____ Group: _____ Date: _____

Instructions:

1. You have one hour to complete the following exercises and to write a text.
2. Dictionaries are not allowed.
3. Revise the exercises and the text before you hand it in.
4. The grammar will be assessed in this post-test.

I. Read the following sentences and reduce the relative clauses.

Example: Anyone **who wants** a big house has to work hard. \implies Anyone **wanting** a big house has to work hard.

People **who are** thinking in buying a car have to save money. \implies People **thinking** in buying a car have to save money.

1. People who work at home have to be very organized.
_____.

2. Nurses who are working in private houses have to sleep in the house.
_____.

3. Singers who perform a lot have to do a lot of exercise.
_____.

4. Anyone who is studying has to do homework.
_____.

5. People who work in a bank have to be honest.

_____.

6. Anyone who wants to travel around the world has to speak many languages.

_____.

II. Match the left column with the right column to form correct sentences of noun clauses containing relative clauses.

() When I'm at the cinema, one thing that annoys me is ...	a) why people make noise at the library.
() Something that bothers me at home is ...	b) when someone watches the TV when I'm trying to sleep.
() ... is something that irritates me about my family.	c) when people get drunk.
() The thing I can't understand is ...	d) when a phone rings during a movie.
() When I'm at a party, something that gets on my nerves is ...	e) When they tell me what to do

III. Complete the following text using the verbs in brackets in future perfect or future perfect continuous.

Today, I will have a very busy day. By 8 o'clock, I **will have been studying** (study) for one hour at school. Before I leave school, I **will have finished** (finish) my math homework. At 2:30 in the afternoon, I have to have lunch with my father so by 1:30, I _____ (cook). At 4:00 o'clock, I _____ (watch) the TV for 20 minutes. Before I wash my teeth, I _____ (have) dinner with my mom. At 8 o'clock, I _____ (do) my homework for 30 minutes. At 10 o'clock, I _____ (read) a little and by 11 o'clock, I _____ (sleep) for an hour.

Apéndice B. Tareas de redacción 1, 2 y 3.

Universidad de Quintana Roo

Licenciatura en Lengua Inglesa

Tarea de redacción 1

Actividades controladas y libre

Name: _____ Group: _____ Date: _____

Instructions:

1. You have 45 minutes to complete the following exercises and to write a text.
2. Dictionaries are allowed.
3. Revise the exercises before you hand it in.
4. The grammar will be assessed in this activity.

I. Change the following sentences so that you reduce the relative clauses.

Example: Anyone **who wants to be** an actor has to be creative. \Rightarrow Anyone **wanting to be** an actor has to be creative.

Creativity is important for a person **who is** working as an actor. \Rightarrow Creativity is important for a person working as an actor.

1. A person who is working at the NASA has to be very intelligent.

_____.

2. Anyone who wants to be a model has to be slim.

_____.

3. Patience is an important quality for a person who is working as a teacher.

_____.

4. Beauty is very important for a person who wants to be a successful actress.

_____.

5. Anyone who wants to be rich has to work really hard.

_____.

6. A person who is working as a doctor has to be brave.

_____.

7. Anyone who wants to be happy has to do what he/she wants.

_____.

8. A person who is working as an electrician has to be very skillful.

_____.

II. Write five sentences containing reduced relative clauses about the jobs in the box.

president	lawyer	secretary	engineer	veterinarian	accountant
-----------	--------	-----------	----------	--------------	------------

Example: Anyone wanting to be an accountant has to love numbers.

1. _____.

2. _____.

3. _____.

4. _____.

