



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS

**RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA INDIRECTA PARA LA
PRECISIÓN EN LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES EN
FORMACIÓN DOCENTE DEL IDIOMA INGLÉS**

PRESENTA

Lorena Paulina Velázquez Macías

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TUTORES

Dr. Daniel Eudave Muñoz

Dr. Luis Humberto Rodríguez Silva

INTEGRANTE DEL COMITÉ TUTORIAL

Dra. María del Pilar Ortiz Lovillo

Aguascalientes, Ags., 18 de noviembre de 2022

Fecha de dictaminación dd/mm/aaaa: 23/11/2022

NOMBRE: LORENA PAULINA VELÁZQUEZ MACÍAS **ID** 69679

PROGRAMA: DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA **LGAC (del posgrado):** Competencias intelectuales y académicas básicas en Educación Media Superior y Superior

TIPO DE TRABAJO: () Tesis () Trabajo Práctico
TÍTULO: RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA INDIRECTA PARA LA PRECISIÓN EN LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES EN FORMACIÓN DOCENTE DEL IDIOMA INGLÉS

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): El impacto social que deriva de este trabajo de investigación radica en el desempeño académico del estudiante en formación docente del idioma inglés, para la instrucción escrita del idioma. A través de este estudio, se ha ofrecido una alternativa pedagógica para el adecuado monitoreo virtual, mediante la codificación lingüística del error escrito para su tratamiento durante la construcción de un documento académico. La estrategia de retroalimentación correctiva analizada en este estudio logra promover el aprendizaje y la adquisición de las formas del idioma inglés y, con ello, el fortalecimiento del conocimiento lingüístico del estudiante en formación docente, quien, además, aprende una metodología para la revisión de las tareas escritas que, como futuro profesor de idiomas, le permitirá transmitir eficientemente la información que los aprendices del idioma necesitan durante el desarrollo de su capacidad lingüística y comunicativa. A través de los principales hallazgos recuperados en esta investigación, se han ofrecido herramientas diversas que facilitan el ejercicio y la orientación en las tareas escritas del estudiante del inglés y, por lo tanto, favorecen el desempeño profesional del docente del idioma durante la instrucción, tanto en modalidad presencial como en la virtual, de la habilidad escrita, lo que permite optimizar la producción escrita del aprendiz, para su efectiva generación, comunicación y divulgación de información científica en la lengua inglesa, a nivel nacional e internacional.

INDICAR SI NO N.A. (NO APLICA) SEGÚN CORRESPONDA:

INDICAR	SI	NO	N.A. (NO APLICA)	SEGÚN CORRESPONDA:
<i>Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:</i>				
SI				El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI				La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI				Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI				Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI				Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI				El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI				Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI				Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI				Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
<i>El egresado cumple con lo siguiente:</i>				
SI				Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia
SI				Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc)
SI				Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor podrá liberar solo el tutor
N.A.				Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario
SI				Coincide con el título y objetivo registrado
SI				Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI				Tiene el CVU del Conacyt actualizado
SI				Tiene el artículo aceptado o publicado y cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)
<i>En caso de Tesis por artículos científicos publicados</i>				
N.A.				Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
N.A.				El estudiante es el primer autor
N.A.				El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
N.A.				En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
N.A.				Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
N.A.				La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado:

SI
 No

FIRMAS

Elaboró:

* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN:

Dr. David Alfonso Páez

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO:

Dr. Guadalupe Ruiz Cuéllar

* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NAB de la LGAC correspondiente distinto al tutor o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:

Dr. Alfredo López Ferreira

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:

Mtra. María Zapopan Tejeda Caldera

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CARTA DE VOTO APROBATORIO
COMITÉ TUTORAL

MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

PRESENTE

Por medio del presente como Miembros del Comité Tutorial designado de la estudiante LORENA PAULINA VELÁZQUEZ MACÍAS con ID 69679 quien realizó la tesis titulada: **RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA INDIRECTA PARA LA PRECISIÓN EN LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES EN FORMACION DOCENTE DEL IDIOMA INGLÉS**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia damos nuestro consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 18 de noviembre de 2022.

Dr. Daniel Eudave Muñoz
Tutor de tesis

Dr. Luis Humberto Rodríguez Silva
Co-Tutor de tesis

Dra. María del Pilar Ortiz Lovillo
Asesora de tesis

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.
Revisado por: Depto. Control Escolar/Depto. Gestión de Calidad.
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código: DO-SEE-FO-16
Actualización: 00
Emisión: 17/05/19

Editor

Dra. María del Carmen Castillo Salazar

Coordinador Editorial

Mtro. Hugo Enrique Mayo Castrejón

Equipo Editorial

LLI. Iris Obdulia Tomás Martínez
Secretaría de Educación Guerrero, México

LLI. Cesar Omar Olguin Mendoza
Centro de Idiomas Extranjeros – Plantel Chilpancingo 1, México

Dra. María Elena de la Llata López
Universidad Autónoma de Guerrero, México

LLI. Tomás Brito Maldonado
Centro de Idiomas Extranjeros – Plantel Chilpancingo 2, México

Comité de Arbitraje

Dr. Carlos Alfredo Pazos Romero
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Dr. Patrick John Coleman
Universidad Lincoln, Nueva Zelanda

Dr. Jorge Antonio Aguilar Rodríguez
Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Dr. Pedro Mayoral Valdivia
Universidad de Colima, México

Dr. José Alejandro Fernández Díaz
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Dr. Celso Pérez Carranza
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Mtro. Vincent Alain Leon Summo
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Mtra. Lillian Araceli Ruiz Córdoba
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Mtra. Norma Francisca Murga Tapia
Centro de Idiomas Extranjeros – Plantel Puebla, México

Mtra. Verónica Lezama de Jesús
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Mtro. Walter René Andraca González
Centro de Idiomas Extranjeros – Plantel Puebla, México

Diseñador Editorial y de Portada

MCT. Gerardo Heredia Cenobio

CIEX Journ@l, Año 6 No. 13. (2021), octubre 2021 – Marzo 2022, es una publicación bianual editada por CIEX S.C. Calle Pedro Ascencio 12, Col. Centro, Chilpancingo, Guerrero, México. C. P. 39000, Tel. 7474947973, journal.ciex.edu.mx, Editor responsable: Dra. María del Carmen Castillo Salazar, journal@ciex.edu.mx. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-081814195600-203, ISSN: 2395-9517, otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Coordinación Editorial de CIEX S.C, Mtro. Hugo Enrique Mayo Castrejón, Calle Pedro Ascencio, 12, Col. Centro, Chilpancingo, Guerrero, México. C. P. 39000. Fecha de última modificación: Octubre, 2021.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este documento siempre que los extractos sean reproducidos literalmente sin modificaciones y que se mencionen la fuente y la fecha.

Indirect Corrective Feedback for Academic Writing Accuracy of English Language Trainee Teachers

Retroalimentación Correctiva Indirecta para la Precisión de la Escritura Académica de Profesores del Idioma Inglés en Formación

Recibido: Agosto 20, 2021

Aceptado: Octubre 18, 2021

Autores:

Mtra. Lorena Paulina Velázquez Macías – lpvelazquez@correo.uaa.mx
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Dr. Daniel Eudave Muñoz – deudave@correo.uaa.mx
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Dr. Luis Humberto Rodríguez Silva – lhrodri@correo.uaa.mx
Universidad Autónoma de Aguascalientes

ABSTRACT

Foreign language academic writing requires objective guidance on the errors that learners make in the composition of texts to help them to develop their linguistic competence. In this study, different written errors are explored from the insight of the interaction hypothesis (Long, 1996) and the noticing hypothesis (Schmidt, 2001) for second language acquisition, with the purpose of identifying the effects of indirect corrective feedback, as treatment of error, on writing accuracy. This corrective practice is explored through a case study in which the content of academic essays written by English language trainee teachers is analyzed based on the Error Analysis approach (Corder, 1974), demonstrating the development of the participants' linguistic competence, through a preliminary descriptive analysis of their written accuracy, which is expressed by the linguistic errors decrease in response to the digital administration of indirect corrective feedback.

KEYWORDS:

Academic writing, Corrective feedback, Written error, Error analysis, Foreign language.

RESUMEN

La escritura académica en una lengua extranjera requiere de orientación adecuada sobre los errores que cometen los estudiantes al componer textos para ayudarles a desarrollar su competencia lingüística. En el presente estudio, diversos errores lingüísticos son explorados desde las hipótesis de la interacción (Long, 1996) y de la captación (Schmidt, 2001) para la adquisición de un segundo idioma, con el objetivo de identificar los efectos de la retroalimentación correctiva indirecta, como tratamiento del error, para la precisión de la escritura. Esta práctica correctiva se explora en un estudio de caso donde el contenido de ensayos académicos que profesores del

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas las personas e instituciones que me brindaron su apoyo y acompañamiento durante la elaboración del presente documento. Inicialmente agradezco la asistencia que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) me ha otorgado a lo largo del estudio de este programa de posgrado.

Asimismo, agradezco a los profesores que conforman mi comité tutorial, al Dr. Daniel Eudave Muñoz, a la Dra. Ceci Macías y al Dr. Carlos Arteaga del Departamento de Educación, quienes nuevamente me han brindado la oportunidad de trabajar bajo su dirección, al igual que a la Dra. Pilar Ortiz Lovillo, investigadora y coordinadora de la línea de Investigación Lingüística y Didáctica de la Traducción en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, por compartir su conocimiento y ofrecerme orientación oportuna para la construcción de este trabajo.

Agradezco, además, al Dr. Luis Humberto Rodríguez Silva del Departamento de Idiomas, quien, desde el proceso de postulación para ingresar al programa, me ha brindado asesoramiento en el área educativa de lenguas extranjeras, el cual estuvo acompañado de recomendaciones literarias, así como de consejos académicos y profesionales.

También doy las gracias al M. Antonio Torres, coordinador de la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés, al Dr. Benjamin Stewart, a la M. Carmen Loera, a la M. Wendy Moya, al M. Gerardo Dueñas y a la M. Lolis Jiménez, profesores de este programa, por su colaboración durante las distintas etapas en las que el estudio se llevó a cabo.

Del mismo modo, agradezco a la Lic. Pily Moreno y al Lic. Kuthumi Macias por su orientación, colaboración y apoyo durante el levantamiento de la información del estudio.

Especial agradecimiento le otorgo, además, al Dr. Bonifacio Barba, por las experiencias académicas y profesionales a su lado que me permitieron decidir estudiar este programa, así como a la M. Elsa Ramírez por su oportuna asistencia y apoyo académico.

Finalmente, agradezco el acompañamiento de mi madre y de mi padre, así como de mi tía Sol, cuyo apoyo siempre ha sido incondicional, al igual que la motivación y el respaldo de mi hermano, mis tíos y mis primos.

DEDICATORIA

Para Mallory.



ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS	3
ÍNDICE DE FIGURAS	5
ACRÓNIMOS	6
RESUMEN	8
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.1 Delimitación del problema de investigación.....	14
1.2 Justificación	19
1.3 Preguntas de investigación.....	21
1.4 Objetivos.....	22
1.5 Hipótesis.....	23
1.6 Antecedentes de investigación	23
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	32
2.1 Aprendizaje del idioma inglés	32
2.1.1 Proficiencia.....	33
2.1.2 Dimensiones de la competencia lingüística.....	36
2.1.2.1 Fluidez.....	36
2.1.2.2 Complejidad	37
2.1.2.3 Precisión	37
2.2 Escritura académica en inglés.....	38
2.2.1 Ensayo Académico	41
2.2.2 Proceso de escritura académica	44
2.3 Análisis del error en la escritura	48
2.3.1 Error en la escritura.....	49
2.3.1.1 Generación del error	51
2.3.1.2 Categorización del error.....	54
2.4 Retroalimentación Correctiva	63
2.4.1 Clasificación de la Retroalimentación correctiva	65
2.4.1.1 Retroalimentación correctiva oral.....	66
2.4.1.2 Retroalimentación correctiva escrita	67
2.4.1.2.1 Retroalimentación correctiva directa	71
2.4.1.2.2 Retroalimentación correctiva indirecta	73
2.5 Asimilación lingüística.....	76

CAPÍTULO 3: MARCO CONTEXTUAL	81
3.1 Enseñanza del idioma inglés en México.....	81
3.1.1 Enseñanza del idioma inglés en Aguascalientes	83
3.2 Enseñanza de idiomas en la UAA	85
3.3 Formación en la docencia del idioma inglés en la UAA.....	87
3.3.1 Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés	88
3.3.1.1 Ingreso a la LDII.....	89
3.3.1.2 Programa Educativo.....	91
3.3.1.3 Perfil de egreso del LDII.....	97
CAPÍTULO 4: DISEÑO METODOLÓGICO	99
4.1 Enfoque metodológico.....	99
4.2 Participantes.....	101
4.3 Instrumentos.....	105
4.3.1 Entrevista semiestructurada: guía de entrevista	105
4.3.2 Cuestionario sobre percepciones.....	106
4.3.3 Prueba estandarizada para el dominio del idioma	109
4.3.4 Ensayo	110
4.4 Trabajo de campo.....	117
4.5 Técnicas de análisis de los datos recuperados	122
4.6 Elementos éticos	129
CAPÍTULO 5: RESULTADOS	131
5.1 Grupo A	132
5.2 Grupo B	140
CAPÍTULO 6: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	193
6.1 Errores lingüísticos	195
6.2 Precisión en la escritura	205
6.3 Asimilación lingüística.....	225
6.4 Dominio del idioma	231
CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES	235
7.1 Valoración de los hallazgos.....	237
7.2 Limitaciones.....	243
7.3 Implicaciones pedagógicas.....	245
GLOSARIO	251
BIBLIOGRAFÍA	254
ANEXOS	269

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1 Tipología de errores interlinguales en el discurso escrito	60
Tabla 3.1 Programas de ES en Formación docente del idioma inglés.....	84
Tabla 3.2 Acreditación del PILE en la UAA.....	86
Tabla 3.3 Niveles de Competencia del CEFR.....	90
Tabla 3.4 Niveles de Producción Comunicativa del CEFR: Escritura	93
Tabla 4.1 Participantes del estudio	104
Tabla 4.2 Construcción del cuestionario sobre percepción de la RCI.....	107
Tabla 4.3 Características de los ensayos escritos	110
Tabla 4.4 Codificación de errores lingüísticos	112
Tabla 4.5 Grupo A. Producción de ensayos	113
Tabla 4.6 Grupo B. Producción de ensayos	114
Tabla 4.7 Efectividad de la Retroalimentación Correctiva Indirecta.....	123
Tabla 4.8 Nivel de dominio del idioma de acuerdo con el CEFR	124
Tabla 4.9 Categorías para el análisis de la asimilación lingüística	127
Tabla 5.1 Grupo A. Fase 1. Nivel de dominio del idioma.....	132
Tabla 5.2 Grupo A. Fase 2. Nivel de dominio del idioma.....	133
Tabla 5.3 Grupo A. E1: Número de errores cometidos	135
Tabla 5.4 Grupo A. E1: Precisión en la escritura	135
Tabla 5.5 Grupo A. E3: Número de errores cometidos	137
Tabla 5.6 Grupo A. E3: Precisión en la escritura	137
Tabla 5.7 Grupo B. F1: Nivel de dominio del idioma.....	140
Tabla 5.8 Grupo B. F2: Nivel de dominio del idioma.....	141
Tabla 5.9 Grupo B. E1: Br1 Número de errores cometidos	143
Tabla 5.10 Grupo B. E1: Br1 Precisión en la escritura.....	144
Tabla 5.11 Grupo B. E1: Br2 Número de errores cometidos	145
Tabla 5.12 Grupo B. E1: Br2 Precisión en la escritura.....	146
Tabla 5.13 Grupo B. E1: BrF Número de errores cometidos	147
Tabla 5.14 Grupo B. E1: BrF Precisión en la escritura	147
Tabla 5.15 Grupo B. E2: Br2 Número de errores cometidos	149
Tabla 5.16 Grupo B. E2: Br2 Precisión en la escritura.....	149
Tabla 5.17 Grupo B. E2: BrF Número de errores cometidos	151
Tabla 5.18 Grupo B. E2: BrF Precisión en la escritura	151
Tabla 5.19 Grupo B. E3: Número de errores cometidos	153
Tabla 5.20 Grupo B. E3: Precisión en la escritura	153
Tabla 5.21 Grupo B. Ejemplos de errores modificados.....	157
Tabla 5.22 Grupo B. Edad de los alumnos participantes	159
Tabla 5.23 Grupo B. Estrategias de aprendizaje del idioma	160

Tabla 5.24	Grupo B. Nivel educativo de impartición del idioma	161
Tabla 5.25	Grupo B. Situación en la que se utiliza el idioma	162
Tabla 5.26	Grupo B. Percepción de habilidades comunicativas-lingüísticas	163
Tabla 5.27	Grupo B. Percepción de capacidad para escribir textos	164
Tabla 5.28	Grupo B. Objetivos al escribir un ensayo	164
Tabla 5.29	Grupo B. Aspectos que se atienden al escribir un ensayo	165
Tabla 5.30	Grupo B. Aspectos preferidos a orientar la RC administrada.....	167
Tabla 5.31	Grupo B. Estrategia preferida a orientar la RC administrada	167
Tabla 5.32	Grupo B. Utilidad de las estrategias de RC.....	168
Tabla 5.33	Grupo B. Facilidad de comprensión de las estrategias de RC.....	168
Tabla 5.34	Grupo B. Comprensión de las estrategias de RCI	169
Tabla 5.35	Grupo B. Utilidad de las indicaciones del error por tipología.....	170
Tabla 5.36	Grupo B. Asimilación de las estrategias de RCI	171
Tabla 5.37	Grupo B. Desarrollo de dimensiones lingüísticas.....	173
Tabla 5.38	Grupo B. Administración de la RCI	173
Tabla 6.1	Grupo A: Porcentaje de errores por categoría lingüística	196
Tabla 6.2	Grupo B: Número de errores por categoría lingüística.....	198
Tabla 6.3	Grupo A: Precisión en la escritura por ensayo.....	206
Tabla 6.4	Grupo B: Precisión en la escritura por ensayo.....	207
Tabla 6.5	Grupo B: Precisión en la escritura por estudiante	208
Tabla 6.6	Grupo B. E1: Correlaciones de muestras emparejadas	213
Tabla 6.7	Grupo B. E2: Correlaciones de muestras emparejadas	215
Tabla 6.8	Grupo B. E3: Correlaciones de muestras emparejadas	216
Tabla 6.9	Grupo B. E1: Estadísticos descriptivos. Precisión en la escritura	218
Tabla 6.10	Grupo B. E2: Estadísticos descriptivos. Precisión en la escritura	220
Tabla 6.11	Grupo B. E3: Estadísticos descriptivos. Precisión en la escritura	222

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1 Etapas del proceso de escritura académica.....	45
Figura 2.2 Clasificación de la Retroalimentación Correctiva	66
Figura 2.3 Ejemplo de RC directa.....	72
Figura 2.4 Ejemplo de RC indirecta no codificada.....	74
Figura 2.5 Ejemplo de RC Indirecta codificada	75
Figura 2.6 Ejemplo de RC Indirecta codificada con códigos de error	75
Figura 2.7 Códigos para la corrección de textos estandarizados	76
Figura 2.8 Secuencia del tratamiento del error para la asimilación lingüística	77
Figura 4.1 Ejemplo de Herramienta sellos [stamps]	116
Figura 4.2 Ejemplo de análisis de errores por RCI en modalidad virtual.....	117
Figura 5.1 Grupo B. E1:Br1-Br2 Porcentaje de asimilación lingüística	155
Figura 5.2 Grupo B. E1:Br2-BrF Porcentaje de asimilación lingüística.....	156
Figura 5.3 Grupo B. E2 Porcentaje de asimilación lingüística	157
Figura 5.4 Grupo B. Frecuencia del uso del idioma inglés	161
Figura 5.5 Grupo B. Percepción del dominio del idioma. Calificación	162
Figura 5.6 Grupo B. Preferencia sobre el administrador de la RC.....	166
Figura 5.7 Grupo B. Momento preferido para la administración de la RC	166
Figura 5.8 Grupo B. Corrección de errores sin ayuda del profesor	172
Figura 5.9 Grupo B. Escritura del ensayo final según indicaciones de RC.....	172
Figura 5.10 Grupo B. Uso de la RC indirecta	174
Figura 6.1 Grupo A. Precisión en la escritura por ensayo	211
Figura 6.2 Grupo B. E1Br1: Distribución Índice de Precisión en la escritura	218
Figura 6.3 Grupo B. E1Br2: Distribución Índice de Precisión en la escritura	219
Figura 6.4 Grupo B. E1BrF: Distribución Índice de Precisión en la escritura.....	220
Figura 6.5 Grupo B. E2Br2: Distribución Índice de Precisión en la escritura	221
Figura 6.6 Grupo B. E2BrF: Distribución Índice de Precisión en la escritura.....	222
Figura 6.7 Grupo B. E3: Distribución Índice de Precisión en la escritura	223
Figura 6.8 Grupo B. Distribución Índice de Precisión en la escritura.....	224

ACRÓNIMOS

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

ANUPI: Asociación Nacional Universitaria de Profesores de Inglés

CEFR: Common European Framework of Reference for Languages [Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas]

CENEVAL: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior

CIEES: Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior

CLIL: Content and Language Integrated Learning [Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras]

COVID-19: Coronavirus, 2019

ES: Educación Superior

EXANI: Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior

FCE: First Certificate in English [Certificado en Inglés]

HCI: Habilidades Comunicativas del Inglés

ICF: Indirect Corrective Feedback [Retroalimentación Correctiva Indirecta]

IEA: Instituto de Educación de Aguascalientes

L1: Lengua materna

L2: Segunda lengua

LDII: Licenciatura en Docencia del Idiomas Inglés

LEI: Licenciatura en Enseñanza del Inglés

LEX: Lengua(s) Extranjera(s)

MEAL: [Main idea, Evidence, Analysis, and Link [Idea principal, evidencia, análisis y enlace]

MEXTESOL: Mexican Association of Teachers of English to Speakers of Other Languages [Asociación Mexicana de Maestros de Inglés]

PDF: Portable Document Format [Formato de Documento Portable]

PLET: Placement English Test [Examen de Colocación de Inglés]

PNIEB: Programa Nacional de Inglés en Educación Básica

PRONI: Programa Nacional de Inglés

PTC: Profesor de Tiempo Completo

SLA: Second Language Acquisition [Adquisición de una Segunda Lengua]

TOEFL: Test Of English as a Foreign Language [Examen de Inglés como Lengua Extranjera]

TOEIC: Test Of English for International Communication [Examen de Inglés para la Comunicación Internacional]

UAA: Universidad Autónoma de Aguascalientes

RC: Retroalimentación Correctiva

RCI: Retroalimentación Correctiva Indirecta

RESUMEN

La escritura académica en inglés requiere de la orientación oportuna sobre los distintos errores que los estudiantes del idioma inevitablemente cometen durante la producción de textos. La presente investigación tiene como objetivo el identificar los efectos de la Retroalimentación Correctiva Indirecta (RCI) hacia el desarrollo de la precisión en la escritura académica en inglés. El estudio se realiza mediante un estudio de casos múltiples en el que participan 65 estudiantes en formación docente del idioma inglés. El contenido de los ensayos académicos que los participantes producen durante un semestre es analizado tras una serie de intervenciones para la administración virtual de la RCI, en donde errores sintácticos, morfológicos, léxicos y mecánicos son examinados a través del enfoque del Análisis del Error de Corder (1974). La perspectiva de los participantes sobre la RCI se observa, además, por medio de un cuestionario para los estudiantes y una entrevista semiestructurada para los profesores del idioma. El desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes se demuestra a través del cálculo del índice de precisión en la escritura (Wolfe-Quintero et al., 1998) de sus ensayos. Los participantes consideran que la RCI ha ayudado a la asimilación de los errores que con mayor frecuencia cometen, los cuales corresponden a la categoría de puntuación de los errores mecánicos, así como los empalmes de coma, de los errores de tipo sintáctico, y por ello estiman a la RCI de gran utilidad durante el ejercicio docente. A través del presente estudio, se sostiene la relevancia pedagógica del uso oportuno de la RCI durante la enseñanza de idiomas, para el fortalecimiento del conocimiento lingüístico de los estudiantes del idioma, demostrado en la escritura precisa de textos académicos.

Palabras clave: Escritura académica, Retroalimentación correctiva, Precisión en la escritura, Análisis del error, Lengua extranjera.

ABSTRACT

English as a foreign language academic writing requires objective guidance on the errors that language learners inevitably make in the composition of texts. The objective of this research is to identify the effects of Indirect Corrective Feedback (ICF) on the development of academic writing accuracy. The study is carried out as a multiple-case study in which 65 English language trainee teachers participate. The academic essays content that the participants produce during a semester is analyzed after a series of interventions for a virtual administration of ICF, where syntactic, morphological, lexical and mechanical errors are examined through the Corder's Error Analysis approach (1974). In addition, a questionnaire for the students and a semi-structured interview for the language teachers are applied to explore the perspective of participants about ICF. The development of students' linguistic competence is demonstrated through the level of writing accuracy (Wolfe-Quintero et al., 1998) on their essays. The participants consider that ICF has helped to assimilate the most frequently made errors, which are punctuation errors, and they correspond to the category of mechanical errors, as well as the comma splices, of the syntactic category of errors; therefore, they consider the ICF to be very useful during the teaching exercise. Through this study, the pedagogical relevance of the appropriate application of ICF during language teaching, for the strengthening of the language learner's linguistic knowledge has been demonstrated, and it is observed in the accurate writing of students' academic texts.

Key words: Academic Writing, Corrective feedback, Writing accuracy, Error analysis, Foreign Language.

INTRODUCCIÓN

*“A mistake is only an error,
it becomes a mistake when you fail to correct it”*

Lennon, J.

La enseñanza o instrucción del idioma inglés, como lengua extranjera, representa un elemento crucial para el impulso de la participación e inclusión de los aprendices del idioma como miembros de una sociedad contemporánea de profesionistas, puesto que la comunicación en el idioma inglés se ha convertido en una necesidad contemporánea para la formación académica del individuo, al permitir el acceso a información y conocimiento que procede de diferentes entornos culturales alrededor del mundo.

Bajo este argumento, se decide realizar el presente estudio, cuyo propósito radica en la determinación de los elementos que permiten comprender la evolución lingüística de estudiantes en formación docente de la lengua inglesa, para la comunicación escrita significativa en dicho idioma y, con ello, desarrollar una interpretación científica del papel de las estrategias de retroalimentación correctiva, como tratamiento del error escrito, para conocer la manera en la que su implementación, configurada durante el proceso de escritura de textos académicos, repercute en el desarrollo de esta habilidad comunicativa del idioma.

La presente investigación se encuentra enfocada hacia la exploración de la formación del docente del idioma inglés, con el propósito de conocer cómo el ejercicio correctivo, durante el proceso de escritura académica, podría facilitar la instrucción del idioma y, con ello, promover su uso adecuado para que profesores del idioma las implementen hacia su quehacer pedagógico, particularmente durante la revisión y edición de las tareas académicas escritas de los aprendices que conforman los planes académicos de las asignaturas del idioma.

El primer capítulo, de los siete que conforman este documento, se orienta hacia la definición de la problemática que impulsa el estudio de este fenómeno

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

educativo, lo que permite la determinación de las preguntas que han pretendido responderse, para el alcance de los objetivos general y específicos que dirigen la investigación, los cuales radican principalmente en conocer los efectos que conlleva el ejercicio correctivo durante el proceso de aprendizaje del idioma inglés, para la precisión en la escritura académica. Asimismo, se mencionan estudios relevantes que se han llevado a cabo sobre el estudio de la instrucción de la escritura acerca de las dimensiones de la competencia lingüística para la comunicación escrita, así como de la práctica correctiva de los errores que cometen los aprendices de la lengua extranjera.

En el siguiente capítulo se hace referencia a los elementos involucrados durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas extranjeras, particularmente, del idioma inglés. Del mismo modo, se exponen las diversas teorías que intentan dar explicación a los factores que constituyen la instrucción de las habilidades comunicativas del idioma, así como los referentes a los modelos de instrucción de la habilidad productiva de la escritura.

Se describen en este mismo capítulo, además, los principios teóricos sobre el fenómeno del error escrito y se especifican las distintas estrategias correctivas para su tratamiento, detallando cada una de ellas y destacando la retroalimentación correctiva, a la vez que se especifican las distintas modalidades que la conforman, con la finalidad de conocer los procedimientos pedagógicos que se atienden para su adecuada administración, durante la composición de textos académicos en el idioma inglés.

El tercer capítulo se centra en la descripción del entorno situacional referente al escenario educativo donde se trabaja para lograr los objetivos de la investigación; de modo que, a manera de marco contextual, se describe el panorama actual de la enseñanza de idiomas en nuestro país, para posteriormente delinear el contexto de este campo educativo del Estado de Aguascalientes, así como de la institución de Educación Superior que integra el programa de pregrado para la formación de la docencia del idioma inglés, la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA).

A lo largo del cuarto capítulo, se describe la metodología aplicada para llevar a cabo el estudio. Inicialmente, se explica el enfoque del estudio, así como el tipo de investigación que se aborda. Se indican, además, las técnicas con las que se recolecta la información para su análisis, así como la instrumentación que permite la obtención de dicha información, siendo el ensayo escrito el principal instrumento que se utiliza para que, mediante el análisis de su contenido, dar respuesta a las interrogantes que conducen la investigación.

Las operaciones realizadas para la elaboración de los instrumentos que han permitido observar las opiniones y actitudes de los estudiantes, así como de los profesores del idioma, acerca del fenómeno educativo abordado, son descritas a lo largo de este capítulo, al igual que los criterios que se tomaron en cuenta para la selección de los alumnos participantes. Posteriormente, se detalla el procedimiento referente al trabajo de campo con el que se levantaron los datos requeridos para el análisis de la información, indicando los distintos momentos que fueron diseñados para ejercer el proceso de intervención correctiva en los ensayos que son producidos por los alumnos y, de igual manera, se describen las técnicas utilizadas para analizar la información que ha sido recuperada.

El capítulo quinto permite conocer los resultados obtenidos durante la etapa de recolección de los datos, dentro del trabajo de campo. La información cualitativa rescatada a través de la entrevista que se realizó a los profesores participantes, así como los principales datos recuperados del cuestionario que se les aplicó a los estudiantes, es expuesta en este capítulo.

En el siguiente capítulo, el sexto, se muestra el análisis realizado a los datos que han sido obtenidos y presentados en el capítulo anterior para su interpretación y discusión. Los datos recuperados durante la intervención correctiva con el grupo de interés, así como los obtenidos en el siguiente grupo, al cual no se le fue administrada esta intervención correctiva, ha permitido proporcionar una interpretación a la información obtenida por parte de los participantes del estudio, al

ser confrontada con lo establecido en lo postulados teóricos expuestos en el tercer capítulo.

Finalmente, en el séptimo capítulo, se ha logrado construir, mediante la asociación de las configuraciones encontradas en la información recuperada durante la etapa en la que se intervino para la administración de la estrategia correctiva estudiada, una respuesta a las preguntas que guiaron esta investigación, a través de las cuales, se presentan los principales hallazgos que han permitido observar el desarrollo de las dimensiones que intervienen en el proceso de escritura de los documentos académicos en el idioma inglés, para su precisión.

Asimismo, ha sido posible ofrecer un significado formativo a este fenómeno educativo estudiado, por lo que en este capítulo final se expone, además, la relevancia pedagógica para su implementación, así como las posibles líneas de investigación para un futuro, en torno a los distintos contextos institucionales donde se lleve a la práctica la instrucción de la escritura en el idioma inglés, como lengua extranjera.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El aprendizaje de una segunda lengua, o lengua extranjera, se ha convertido en una de las principales necesidades comunicativas a nivel laboral y profesional, incidiendo, además, en el ámbito académico. La comunicación significativa en una lengua extranjera (LEX) requiere de la capacidad de expresión, tanto de manera oral como escrita, también a un nivel académico, que le permita al individuo el logro de distintas oportunidades de índole internacional que no serían posibles al no ser capaz de transmitir ideas de manera pertinente en dicho idioma.

En el presente capítulo se describe esta cuestión educativa, para la expresión escrita, la cual representa un área que ha sido poco explorada en nuestro país, pero que resulta de gran relevancia para los profesionistas que se encuentran en el campo de la investigación en lenguas extranjeras y que, por lo tanto, impulsa el desarrollo del estudio de este fenómeno educativo en un contexto institucional de nivel superior.

Inicialmente, se define la problemática que conduce a la exploración del fenómeno y posteriormente se presentan las preguntas que orientan la investigación, al igual que el objetivo general y los específicos que se pretenden alcanzar, los cuales consisten en conocer los efectos del ejercicio correctivo durante la instrucción del idioma inglés, como lengua extranjera, para el desarrollo de la precisión en la escritura académica en el idioma. Enseguida, para cerrar este capítulo, se describen algunos estudios relevantes que fueron encontrados dentro de la literatura abordada acerca de la práctica de la orientación correctiva sobre los errores escritos que cometen los alumnos de alguna lengua extranjera.

1.1 Delimitación del problema de investigación

Las prácticas de alfabetización académica, durante los estudios de Educación Superior (ES), constituyen procesos centrales a través de los cuales los estudiantes

desarrollan su capacidad cognitiva en función de nuevas áreas de estudio; y es dentro de este nivel educativo donde el aprendizaje implica la adaptación hacia nuevas formas de conocimiento, comprensión, organización e interpretación de ideas.

La importancia de la alfabetización académica universitaria radica en que se pone de manifiesto a la *escritura* como la habilidad básica del lenguaje que debiera ser reforzada y replanteada por el individuo durante sus estudios de nivel superior (Creme y Lea, 2000), puesto que la redacción de un documento en este nivel educativo comprende la apropiación de una cultura de escritura en la que se ven involucrados distintos retos disciplinarios que implican la expresión de ideas a través de las particularidades de cada área académica.

El ejercicio de la escritura, durante el nivel superior, representa un elemento central debido a que, a lo largo de las diversas etapas curriculares de los distintos programas de pregrado, se espera que los alumnos logren la construcción de distintos textos comunicativos. Además, esta habilidad comunicativa constituye la vía principal para las evaluaciones del conocimiento adquirido de los estudiantes (Hidalgo, 2010), ya que, regularmente, éstos son demostrados, por ejemplo, a través de un examen, una tarea o un reporte escrito.

No obstante, existe cierta insatisfacción con respecto a la capacidad de escritura de algunos estudiantes que se encuentran cursando los estudios superiores, pues el ejercicio de esta habilidad es percibido como un problema por algunos profesores que llegan incluso a afirmar que los estudiantes universitarios no escriben. Lo anterior es causado por un déficit literario que es causado por una limitada práctica previa de lectura y deriva en un mal entendimiento del discurso escrito (Lea y Street, 1998).

Este inconveniente reside aún a nivel superior pese a la larga trayectoria escolar en la que los alumnos han sido instruidos, en donde es de suponerse que la redacción de textos académicos ha sido adecuadamente instruida y se ha puesto

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

en práctica. No obstante, los alumnos universitarios continúan enfrentando problemas para elaborar este tipo de textos, y es que, particularmente en este nivel educativo, han sido identificados tres aspectos que intervienen en el proceso de la escritura académica, los cuales ocasionan una redacción errónea.

El primer elemento que suscita a la errónea escritura de textos académicos se refiera a la falta de definición de un plan de trabajo antes de comenzar la redacción del texto, seguido de la poca investigación bibliográfica causada, a su vez, por la falta de interés en la lectura. El último aspecto surge principalmente debido a la combinación de los dos factores anteriores y corresponde a las inexactitudes o errores lingüísticos (Arrieta et al., 2006).

Sumado a ello, cuando los estudiantes universitarios se adentran en el ámbito del aprendizaje de un idioma distinto al de la lengua materna, inmediatamente se enfrentan, además, con diferentes retos de carácter cognitivo, social y emocional propios de la adquisición de una lengua extranjera. El aprendizaje del idioma inglés, como lengua extranjera, representa un reto compartido en las instituciones educativas de nivel superior, pues la comunicación en este idioma implica, en la mayoría de ellas, un requisito de egreso y, por lo tanto, de incursión al mundo laboral como profesionistas.

Por ello, la atención hacia los factores que intervienen e interrumpen el proceso de la escritura académica anteriormente mencionados debe ser enfatizada con el objetivo último de fomentar el desarrollo de esta habilidad productiva, pero atendiendo, al mismo tiempo, a las particularidades que implica el aprendizaje del idioma extranjero que está siendo estudiado (Pamplon, 2010).