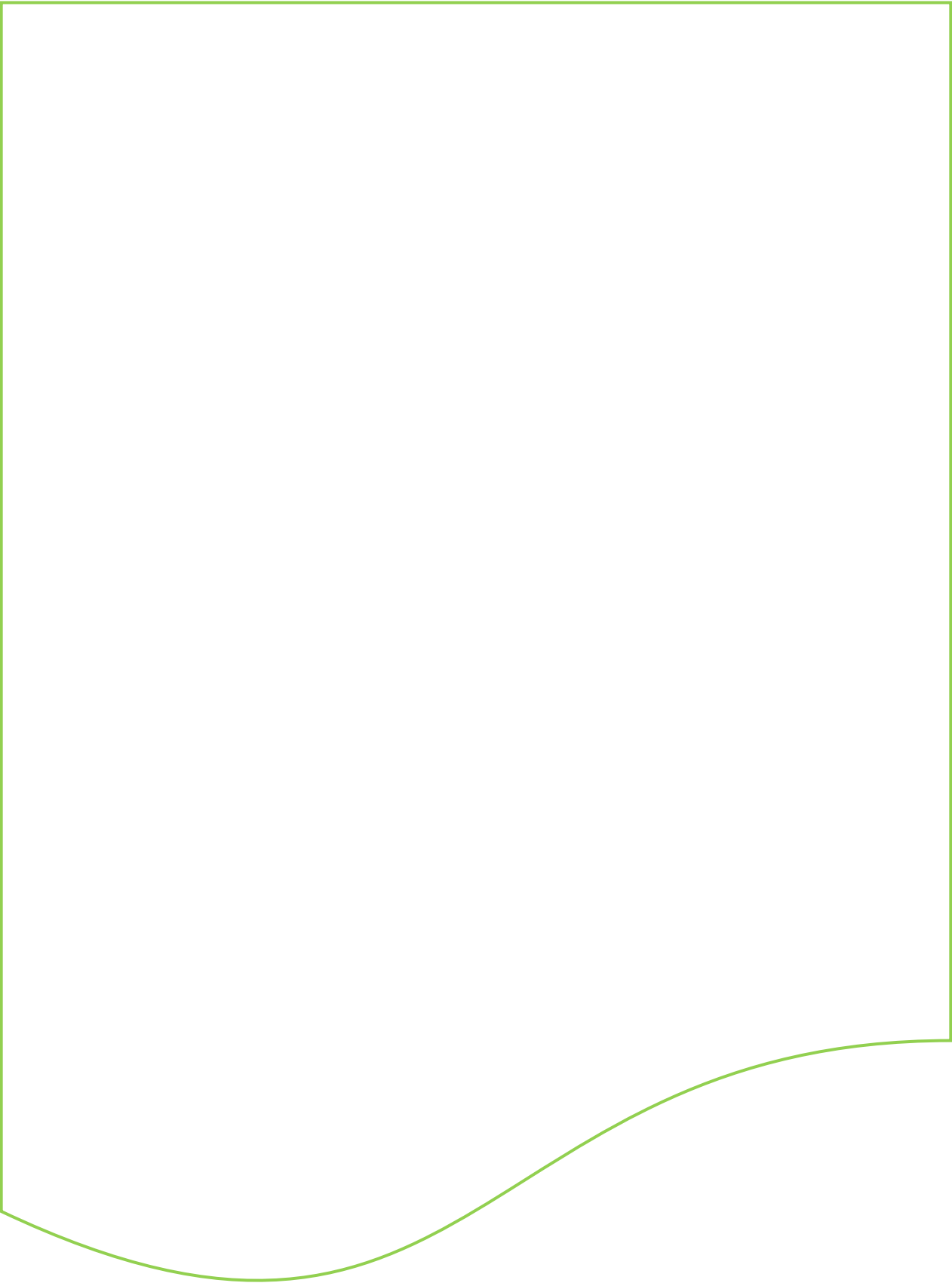
5. _____.

III. Match the next columns by writing the letters in the brackets to form complete sentences containing reduced relative clauses.

() Anyone wanting to be a fashion designer...	a) has to be strong.
() A person working as a doctor...	b) has to work really hard.
() A person working as a mason...	c) has to have very original ideas.
() Anyone wanting to study...	d) has to love animals.
() Anyone wanting to earn a lot of money...	e) has to deal with stress.
() A person wanting to have a pet...	f) has to do a lot of homework.

IV. Write a text about the members of your family and their professions. Describe the qualities that people working on those professions have to have. 180 to 200 words. Use reduced relative clauses.





Universidad de Quintana Roo

Licenciatura en Lengua Inglesa

Tarea de redacción 2

Actividades controladas y libre

Name: _____ Group: _____ Date: _____

Instructions:

1. You have 45 minutes to complete the exercises and to write a text.
2. Dictionaries are allowed.
3. Revise the text before you hand it in.
4. The grammar will be assessed in this activity.

II. Complete the following sentences with relative clauses about some things that bother you.

Example: One thing that bothers me is when my friends talk behind my back.

When my friends talk behind my back is one thing that bothers me

1. Something that annoys me is _____.
2. Something that gets on my nerves is _____.
3. _____ is the thing I can't understand.
4. _____ is something that irritates me.
5. One thing that bothers me is _____.

III. Look at the next images and write a noun clause containing a relative clause per each image.

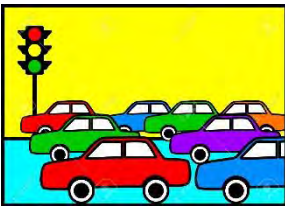
Example:



Something that bothers me is when people are late.











IV. Write five sentences about some things that get on the nerves, annoy, bother, and irritate some members of your family about activities in the house.

Example: Something that annoys my mother is when I don't mop the floor.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

V. Imagine that you were at the airport with a friend last week and the flight was delayed. Besides, there was too much noise on the plane, the food was disgusting and your luggage was lost. Write a letter of complaint explaining the situation and make sure you use noun clauses containing relative clauses about the things that bothered you, got on your nerves, annoyed you and irritated you. 180 to 200 words.