Al hablar sobre el aprendizaje del idioma inglés en esta etapa educativa es preciso destacar que el dominio de la escritura representa una cualidad fundamental en nuestros días, puesto que la necesidad de los egresados por continuar sus estudios o laborar en países extranjeros va en ascenso, ya que empresas, revistas científicas, editoriales, plataformas educativas, entre otras organizaciones

académicas, requieren que profesionistas e investigadores logren comunicar y divulgar sus aportaciones científicas de manera significativa en la lengua inglesa, a través de la publicación de artículos científicos a nivel nacional e internacional.

La comunicación a través de la lengua inglesa se considera primordial para la generación y el acceso a gran parte de la información científica que se produce alrededor del mundo, pues este idioma ha trascendido como el principal lenguaje que se utiliza en libros, periódicos, negocios, conferencias académicas, ciencia y tecnología, diplomacia, deportes y publicidad internacionales.

Por tal razón, la comunicación escrita en el idioma inglés se ha convertido en un elemento fundamental dentro del proceso de transferencia de información a nivel mundial; no sólo como una herramienta comunicativa, sino como una fuente de obtención de conocimiento y de resolución de problemas.

De lo anterior se deriva el elevado valor que el Internet y las redes sociales han adquirido en los últimos años como principales fuentes de información y, sobre todo, como medios de comunicación global. Los distintos acontecimientos diarios de interés público con implicaciones científicas, sociales, económicas, legales y especialmente de salud, son expuestos al mundo, en su mayoría, a través de documentos o registros que requieren de ser informados a través de un nivel de organización que solamente se alcanza utilizando la comunicación escrita.

La instrucción de la habilidad comunicativa escrita constituye parte del currículo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. No obstante, en algunas ocasiones, la práctica escrita del idioma es utilizada simplemente como un auxiliar para el reforzamiento del vocabulario y de las estructuras gramaticales abordadas previamente en clase. En algunas instituciones, por ejemplo, la instrucción de la escritura en inglés se ha enfocado en actividades que requieren que los aprendices realicen trabajos de traducción de frases u oraciones, o de la elaboración de textos apegados a contemplar los distintos temas estudiados y, a pesar de que han existido cambios en los modelos de enseñanza del idioma

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

extranjero hacia enfoques más comunicativos, los resultados han sido limitados (Cortina, 2014).

La elaboración de un texto conforme a las estructuras estudiadas en clase se vuelve posible a partir de la simple unión de palabras y frases en correspondencia con las reglas lingüísticas propias del idioma. Sin embargo, existe un punto en el que la formulación de una gran cantidad de consideraciones comunicativas resulta ambigua y la esperada comprensión de la comunicación, al intentar expresar ideas de manera escrita, no se cumple (Harmer, 2004).

La inadecuada comunicación escrita, originada por fallas y errores en el discurso, representa una cuestión que ha sido crucial e inquietante durante la instrucción de la lengua extranjera. El error en la escritura es necesario para el aprendizaje del idioma extranjero, ya que permite identificar y conocer la evolución del sistema lingüístico, o interlenguaje, del estudiante y, sin su presencia, la mejora o perfección de la producción escrita del idioma no podría suceder (Ellis, 1994; 2015; Ferris, 2014).

El dominio de la habilidad escrita para su producción en inglés representa un aspecto fundamental para el estudiante universitario, puesto que la capacidad de reconocer y, por lo tanto, de producir oraciones lingüísticamente bien formuladas constituye un objetivo clave para la comunicación significativa. No obstante, los estudiantes del idioma extranjero inevitablemente cometen, y cometerán, errores durante el discurso escrito a causa de una deficiente información lingüística del idioma meta (Frodesen, 2018).

Dado que el dominio de la competencia lingüística influye en el desempeño [*performance*] escrito del idioma sobre el conocimiento que ha adquirido el estudiante, la manera en la que el profesor lleva a cabo la revisión de las tareas escritas repercute integralmente en el aprendizaje del idioma, ya que la adecuada comprensión de este elemento lingüístico posibilita la supresión de las

ambigüedades y errores escritos y, a partir de ello, el establecimiento de una comunicación escrita significativa e ilimitada (Frodesen, 2018; Thornbury, 1999).

La instrucción de la escritura en inglés requiere del profesor del idioma poseer un amplio conocimiento y dominio tanto de los contenidos curriculares de la asignatura como de las prácticas pedagógicas que le permiten transmitir dichos conocimientos a los alumnos de manera efectiva.

Así, con el objetivo de optimizar la producción escrita y, por lo tanto, de alcanzar la adquisición del idioma para su adecuada comunicación, es necesario que el profesor posea, además, el suficiente dominio de la competencia gramatical del idioma meta (Rodríguez, 2016), ya que, al proporcionar a los estudiantes la información lingüística requerida, utilizando las herramientas adecuadas que permiten ofrecer una orientación objetiva y oportuna hacia los errores que se presentan durante la elaboración de textos académicos, los alumnos podrán desarrollar y perfeccionar su habilidad escrita y, con ello, gradualmente, convertirse en usuarios competentes del idioma inglés.

1.2 Justificación

El aprendizaje de los componentes lingüísticos del idioma inglés, para su adquisición y posterior comunicación, constituye uno de los elementos más controversiales con respecto a la eficacia que conlleva el tratamiento del error escrito; siendo la mayor incógnita entre investigadores y profesores de lenguas extranjeras la manera en que el ejercicio para la corrección del error debe ser administrado, para realmente ayudar a mejorar la precisión en la escritura del alumno y no, por el contrario, obstaculizar el aprendizaje del idioma.

Surge entonces la necesidad, por parte de instructores del idioma inglés, de plantearse perspectivas y retos que permitan el aprendizaje de la lengua extranjera, a través de su adecuada instrucción, considerando no solamente lo que se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

encuentra establecido en el programa de asignatura, sino también, las necesidades de los alumnos y siempre teniendo en cuenta los elementos permanentes que despliegan las demandas educativas causadas por la continua globalización.

Dentro del contexto nacional la formación de profesores del Idioma Inglés ha sido impulsada a través de diversos programas de Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés, con el objetivo de que los estudiantes en formación docente del idioma adquieran un pleno conocimiento del idioma, desde su estructura lingüística, para lograr el dominio de las cuatro habilidades básicas del idioma: expresión verbal [*speaking*], comprensión auditiva [*listening*], escritura [*writing*] y lectura [*reading*] que permita la comunicación de manera fluida y eficaz, tanto de manera oral como escrita.

Dado que el propósito final de esta investigación es la construcción de una interpretación del papel del ejercicio correctivo para el tratamiento del error en la escritura académica, se decide estudiar la implementación de la estrategia de retroalimentación correctiva, en su modalidad codificada, sobre los ensayos académicos que estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes que se encuentran en formación docente del idioma inglés redactan. Con ello se pretende conocer hasta qué punto la retroalimentación correctiva influye sobre la aprehensión de las formas lingüísticas específicas del idioma extranjero para la mejora en la precisión en la escritura académica en el idioma inglés.

Adicionalmente, se espera conocer las opiniones de los profesores de idiomas de la institución ante la implementación de la estrategia correctiva para, de esta manera, vincular sus propias creencias con las de los estudiantes y, con ello, conseguir un equilibrio entre las necesidades del docente y las preferencias académicas que resultan durante el ejercicio de instrucción de la escritura en la lengua extranjera.

Asimismo, debido la escasa producción de investigación sobre el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país (Ramírez-Romero, 2007; 2013),

se decide analizar esta estrategia pedagógica como tratamiento del error, para el desarrollo de la habilidad productiva de la escritura en inglés, aspirando fomentar la mejora del profesionista que se encuentra en formación en el ámbito de la enseñanza del idioma y, con ello, a la contribución en el campo de la investigación en la enseñanza de lenguas extranjeras en México.

De esta manera se delinearán las siguientes interrogantes y objetivos de investigación, a fin de que sea posible observar los efectos de la implementación y uso de las estrategias de retroalimentación correctiva indirecta para el desarrollo de la competencia lingüística escrita en inglés de los estudiantes que se encuentran en formación docente del idioma.

1.3 Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son los errores lingüísticos más frecuentes que cometen los estudiantes en formación docente del idioma inglés durante la elaboración de ensayos académicos?
2. ¿Cuáles estrategias de retroalimentación correctiva utilizan los profesores de idiomas ante los errores lingüísticos que cometen los estudiantes en formación docente durante la elaboración de ensayos académicos?
3. ¿Cuál es el efecto de la retroalimentación correctiva indirecta codificada sobre el desarrollo del conocimiento lingüístico del idioma inglés de los estudiantes en formación docente?
4. ¿Cuál es el efecto de la retroalimentación correctiva indirecta codificada sobre la precisión en la escritura en inglés de los estudiantes en formación docente?
5. ¿Cómo responden los estudiantes en formación docente a la retroalimentación correctiva indirecta codificada sobre los errores lingüísticos identificados para su asimilación?

6. ¿Cuáles son las perspectivas y las actitudes de los estudiantes en formación docente del idioma y de los profesores de idiomas sobre el ejercicio de retroalimentación correctiva durante la elaboración de ensayos académicos?

1.4 Objetivos

Objetivo general:

Identificar los efectos de la retroalimentación correctiva indirecta sobre el desarrollo de la precisión en la escritura académica en inglés, como lengua extranjera, de estudiantes en formación docente del idioma.

Objetivos específicos:

- a. Identificar los errores lingüísticos que con mayor frecuencia cometen los estudiantes en formación docente del idioma inglés durante la elaboración de ensayos académicos.
- b. Explorar el ejercicio de retroalimentación correctiva de los profesores de idiomas ante los errores lingüísticos que cometen los estudiantes en formación docente durante la elaboración de ensayos académicos.
- c. Determinar el desarrollo del conocimiento lingüístico del idioma inglés de los estudiantes en formación docente mediante las distintas etapas de intervención para la retroalimentación correctiva indirecta.
- d. Definir los efectos de la retroalimentación correctiva indirecta sobre la precisión en la escritura académica de los estudiantes en formación docente.
- e. Definir la respuesta de asimilación lingüística de los estudiantes en formación docente sobre los errores identificados en los ensayos académicos a través de la retroalimentación correctiva indirecta codificada.

f. Identificar las perspectivas y actitudes de los estudiantes y de los profesores de idiomas hacia la implementación de la retroalimentación correctiva.

1.5 Hipótesis

a. La retroalimentación correctiva indirecta codificada afecta positivamente el desarrollo de la competencia lingüística del estudiante en formación docente del idioma inglés.

b. La retroalimentación correctiva indirecta codificada incrementa el índice de precisión en la escritura académica del estudiante en formación docente del idioma inglés.

c. El estudiante en formación docente del idioma inglés asimila la codificación metalingüística asignada por la retroalimentación correctiva indirecta en los errores lingüísticos cometidos para su adecuada corrección.

1.6 Antecedentes de investigación

En México, pocos son los estudios que se han realizado sobre el ejercicio de corrección de los errores que cometen los aprendices de una lengua extranjera para el desarrollo de las dimensiones lingüísticas durante la comunicación escrita en un idioma extranjero. Aun así, a través de estudios internacionales acerca de la producción escrita en un idioma extranjero (Biber et al., 2017; Hyland y Hyland, 2006; Kang y Hang, 2015) se ha obtenido evidencia empírica que logra demostrar algunos de los efectos que conlleva la administración de las principales estrategias de retroalimentación correctiva para el adecuado aprendizaje y posterior adquisición del idioma inglés, en particular.

No obstante, existe controversia entre investigadores y profesionales del área de instrucción de lenguas hacia el dilema sobre si la intervención correctiva hacia el

error escrito realmente ayuda a los estudiantes para la mejora de la habilidad de producción de textos en una lengua extranjera o si, por el contrario, pudiera fomentar el incremento de ciertas actitudes negativas que derivan de barreras emocionales, como la ansiedad hacia la producción escrita en el idioma extranjero (Gkonou, 2013; Sila, 2011).

Ferris y Roberts (2001), por ejemplo, han argumentado que el dominio de las formas lingüísticas del idioma inglés mejora cuando el aprendiz de la lengua logra asimilar la retroalimentación correctiva que el instructor le ha brindado a través de la identificación de los errores escritos que comete, ya que, al hacerlo, el estudiante dirige la atención hacia esta información lingüística comprensible que ha sido proporcionada en la evaluación de las tareas escritas que ha producido.

Más adelante, Truscott (2007) lleva a cabo la revisión de una serie de estudios que se realizaron durante las décadas de los 80-90's, y que tienen como finalidad el conocer los efectos que conlleva la práctica correctiva sobre la habilidad de escritura de estudiantes de inglés como segunda lengua (L2). Con base en los resultados de los estudios analizados, el autor logra asegurar que la corrección del error escrito no solamente no aporta algún beneficio a los aprendices del idioma, sino que, además, tiene un efecto negativo sobre su capacidad para escribir con precisión; subestimando, con ello, los efectos de esta estrategia formativa.

Ferris (2006; 2011), logra asegurar, posteriormente, que el empleo de esta estrategia correctiva permite la mejora de la habilidad escrita en el idioma extranjero de los aprendices y, por lo tanto, no puede ser descartada durante la instrucción de lenguas.

Esta investigadora, especialista en el área en alfabetización en un segundo idioma, llega a esta conclusión mediante estudios sobre los efectos de la corrección de errores escritos tanto a corto como a largo plazo, pues consigue demostrar que se obtiene una disminución significativa del número total de errores que, durante un

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

periodo específico, estudiantes de inglés, como L2, cometen en diversas categorías gramaticales específicas estudiadas en clase.

Por su parte, Sheen (2007), a través de un estudio cuasi-experimental, investiga el efecto de la retroalimentación correctiva escrita en el desarrollo de estructuras específicas del idioma inglés, y logra demostrar que su adecuada y constante administración tiene resultados positivos, pues aquellos estudiantes a los que les fue administrada mejoraron significativamente su precisión gramatical, en contraste con aquellos a los que no se les administró este tratamiento correctivo.

La retroalimentación correctiva, como tratamiento de los errores escritos que cometen estudiantes de una lengua extranjera, ha sido analizada por décadas y se ha logrado evidenciar que su eficacia deriva de la calidad y constancia con la que ésta es administrada.

Sin embargo, el debate respecto a este fenómeno educativo continúa, impulsado por el interés hacia conocer la eficacia de los principales enfoques de la RC, y de las distintas modalidades en las que es administrada. Así, estudios han sido conducidos a través de la confrontación de escenarios temporales, en donde se trabaja con grupos potencialmente comparables, para así lograr observar el elemento determinado que, mediante la intervención correctiva, potencia la mejora de la precisión en la escritura de los estudiantes del idioma extranjero.

Chandler (2003), por ejemplo, observa una mejora en la precisión escrita de aprendices del idioma extranjero, en respuesta a retroalimentación correctiva recibida, a partir de la intervención en un primer borrador de ensayo, en comparación con el siguiente, una vez que ya ha sido corregido el primero. Al igual que este autor, en otros estudios se ha seguido este procedimiento de manera similar, en el que los aprendices del idioma inicialmente escriben un documento, en seguida reciben la retroalimentación correctiva, y posteriormente reescriben el mismo documento con base en los comentarios administrados mediante la RC, para finalmente realizar una valoración del documento que se ha producido.

Ahmadi-Azad (2014) lleva a cabo otro estudio realizado en donde también se sigue una metodología similar. El autor investiga los efectos de los tipos de retroalimentación correctiva codificada y no codificada en la precisión de escritura de 52 estudiantes iraníes, sobre diez tipos de errores, utilizando dos grupos a los que aleatoriamente les asignó un tipo de retroalimentación diferente. En el primer grupo, el profesor subrayó todos los errores y colocó signos de corrección, pero en el segundo grupo, sólo subrayó y corrigió cada uno de los errores encontrados.

Después de cuatro semanas de estudio, se aplicó una prueba posterior que reveló que el grupo que recibió la retroalimentación codificada tuvo una mejora en el uso de todas las estructuras gramaticales analizadas. Sin embargo, la comparación entre dos grupos de alumnos que han recibido distintas técnicas de retroalimentación, no puede ser considerada como precisa para poder concluir sobre la efectividad de la retroalimentación correctiva, pues el incremento de la precisión escrita puede deberse a otros factores, tanto contextuales como cognitivos, que no pueden ser detectados sin el apoyo de un grupo que permita comparar.

Asimismo, Salimi y Valizadeh (2015) investigan el efecto de la retroalimentación correctiva codificada y de la no codificada, para la mejora en la precisión en la escritura de alumnas de nivel pre-intermedio de inglés en Irán. Para ello, durante 14 semanas, se administró retroalimentación correctiva a los errores de los escritos de las alumnas quienes fueron asignadas en dos grupos; uno que recibió la retroalimentación codificada y el otro, la no codificada.

Mediante el análisis de las piezas escritas, a través del uso de un escrito como prueba posterior inmediata y otro como posterior demorada, logran observar que la retroalimentación codificada, en comparación con el otro grupo que recibió la retroalimentación no codificada, tuvo una influencia significativamente mayor en la mejora de la precisión en la escritura de las alumnas tanto a corto como a largo plazo.

Westmacott (2017), a través de una investigación-acción con seis estudiantes chilenos de nivel intermedio de inglés, aplica la retroalimentación correctiva directa y, posteriormente, la retroalimentación indirecta codificada en los trabajos escritos de los alumnos, analizando al mismo tiempo, sus percepciones sobre los dos tipos de retroalimentación. La información recuperada indica cómo el contexto del aprendizaje y las diferencias individuales pueden incidir en las percepciones de estos estudiantes.

Además, logra identificar que la mayoría de ellos considera que la retroalimentación indirecta es más útil, ya que induce a un procesamiento y un aprendizaje más profundo de los componentes lingüísticos del idioma. Los resultados también logran evidenciar que la retroalimentación indirecta puede ayudar a reforzar el conocimiento gramatical del alumno, ya que fomenta el aprendizaje autónomo.

Por su parte, Nurhayati (2017) analiza si la retroalimentación indirecta codificada tiene un mejor efecto sobre la capacidad de escritura de los estudiantes en comparación con la retroalimentación directa. Utilizando una prueba posterior a la aplicación de la retroalimentación correctiva, se corrigió a uno de los dos grupos con los que trabaja mediante el uso de códigos en los errores que cometieron en su borrador, mientras que el otro grupo recibió retroalimentación directa.

El resultado del análisis de datos que se obtuvo del cálculo estadístico de los resultados de la prueba posterior mostró que los estudiantes que recibieron comentarios codificados indirectos tuvieron una mejor capacidad de escritura que los estudiantes que recibieron retroalimentación directa sobre sus escritos.

Otro estudio, realizado por Saukah et al. (2017), tuvo como objetivo conocer los efectos de la retroalimentación de corrección codificada y la retroalimentación de corrección no codificada en la escritura de 53 estudiantes de secundaria en Indonesia. Cada estudiante estuvo expuesto a ambos tipos de retroalimentación para posteriormente observar la calidad de la escritura de los estudiantes después

de recibir cada tipo de tratamiento, mediante la comparación de los puntajes en sus composiciones de la escritura después de recibir la retroalimentación codificada, con sus puntajes al recibir la retroalimentación no codificada.

En este estudio, al igual que en el realizado por Rizkiani et al. (2020), se ha observado que la calidad de la escritura de los estudiantes que recibieron la retroalimentación correctiva codificada fue mejor que la de aquéllos que fueron sometidos a la retroalimentación no codificada. Con estos hallazgos, los autores logran demostrar que la calidad de la escritura de los estudiantes que recibieron retroalimentación codificada fue mejorada.

Kloss et al. (2020) indagan, a través de una investigación de carácter no experimental, sobre los errores más frecuentes que cometen estudiantes novatos que se encuentran cursando una asignatura de escritura, al escribir y reescribir un texto académico de tipo narrativo, de entre 400 y 600 palabras y, con ello, logran estudiar la efectividad de la retroalimentación correctiva indirecta durante el proceso de reescritura de dicho texto; concluyendo, después de un semestre de estudio, que la retroalimentación correctiva indirecta permite hacer notar al sujeto qué errores comete, para que logre pensar en los componentes necesarios para que su texto sea redactado de manera atractiva y organizada, puesto que no recibe una corrección explícita.

Las autoras analizan una compilación de 84 escritos, 42 textos iniciales y los 42 restantes que corresponden a la reescritura de los mismos. Con ello, determinan que los errores que los alumnos cometen con mayor frecuencia son referentes a la ortografía puntual; no obstante, en la reescritura del texto, después de recibir la RCI, además de comentarios puntuales al texto, las autoras observan una disminución significativa de estos errores, pues el rango de aparición disminuyó de 830 a únicamente 77 errores.

La efectividad de las estrategias de corrección para el desarrollo de la precisión en la escritura de una lengua extranjera, ha sido analizada, a través de distintas

metodologías, principalmente al observar la reducción de determinados tipos de errores que se comenten en un escrito durante el aprendizaje del idioma, como resultado de la administración de distintas estrategias correctivas.

Esta reducción en los errores que se presentan en un escrito, o bien, la precisión en la escritura de un texto, ha sido abordada, asimismo, a través de diversos enfoques para su medición. Lahuerta (2018; 2017), por ejemplo, examinó los escritos que compusieron cien universitarios estudiantes del idioma inglés, como lengua extranjera, utilizando la medición de las dimensiones del discurso de precisión y complejidad gramatical, mediante el análisis de los errores de tipo sintáctico y morfológicos encontrados en las composiciones de los participantes.

Para ello, la autora dividió a los alumnos en dos grupos, de acuerdo con su nivel de dominio del idioma y comparó sus escritos, utilizando una proporción de las oraciones sin errores contenidas en el escrito, como método de medición de la precisión en los escritos, cuyo cálculo requirió de la división del número total de oraciones sin errores entre el número total de oraciones contenidas en el escrito analizado (Lahuerta, 2017, p.22); encontrando de esta forma, diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto a la precisión alcanzada en aquellos errores de puntuación y de ortografía particularmente.

Asimismo, Tai (2015) exploró el desarrollo de la escritura de 19 estudiantes del inglés, a través del análisis de las dimensiones de complejidad sintáctica, la precisión y la fluidez, a lo largo de tres fases en las que se utilizó el modelo de enseñanza de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras [*CLIL: Content and Language Integrated Learning*]. Para realizar la medición de la precisión en la escritura de los participantes, el autor utilizó la proporción de *unidades T* [*t-units*] sin errores, así el número total de errores cometidos por el número total de las palabras que componen el texto.

De los 57 trabajos escritos que fueron analizados en este estudio, los hallazgos revelaron que los participantes mejoraron su precisión y fluidez, pero no la

complejidad, lo que sugiere que las clases que se administraron para el estudio bajo el modelo de CLIL fueron beneficiosas para la mejora de la escritura del idioma estudiado, aunque hasta cierto punto, debido al período de tiempo en que fue llevado a cabo el estudio, ya que, de acuerdo con el autor, éste fue relativamente corto.

En nuestro país, Medina y Valverde (2015) realizan un estudio con seis adultos mexicanos para observar los efectos de la retroalimentación focal metalingüística hacia los errores en el uso de preposiciones, utilizando la técnica de subrayado del texto en el lugar donde ocurre el error y añadiendo, en la parte baja de la indicación, explicaciones sobre los errores.

Los resultados del estudio confirman la efectividad de la retroalimentación correctiva metalingüística, a través del uso de ejemplos para tratar errores sobre algunas preposiciones, logrando demostrar que es posible utilizar esta estrategia correctiva para tratar un error de cualquier categoría lingüística y, con ello sugieren su continua práctica con el objetivo de facilitar la construcción del sistema gramatical en los estudiantes del idioma extranjero.

Sin embargo, para algunos instructores, que tienen una gran cantidad de alumnos a su cargo, comentan los autores, este proceso puede ser pesado y, por ello, poco practicado. Lo anterior los lleva a sugerir, además, la generación de un proyecto que incluya la tecnología durante el proceso de corrección de errores escritos y, aunque el docente no se exenta de leer, identificar, resaltar e informar al alumno acerca de los errores que necesite atender, podría facilitar dicha tarea correctiva.

De esta manera, a través de las investigaciones más destacadas sobre esta área educativa, que durante décadas se ha llevado a cabo, se ha observado el ejercicio docente hacia el tratamiento correctivo de los errores que cometen los aprendices del idioma extranjero, destacando el papel del docente o instructor del idioma, quien requiere contar con un amplio dominio de los componentes

lingüísticos, así como de los aspectos implicados en la instrucción de la habilidad de la escritura del idioma extranjero, los cuales, a lo largo del siguiente capítulo se definen.



CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

La indagación de los aspectos comprendidos en el estudio de una lengua extranjera requiere de la conceptualización de los elementos clave referentes a esta área educativa; por ello, en el presente capítulo, se describen los diversos elementos que intervienen en los procesos de aprendizaje y uso de un idioma, así como de su enseñanza o instrucción.

Distintas teorías que intentan dar una explicación sobre los factores que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera han sido referidas en el presente capítulo, particularmente aquellos principios teóricos correspondientes a la habilidad de la escritura académica en el nivel superior, a través de la delimitación de las operaciones competentes a la práctica del tratamiento correctivo sobre los errores en el discurso escrito que cometen los aprendices de la lengua extranjera, durante su instrucción.

2.1 Aprendizaje del idioma inglés

En el área educativa concerniente al estudio de las lenguas extranjeras, se define a la *lengua materna* (L1) como la primera lengua que adquiere el ser humano. Esta primera lengua o lengua materna es generalmente transmitida por generaciones, convirtiéndose en el idioma natural de pensamiento y de comunicación del individuo (Pato y Fantechi, 2011). La Real Academia Española (2022) señala que la lengua materna se trata de aquella que se habla oficialmente en un país y es concebida, además, como un sinónimo de *lengua natural*.

El término de *lengua meta*, por su parte, refiere al idioma que está siendo objeto de aprendizaje; es decir, que se estudia, ya sea de manera formal o natural, y es adicional a la lengua materna (L1). Dentro de la definición del término de lengua meta, se incluyen los conceptos de *lengua extranjera* (LEX), así como de una

segunda lengua (L2), los cuales se encuentran en oposición a la lengua materna o L1 (RAE, 2022).

Una *segunda lengua*, o L2, refiere al idioma que está siendo estudiado en un contexto donde dicha lengua coexiste como oficial con otros idiomas. A su vez, cuando el idioma que se estudia, o lengua meta, no es considerada como oficial en el país donde se está aprendiendo (Richards y Schmidt, 2010), se habla entonces de una *lengua extranjera*, o LEX.

La diferencia entre el estudio de una *lengua extranjera* y el de una *segunda lengua* se observa al considerar la situación en la que el aprendiz de la lengua meta está desarrollando el proceso de aprendizaje. En México, el idioma inglés es considerado como una *lengua extranjera* cuando es estudiado por un mexicano cuya lengua materna, o L1, es el español, ya que éste ha sido declarado el idioma oficial del país; mientras que para aquéllos que lo aprenden en otro país, como en EEUU, donde existe más de una lengua oficial, el inglés es referido como una *segunda lengua*, o L2.

Pese a la distinción entre estos conceptos, distintas teorías sobre el estudio de la adquisición de lenguas han sido referidas dentro del campo de la Adquisición de una Segunda Lengua [*SLA: Second Language Acquisition*], aun cuando se trata de una *lengua extranjera*¹, en correspondencia con el contexto en el que el idioma es estudiado.

2.1.1 Proficiencia

Dentro del área de estudio sobre los procesos cognitivos involucrados en la producción de la lengua extranjera, se remite a la capacidad que posee el aprendiz de la lengua para su expresión como la competencia lingüística o proficiencia [*proficiency*] del individuo (Bartning et al., 2010).

¹ Diversos supuestos teóricos referentes a una *segunda lengua* son referidos a lo largo del presente documento, utilizando, de manera indistinta, el término de *lengua extranjera*.

Esta competencia lingüística representa el conocimiento que el aprendiz de la lengua meta dispone acerca de la formalidad del lenguaje y se desarrolla a través de dos etapas independientes.

En una primera etapa, el *aprendizaje* del idioma extranjero se concreta mediante la reflexión sobre el conocimiento explícito de las reglas gramaticales y estructuras lingüísticas que constituyen el idioma. Esta etapa involucra procesos formales en donde el aprendiz ejerce la capacidad de expresión en el idioma que ha adoptado, a través de un contexto académico, para lograr verbalizar estas estructuras (Krashen, 1985).

Posteriormente, al adoptar este conocimiento formal de las estructuras del idioma y utilizarlo de manera inconsciente para su expresión durante la comunicación, el aprendiz ha logrado adquirir las formas del sistema lingüístico del idioma meta.

En este sistema, referido también como interlenguaje, se encuentran implicados los distintos procesos naturales que son similares a los que genera el infante cuando se encuentra en contacto con su lengua materna o L1 (Corder, 1967) y va evolucionando hasta convertirse en un sistema de patrones fijos incorporados. El sistema lingüístico, o interlenguaje, que posee el individuo determina el orden en que el idioma es aprendido, en tanto el individuo se encuentre expuesto al constante ingreso de la información lingüística necesaria (Dulay y Burt, 1974).

El sistema lingüístico de una lengua se conforma de cuatro habilidades básicas comunicativas: lectura, comprensión auditiva, expresión oral y escritura. Es a través de estas habilidades básicas que el individuo logra recibir, procesar y expresar la información que ya ha logrado incorporar en su propia lengua.

Este sistema lingüístico, o interlenguaje, es desarrollado por el estudiante de la lengua extranjera a través de la interrelación entre las habilidades productivas del idioma: la expresión oral y la escritura, con las habilidades receptivas: la lectura y la

comprensión auditiva y el orden en el que son adquiridas es universal. Inicialmente el ser humano logra escuchar y hablar, a través de la adquisición de la lengua, para posteriormente, como resultado del proceso del aprendizaje de la lengua, el individuo logra leer y, finalmente, escribir.

A pesar de que, durante este proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, el individuo expresa sus ideas de manera escrita en una última instancia, la habilidad productiva de la escritura adopta el mismo valor que el resto de las habilidades comunicativas, puesto que la vinculación paralela de las cuatro habilidades del idioma permite al individuo el aprendizaje, a través del desarrollo de su competencia lingüística para su transmisión.

Asimismo, durante el aprendizaje de la lengua extranjera, la transmisión verbal del idioma se encuentra estructurada a través de una serie de niveles que configuran la competencia lingüística del individuo e incluye los niveles fonético y fonológico, correspondientes a las variaciones articulatorias y acústicas ejercidas en la producción de los sonidos del idioma, el nivel morfológico, sintáctico, semántico y el pragmático (Sanz, 2019, p. 72).

En el nivel *morfológico* del idioma se logra adquirir a través de la combinación de los morfemas, los cuales son los elementos mínimos que contienen un significado, para la formulación de palabras, Por su parte, en el nivel *sintáctico* el individuo analiza el orden y la relación de estas palabras dentro de una oración; es decir, comprende la estructura de las categorías de palabras y el orden en que se articulan para formar una oración gramatical (Davies y Elder, 2006).

La competencia lingüística incorpora, además, el conocimiento del vocabulario que constituye el nivel *léxico* del idioma, así como la representación literal del significado de las frases correspondiente al nivel *semántico* y cómo estos aspectos, al combinarse, conforman distintas funciones gramaticales, para la definición de significados durante la producción del idioma.

2.1.2 Dimensiones de la competencia lingüística

La competencia lingüística, o proficiencia, que el alumno desarrolla durante el aprendizaje del idioma extranjero ha sido observada, mediante un enfoque comunicativo, utilizando primordialmente tres dimensiones sobre la producción escrita del idioma: la fluidez [*fluency*], la precisión [*accuracy*] y la complejidad [*complexity*].

Estas tres dimensiones funcionan como indicadores del desarrollo de los niveles lingüísticos de la habilidad de la escritura para la comunicación (Wolfe-Quintero, Inagaki y Kim, 1998) y permiten obtener un panorama global sobre la evolución del idioma en la escritura de la lengua extranjera, pues éstas se encuentran en correspondencia con la representación y el uso del lenguaje, aspectos cruciales que intervienen en el proceso de adquisición del idioma.

Durante la producción escrita en el idioma extranjero, las dimensiones de *complejidad* y la *precisión* logran reflejar el nivel actual de conocimiento lingüístico que el alumno ha adquirido. Mientras que la *complejidad* logra evidenciar el alcance de la expansión del conocimiento del idioma, la *precisión* permite demostrar la adecuación del conocimiento del idioma en relación con sus normas y reglas lingüísticas. A su vez, la *fluidez* refleja el acceso a este conocimiento a medida que el alumno automatiza el proceso de adquisición y de producción del idioma (Wolfe-Quintero et al., 1998).

2.1.2.1 Fluidez

La *fluidez* representa las características que le dan al discurso las cualidades de ser natural y normal. Richards y Schmidt (2010) afirman que, durante el discurso hablado, la fluidez incluye el uso de pausas, el ritmo, la entonación, el énfasis y el uso de interjecciones e interrupciones.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, la fluidez describe un nivel de dominio de la comunicación que incluye la capacidad de producir el lenguaje, ya sea de

manera escrita o hablada, con facilidad; es decir, la fluidez representa la capacidad de producir un discurso continuo sin causar dificultades de comprensión o interrupción de la comunicación.

Durante la escritura en el idioma extranjero, la fluidez refiere a la rapidez con la que el individuo escribe en relación con el uso del vocabulario y la gramática del idioma para la comunicación de las ideas de manera efectiva (Wolfe-Quintero et al., 1998). Esto quiere decir que el estudiante del idioma, al incrementar su fluidez, logra escribir más cantidad de palabras durante el mismo espacio de tiempo.

2.1.2.2 Complejidad

La *complejidad* del idioma constituye una medida del uso del lenguaje que normalmente refleja la longitud de las locuciones [*utterances*] y la cantidad de subordinación que es utilizada al conformar oraciones. La complejidad representa el desarrollo de la lengua extranjera, ya que a través de ella se logra reflejar el uso de un amplio rango de estructuras gramaticales y vocabulario del idioma cuando el estudiante construye documentos en los que utiliza oraciones más profundas o complejas, tanto gramaticalmente como en relación con el léxico que utiliza (Richards y Schmidt, 2010).

2.1.2.3 Precisión

La precisión en la escritura, definida como “*the ability to be free from error while using language to communicate in writing*” (la capacidad de no cometer errores al utilizar el lenguaje durante la comunicación escrita) se refiere a la producción de un escrito libre de errores (Wolfe-Quintero et al., 1998, p. 33).

La dimensión de la precisión en la escritura del idioma extranjero puede ser observada a través de la generación de una menor cantidad de errores durante su producción escrita para su comunicación. Esto quiere decir que la precisión que se necesita durante la expresión escrita en el idioma requiere del cuidado en el uso de las estructuras gramaticales del idioma, en la organización de los párrafos que

componen el texto, así como en la adecuada elección de palabras para lograr la transmisión efectiva de la información al comunicar una idea en la lengua meta.

Alcanzar la precisión durante la producción del discurso escrito en la lengua extranjera se fundamenta sobre la capacidad meta cognitiva del individuo para reconocer la adquisición del propio conocimiento del idioma y ésta se complementa, a su vez, a través del desarrollo de la competencia metalingüística del idioma (Rosenfeld et al., 2001).

Durante el aprendizaje del idioma, el individuo adopta un conocimiento consciente de las formas y estructuras gramaticales de la lengua, así como de otros aspectos del discurso. Este conocimiento metalingüístico [*metalinguistic knowledge*] hace referencia al entendimiento de que el idioma está basado en reglas lingüísticas y comprende, además, la capacidad para identificar, describir, explicar y corregir los errores que se presentan durante la producción del discurso en el idioma extranjero (Roher, 2007) para su comunicación a través de un documento escrito.

2.2 Escritura académica en inglés

La escritura de un texto, como última habilidad comunicativa adquirida en el sistema lingüístico de la lengua meta refiere a la facultad para expresar ideas, pensamientos y sentimientos a través de un mecanismo de representaciones gráficas (Leki, 2005).

La escritura constituye un medio sustantivo para el desarrollo y el refuerzo del resto de las habilidades básicas que conforman el sistema lingüístico, o interlenguaje, del aprendiz del idioma: comprensión auditiva, expresión oral y lectura, y permite la transferencia de información a través del uso de una oración o una serie de oraciones gramaticalmente correctas, para ser expresadas en un texto.

A través de distintas teorías sobre el aprendizaje de LEX o L2, varios han sido los autores e investigadores del área que, durante décadas, han intentado dar

explicación a la manera en la que el ser humano logra adoptar y ejercer las capacidades lingüísticas que se requieren para alcanzar el aprendizaje del idioma, a través del desarrollo conjunto de las habilidades productivas, al igual que las receptivas de la lengua para su producción escrita precisa.