Universidad de Quintana Roo

Licenciatura en Lengua Inglesa

Tarea de redacción 3

Actividades controladas y libre

Name: _____ Group: _____ Date: _____

Instructions:

1. You have 45 minutes to complete the following exercises and to write a text.
2. Dictionaries are allowed.
3. Revise the exercises before you hand it in.
4. The grammar will be assessed in this activity.

- I. Complete the following sentences using the correct form of the verbs in brackets so that the sentences are in future perfect or future perfect continuous.**

Example: By 2018 I will have gone (go) to Italy.

I will have been working (work) in a hotel for two months by next week.

1. By 2018 we _____ (live) in Madrid for 20 years.
2. He _____ (write) a book by the end of the year.
3. _____ (finish/you) this novel by next week?
4. He _____ (read) this book for 15 days by the end of this week.
5. They _____ (be) married for 40 years by the end of this month.
6. _____ (be/she) pregnant for three months this week?

II. Answer the next questions using complete answers

Example: How many movies will you have watched by next Friday?

R= I will have watched three movies by next Friday.

1. ¿How long will you have been living in Chetumal by next year?

2. ¿What things will you have done by 10 pm tonight?

3. ¿Which countries will you have visited by 2025?

4. ¿What will you have been doing for a month by next week?

5. ¿Where will you have gone by next weekend?

III. Read the text and fill in the blanks using the correct form of future perfect and future perfect continuous.

Sometimes I think too much about the future and I'm scared of not achieving what I want. I've got some plans that I hope to have achieved by the end of the next year. For instance, I **will have learned** (learn) how to cook because I don't know how to do it right now. Also, I _____ (visit) the Barcelona stadium. I love football and it's my dream to go there. By 2020 I _____ (work) in the same school for five years and I _____ (live) on my own for a year. I know it's difficult but if I work hard, I _____ (achieve) all my dreams by the time I'm 35 years old and by 2037 I _____ (enjoy) my life for many years with my family.

IV. Imagine you that you have slept for 100 years in a capsule and you wake up in year 3017. Write a text about how you imagine the world at that time and the things that people will have done and will have been doing by that year. Use future perfect and future perfect continuous. 180 to 200 words.





Apéndice C. Hoja de información de la investigación y formato de consentimiento del estudiante.

Hoja de información para el estudiante

Como parte de mis estudios en la Maestría en educación, estoy llevando a cabo una investigación sobre los efectos de la retroalimentación correctiva en la producción escrita de los estudiantes de la licenciatura en Lengua Inglesa. Esta investigación requiere de la participación de los estudiantes para completar tres pruebas escritas.

Le pido su colaboración debido a que la investigación se pretende llevar a cabo con estudiantes de 6° semestre, ya que se pretende trabajar con temas gramaticales avanzados y se requiere que los sujetos tengan un nivel de inglés intermedio. Le estaré muy agradecida si usted acepta ser parte de esta investigación.

Si usted decide participar, deberá realizar las siguientes actividades: completar tres pruebas escritas. La primera el día de hoy, la segunda el 12 de mayo y la tercera tres meses, aproximadamente, después de completar la segunda prueba escrita. Estas pruebas se realizarán en el horario de sus clases normales y dentro del mismo salón.

Si decide participar, su colaboración será anónima y la información obtenida será manejada de manera confidencial, únicamente por el investigador y será usada para fines académicos. Además, será de acceso exclusivo de la investigadora. Usted es libre de renunciar a participar en esta investigación en el momento que usted lo decida. Si usted renuncia a participar, la información obtenida no será utilizada en la investigación. Si tiene alguna duda sobre la investigación, no dude en contactarme.

Firma

Mariela Mayreni Cuxim Cervantes

mariela.cuxim@gmail.com

Formato de consentimiento del estudiante

Título de la investigación:

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

1. He leído y me ha explicado Mariela Mayreni Cuxim Cervantes la hoja de información sobre el presente proyecto de investigación.
2. Se me han explicado los propósitos del estudio y lo que se espera de mi participación en el mismo y las dudas han sido aclaradas satisfactoriamente. Estoy de acuerdo con lo establecido en la hoja de información en lo relacionado a mi participación.
3. He sido informado(a) que se respetará el anonimato y la información proporcionada será confidencial y de acceso exclusivo de la investigadora.
4. Entiendo que mi participación es completamente voluntaria y que tengo el derecho de retirarme del estudio en cualquier momento que lo considere.
4. He recibido una copia de la hoja de información sobre la investigación y también una copia del formato de consentimiento del estudiante.

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Firma de la investigadora.

Mariela Mayreni Cuxim Cervantes