En un principio, mediante su *hipótesis de entrada de información* [*input hypothesis*], Krashen (1985) afirma que la adquisición de un segundo idioma está impulsada por la información lingüística comprensible que ingresa [*input*] al sistema lingüístico del individuo; y es a través de la producción o salida de esa información lingüística [*output*], ya sea de manera oral o escrita, que se establecen las interacciones de significados que delimitan el aprendizaje del idioma.

Long (1996), posteriormente considera el supuesto anterior al proponer, en su *hipótesis de la interacción* [*interaction hypothesis*], que cuando se le proporciona al alumno la información lingüística, o input comprensible que es necesario para la consolidación de su sistema lingüístico, una vez que ha producido el idioma, a través del discurso oral o escrito, de manera inadecuada, se instaura una negociación del significado a través del ejercicio de la retroalimentación, así como del monitoreo para el manejo adecuado de la información producida de manera incorrecta.

El papel de los procesos de interacción que se suscitan durante la vinculación de la información que ingresa, o input, al sistema lingüístico del estudiante con sus capacidades individuales internas, en especial con la capacidad de atención selectiva, al igual que con la información que el estudiante produce a través del discurso escrito, permite demostrarle cuándo ha cometido un error y, con ello, alentarle a realizar los cambios requeridos en las expresiones que han promovido esta negociación de significado, lo que facilita, a su vez, el aprendizaje del idioma para su adquisición.

Schmidt (2001) posteriormente sostiene, en su *hipótesis de la captación* [*noticing hypothesis*] y conforme a los supuestos teóricos anteriores, que la información lingüística que ingresa, o input, al sistema lingüístico para ser

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aprendida, tiene un mejor funcionamiento para la adquisición de la lengua meta cuando el aprendiz logra prestar atención consciente a las formas o estructuras lingüísticas del idioma, así como a los significados que éstas transmiten.

De manera particular, el aprendizaje de las formas lingüísticas del idioma para su adquisición logra ser alcanzado cuando el aprendiz llega a darse cuenta de las formas lingüísticas que aún no ha conseguido comprender y, sobre todo, cuando logra conocer la razón de ello; es decir, los estudiantes conocen y comprenden la información lingüística que están recibiendo al utilizarla en su propia producción, tanto de manera oral como escrita, del idioma (Schmidt, 2001), para su comunicación.

Diversos enfoques educativos sobre el aprendizaje y la enseñanza de idiomas extranjeras con orientaciones comunicativas, han logrado señalar que cuando el alumno se encuentra estudiando el idioma, lo hace con el propósito último de comunicarse con otros hablantes de la lengua meta.

Por ello, la adquisición del idioma se va concretando a través de la interacción entre los distintos elementos lingüísticos particulares de cada individuo que intervienen en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera (Lee et al., 2009), lo que permite el desarrollo de su competencia lingüística para la adecuada producción del idioma extranjero, a través de su comunicación escrita.

El desarrollo de la competencia lingüística del idioma comprende, además, la aceptabilidad en el discurso. Este elemento en el discurso escrito refiere a la capacidad de reconocer cuando una oración se encuentra escrita de manera gramaticalmente correcta, pero podría no ser aceptable para el lector, o una determinada audiencia. Chomsky (1999) asegura que una determinada estructura es aceptable cuando la locución [*utterance*] que se produce es perfectamente natural e inmediatamente comprensible por la audiencia a la que ésta es dirigida.

La producción de un texto dentro del aula universitaria, requiere del uso de locuciones aceptables conforme al contexto institucional; es decir, el empleo de expresiones características del discurso oral o bien, de un lenguaje coloquial que, a pesar de apegarse a la normativa lingüística del idioma, no puede ser considerado como propio de un escrito académico.

Escribir un texto en inglés, como lengua extranjera, implica una forma de resolución de problemas en donde el escritor se enfrenta a dos tareas principales; la primera refiere a la generación de ideas en inglés y la segunda, en la composición de estas ideas, conforme a las formas lingüísticas del idioma, a través de la comprensión del uso del lenguaje (Harmer, 2004). La estructura del contenido escrito debe ser adaptado a las necesidades de la audiencia o bien, el lector, en correspondencia con los objetivos comunicativos del discurso, así como con los mecanismos del proceso de escritura en la lengua extranjera.

El uso adecuado de las formas lingüísticas del idioma, del vocabulario, al igual que de los mecanismos de escritura, tales como la puntuación, la ortografía, entre otros aspectos, adquieren un valor significativo equivalente al conjunto de elementos que conforman un texto académico, tal como un ensayo, un correo electrónico formal o un reporte de investigación.

2.2.1 Ensayo Académico

El ensayo académico es una de las actividades de escritura académica que el estudiante elabora como parte de los requisitos del curso del idioma dentro de sus planes de estudio (Richards y Schmidt, 2010). El ensayo académico permite expresar el punto de vista del estudiante escritor sobre un determinado tema, presentando información o hechos específicos que demuestran conocimiento suficiente al comunicar un determinado mensaje.

Las formas de redacción de ensayos académicos se han clasificado en cuatro principales tipos: descriptivo, narrativo, expositivo y argumentativo. Cada tipo de ensayo difiere en cuanto al contenido que es expresado, al igual que al nivel de

complejidad que se requiere para su redacción, en donde se incluyen las diversas formas lingüísticas, el vocabulario que se utiliza, ya sea técnico o estandarizado, así como el uso de expresiones idiomáticas, por lo que la producción de cada tipo de ensayo requiere de distintos procesos cognitivos. De acuerdo con lo establecido por Oshima y Hogue (2006), aunque cada tipo de ensayo tiene sus propósitos únicos, estas formas comparten elementos y estructuras similares.

a. *Ensayo descriptivo*: Este tipo se utiliza, como su nombre lo dice, para describir una persona, un lugar, una situación o una idea específica, proporcionándole al lector una imagen verbal o un relato del elemento que está siendo abordado.

b. *Ensayo expositivo*: A través de este ensayo se brinda información fundamentada para explicar un tema en particular; por ello, este tipo de escritura requiere que el estudiante escritor respalde toda la información incluida en el documento con evidencia válida. Los patrones de desarrollo dentro de la escritura expositiva incluyen dar ejemplos, describir un proceso de hacer algo, analizar causas y efectos, comparar o contrastar, definir un término o concepto y dividirlo en partes o clasificarlo en categorías; no obstante, las opiniones o puntos de vista personales sobre un tema no tienen cabida durante el desarrollo de este tipo de ensayo.

c. *Ensayo argumentativo*: El propósito de un ensayo argumentativo, o también conocido como persuasivo, refiere básicamente en defender un argumento, apoyando un punto controvertido o sosteniendo una posición sobre la cual hay una diferencia de opinión. La información que se le proporciona al lector deja saber que lo que se está expresando es la única verdad que se necesita conocer.

d. *Ensayo narrativo*: Este tipo de ensayo requiere la creación de una imagen gráfica sobre algún evento que ha sucedido; asimismo, en un ensayo narrativo se utilizan aspectos más subjetivos que en los tipos anteriores, en donde la información

se reporta de manera objetiva y, por lo tanto, son estudiados con mayor frecuencia en los planes de estudio universitarios.

El diseño de un ensayo académico en cualquiera de sus cuatro formas descritas anteriormente implica atender a los distintos aspectos que le proporcionan significado al discurso, al mismo tiempo que a la coordinación de los elementos por las cuales está conformado.

El ensayo académico se constituye de párrafos. Un párrafo representa la unidad de estructuración para el lenguaje escrito que indica la configuración de las ideas principales que se desarrollan en un texto, mediante la agrupación y organización de las oraciones que lo componen, las cuales, generalmente, no exceden de las cinco o seis (Oshima y Hogue, 2006).

Existen distintos planes de organización para la elaboración de un ensayo académico; la estructura más común consta de cinco párrafos: un párrafo para introducir el tema que será abordado, tres párrafos para desarrollarlo y uno más para concluirlo (Meriwether, 2000). Institucionalmente, se utiliza el plan MEAL, el cual es un acrónimo de: idea principal [*Main idea*], evidencia [*Evidence*], análisis [*Analysis*] y enlace [*Link*], para la esquematización de los párrafos del cuerpo del ensayo.

a. *Párrafo introductorio [introductory paragraph]*: Este párrafo está compuesto de tres secciones; la primera comienza con una oración que busca atraer la atención del lector y es comúnmente llamada *gancho [hook]*. La siguiente sección determina el contexto del tema, ofreciendo algún antecedente o información que ayude establecer la *declaración de tesis [thesis statement]*, la cual proporciona la idea principal de todo el ensayo y además conforma la última sección de este párrafo.

b. *Párrafos del cuerpo del ensayo [body paragraphs]*: En cada uno de estos párrafos se discute una idea. Siguiendo el esquema del plan MEAL, la primera oración de un párrafo de cuerpo contiene la idea principal a tratar; la segunda se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

conforma por detalles, ejemplos y otros elementos que soportan esta idea. La siguiente oración, la de análisis, ofrece información que permite vincular la idea principal del ensayo, con la declaración de tesis y el tema que se desarrolla. La última oración sirve de enlace hacia la idea principal del siguiente párrafo y, en ocasiones, esta oración sintetiza las ideas planteadas anteriormente.

c. *Párrafo de conclusión [concluding paragraph]*: A través de este párrafo se cierra el tema abordado, de manera significativa, reafirmando la declaración de tesis, la cual fue la última oración de la introducción, ofreciendo un resumen de las ideas tratadas a lo largo del ensayo o bien, una reflexión en la que se replantea la importancia del tema, indicando al lector las formas en las que el tema se conecta a otros contextos o hacia documentos que pudieran elaborarse en el futuro.

El desarrollo de un tema en particular, a través de un ensayo académico, a diferencia de la escritura estándar o terapéutica, como la poesía o una novela, requiere, además, de la organización y elaboración exhaustiva de la información que se presenta, así como del uso apropiado de las formas del lenguaje en el que es escrito, de acuerdo con su nivel de competencia lingüística, o proficiencia, el cual incluye el conocimiento de las estructuras gramaticales, la estructura efectiva de oraciones, la ortografía y las reglas de puntuación propias del idioma, pues éste se construye como respuesta a una tarea que le ha sido asignada de manera específica (Leki, 2005).

Para ello, el estudiante recurre al uso de los elementos lingüísticos que previamente ha adquirido en clase, mientras se atienden a las etapas que conforman el proceso de escritura para la elaboración de un documento académico, lo que permite mantener una organización y con ello evitar confusiones al comunicar las ideas al lector.

2.2.2 Proceso de escritura académica

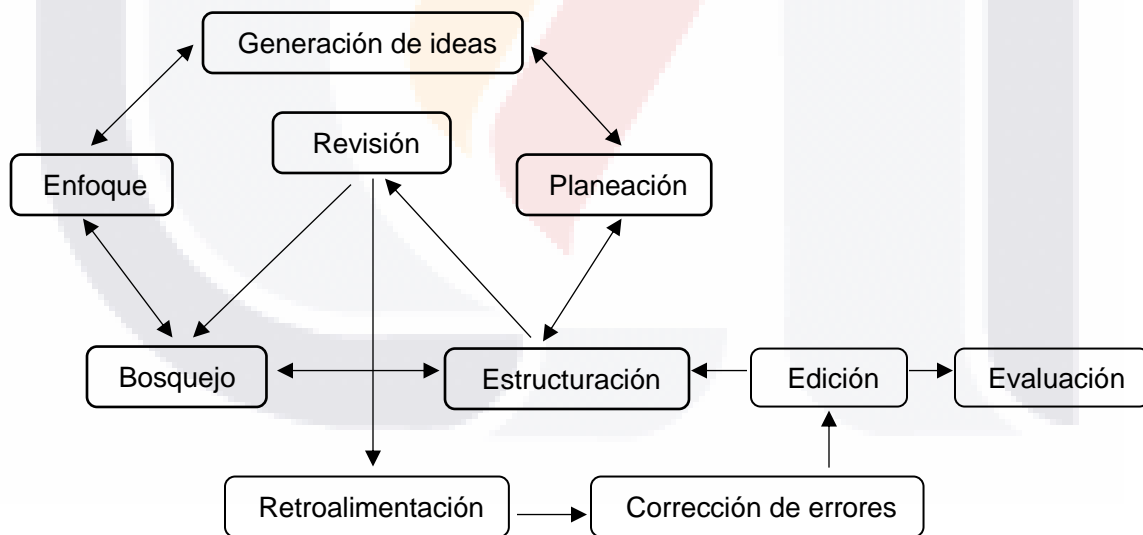
La escritura académica representa tanto un proceso como un producto y, como tal, se conforma de etapas y elementos que se siguen para logra la construcción de

un documento formal, los cuales pueden ser aprendidos dentro de un entorno educativo.

El proceso de escritura es a menudo cíclico y las etapas que lo conforman incentivan el aprendizaje de una serie de habilidades cognitivas que conducen hacia el producto escrito (Harmer, 2004), que es lo que el lector observa, ya sea el instructor del idioma o una audiencia más amplia.

White y Arndt (1991) afirman que el proceso de escritura académica requiere de una mayor capacidad mental que cuando se practica la redacción estándar o terapéutica, como al escribir una novela o un poema, ya que la serie de etapas por las cuales se conforma la escritura académica no es lineal, sino cíclico (véase Figura 2.1).

Figura 2.1
Etapas del proceso de escritura académica



Nota. Esquema elaborado a partir de White y Arndt (1991) y Harmer (2004).

A pesar de que el proceso de escritura académica requiere de seguir una serie de etapas lógicas, existen distintos modelos del proceso en donde las etapas contenidas difieren, ya que, de acuerdo con los objetivos de la tarea que se realiza,

éstas constantemente se van vinculando y, en algunas ocasiones, no llevan un orden establecido (Nunan, 2003).

Las principales etapas que se siguen dentro de los diversos modelos para el proceso de escritura de un documento académico, son expuestas de acuerdo con Harmer (2004) y Oshima y Hogue (2006).

a. *Enfoque*: Esta etapa pudiera ser considerada como la más importante en el proceso de escritura académica, pues con ella se da inicio al proceso y tiene como objetivo enfocar la atención hacia el establecimiento del propósito del texto, identificando el tema que será abordado, el tipo de texto y, a su vez, la audiencia hacia la que será dirigido; considerando, asimismo, los lineamientos que requiere el documento para su adecuada evaluación.

b. *Generación de ideas*: Comúnmente conocida como una lluvia de ideas, esta etapa consiste en vaciar toda la información que se tenga sobre el tema a tratar. La información que se obtenga en esta etapa no necesita estar organizada o ser exhaustiva, pero a partir de ella se investiga nueva información para ampliar la existente. Por ello, el profesor, en su papel de facilitador y diseñador de estrategias de aprendizaje, proporciona actividades que le permitan al estudiante el desarrollo de sus propias ideas y, a su vez, la búsqueda de nueva información.

c. *Planeación*: Los datos e ideas que se van obteniendo en sincronía con las etapas previas son plasmados a través de una planeación lógica, utilizando distintos recursos, tales como con un organigrama, un mapa mental o diagramas, que permitan organizar la información de manera visual para su clasificación y mejor comprensión.

d. *Estructuración*: En esta etapa se cuida la organización de las ideas que serán transmitidas al lector, teniendo en cuenta la redacción coherente de las ideas que conforman los elementos del texto o bien, los párrafos y, a su vez, los párrafos se conecten de manera lógica a lo largo del escrito.

e. *Redacción preliminar o bosquejo*: La siguiente etapa consiste en la redacción de la primera versión del escrito, también conocido como bosquejo o borrador. Durante esta etapa se producen múltiples borradores del texto y cada uno de ellos recibe retroalimentación, generalmente por parte del instructor, procurando la precisión del escrito a través del adecuado uso de las estructuras gramaticales, así como de la puntuación y la ortografía del idioma.

f. *Revisión*: Durante las siguientes etapas, el instructor, a través de la retroalimentación, se encarga de detectar errores en las distintas versiones de borrador del texto que han sido elaboradas, antes de pasar a la etapa de bosquejo o borrador final.

g. *Corrección de errores*: La corrección de los errores en el texto se lleva a cabo antes de entregar el documento para su evaluación. En esta etapa, el estudiante identifica y modifica adecuadamente los errores de tipo ortográfico, gramatical, de puntuación, organización, entre otros aspectos, que el instructor le ha indicado mediante la retroalimentación que ha administrado.

h. *Edición*: Durante esta etapa, además de la modificación de los errores encontrados para su corrección, se lleva a cabo la reorganización adecuada de las ideas contenidas en el texto, cuidando el correcto uso de los aspectos lingüísticos del idioma.

i. *Bosquejo final*: En la última etapa que comprende el desarrollo de un texto académico, el estudiante modifica su redacción conforme a las indicaciones que se le han ofrecido a través de la retroalimentación y procura que esté totalmente libre de errores y que sea correcto en los aspectos lingüísticos, de contenido y mecánicos que conforman el documento.

j. *Evaluación*: A la entrega del documento, el proceso de escritura pudiera darse como concluido y así dar paso a su evaluación. No obstante, y como todo texto es perfectible, llegar a esta etapa no significa que este proceso ha concluido;

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sino que, durante la evaluación, el instructor tiene la oportunidad de ayudar al estudiante de forma continua y no solamente encargarse de su producto final.

A través de las distintas etapas que conforman el proceso de escritura académica, el estudiante aborda sus tareas escritas mediante una dirección cíclica y para ello, el instructor fomenta la práctica de actividades acorde a cada etapa, ya que el producto resultado del proceso de escritura no culmina al presentarse el documento final para su evaluación (Kroll, 2001).

Aun cuando existen distintas versiones del proceso de escritura, en donde el número de etapas y el orden en el que se establecen son adaptados de acuerdo a los requerimientos de la tarea para ser evaluada como parte de la asignatura que se instruye, el estudiante escritor, con ayuda del profesor del idioma, debe encontrar el modelo que mejor se adapte a sus necesidades académicas, así como a su estilo de redacción, pero sin dejar de atender los elementos lingüísticos que permiten la precisión del escrito.

La precisión en la escritura académica, como se ha observado, toma mayor relevancia durante las últimas etapas del proceso de escritura académica, en donde, a través del análisis del texto para su revisión, éste se va puliendo, procurando el adecuado uso de las formas del idioma y evitando así, la manifestación de los errores lingüísticos que pudieran interrumpir la comunicación. Este elemento es fundamental dado que, durante la producción escrita de un texto de carácter académico, no existe cabida en ningún momento para la ambigüedad y, por lo tanto, no lo puede haber para el error (Ausaje, 2009).

2.3 Análisis del error en la escritura

Como anteriormente se ha mencionado, a partir del dominio la competencia lingüística y metalingüística del idioma en concordancia con la capacidad comunicativa en el idioma extranjero, durante la producción escrita, surge un

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

mecanismo que alerta al estudiante escritor sobre las cuestiones inadecuadas que se presentan en un documento, permitiendo identificar las ambigüedades y desaciertos que se manifiestan durante el discurso.

En el campo de la investigación en LEX o SLA, aquél desacierto que se manifiesta a lo largo del discurso en el idioma meta es referido como *error*. El error representa una cuestión que ha sido siempre crucial e inquietante en la instrucción de la lengua; sin embargo, su presencia es inevitablemente necesaria para lograr el aprendizaje del idioma (Ferris, 2014).

En teorías educativas conductistas que se plantearon durante comienzos del siglo XX, donde el aprendizaje del idioma extranjero es concebido a través de la producción de enunciados de manera reflexiva, el error solía considerarse como un elemento negativo, radicando su prioridad en el reforzamiento de las formas gramaticales estudiadas dentro del aula de lenguas (Lennon, 2008), con el propósito de evitar su aparición durante la producción de una tarea escrita.

Más adelante, durante los años 70, a partir del surgimiento de enfoques comunicativos de la enseñanza de idiomas, se comienza a apreciar la utilidad de la presencia del error en el discurso. A través de estas teorías comunicativas se ha sugerido que el error en el discurso permite indicar la evolución del sistema lingüístico, o interlenguaje, del estudiante y además de que, sin su presencia, la mejora de la producción escrita en la lengua extranjera no podría suceder (Ellis, 2015; Ferris, 2014).

2.3.1 Error en la escritura

Durante la producción oral o escrita del idioma extranjero, el error es definido como “el uso de un elemento lingüístico, tal como una palabra o una forma gramatical, de cierta manera en la que se demuestra un aprendizaje del idioma defectuoso o incompleto” [*the use of a linguistic item, e.g. a word, a grammatical item, a speech act, etc., in a way which regards as showing faulty or incomplete learning*] (Richards y Schmidt, 2010, p. 201).

La determinación del error que comete un estudiante del idioma extranjero puede ser expresada en términos de su gramaticalidad. La gramaticalidad, como concepto equivalente de una buena estructuración (James, 2013, p. 65), permite decidir si lo que se ha expresado podría considerarse como gramaticalmente bien formulado.

De esta manera, al observar que en algún fragmento del discurso no existe circunstancia en la que pudiera expresarse de la manera en la que se ha presentado, se estaría tratando entonces de un error en la locución o bien, de una locución mal estructurada.

Ferris (2014, p. 3) reconoce, además, a un error como aquellas estructuras morfológicas, sintácticas y léxicas del lenguaje extranjero que durante el discurso se desvían de las reglas formales de la lengua, de manera que no logran cumplirse las expectativas comunicativas que se tienen sobre una persona que es nativa del idioma estudiado.

Una mala estructuración o *error* en el discurso en la lengua extranjera ofrece evidencia sobre el desarrollo de la competencia lingüística del estudiante, ya que el error revela el conocimiento gramatical del idioma que el alumno ha aprendido de manera implícita en el aula. Es por ello que el error, dentro del aula de lenguas, es considerado como facilitador del aprendizaje (Ellis, 1994); no obstante, el empleo del error como herramienta de aprendizaje requiere de conocerlo a profundidad y así poder indagar sobre los aspectos que se deben mejorar para lograr la precisión escrita.

En un principio, se reconoce la distinción entre dos clases básicas de imprecisiones que pudieran suceder durante la expresión del idioma extranjero. La primera de ellas sucede cuando el estudiante de la lengua aún no ha adquirido el conocimiento lingüístico suficiente o bien, ha adquirido uno que no es verdadero, lo que resulta en el desconocimiento del funcionamiento de alguna estructura gramatical o en la formulación de ideas incorrectas sobre ella. Estas locuciones

agramaticales son de carácter sistemático y se les denomina simplemente *errores* [errors].

La segunda conlleva una falta de capacidad de procesamiento de la información lingüística del estudiante, que es causada por el descuido en su desempeño. Estos errores son denominados *faltas lingüísticas* [mistakes] y no son sistemáticos, debido a que el conocimiento lingüístico que el estudiante ha aprendido no es el responsable de su aparición (Richards y Schmidt, 2010). A diferencia de los errores sistemáticos, o simplemente errores, estas equivocaciones no aportan información relevante sobre el desarrollo de la competencia implícita adquirida del estudiante del idioma.

2.3.1.1 Generación del error

La determinación de los errores sistemáticos, o *errores* [errors], que los estudiantes del idioma extranjero comenten durante la producción escrita, ha sido abordada desde distintos enfoques lingüísticos con el objetivo último de intentar evitarlos y con ello mantener un discurso preciso para una comunicación significativa.

Inicialmente, durante los años 50 surge un principio de carácter cognitivista que ofrece una postura de aprendizaje orientada hacia los procesos mentales del estudiante del idioma extranjero. A través este enfoque se comienza a abordar la producción del error para el desarrollo del sistema lingüístico, o interlenguaje, del aprendiz y se atribuye su origen, principalmente a la influencia de la lengua materna o L1 del individuo durante la transferencia de las ideas en la L2.

La influencia de la lengua materna durante la producción de la L2 ocasiona una contraposición entre ambas lenguas y, a partir de ello, se da a conocer la teoría de *Análisis Comparativo* [Contrastive Analysis Approach] para la producción del idioma extranjero (Lado, 1957), a través de la cual se busca el análisis de las dos lenguas (L1 y L2) implicadas en la comunicación de la L2, con el objetivo de poder

llegar a detectar los errores que esta confrontación ocasiona durante el proceso de aprendizaje de la LEX.

Esta tradicional idea que refiere a la influencia de la lengua materna, o L1, como la principal causante de la aparición del error durante la producción de las estructuras gramaticales de la lengua que está siendo aprendida (Lado, 1957) ha sido cuestionada, dado que muchos errores no pueden ser satisfactoriamente explicados únicamente por este factor (Lennon, 2008), ya que existen, además, otros elementos cognitivos o situacionales que ocasionan su aparición durante el discurso escrito de los estudiantes de la lengua, los cuales han sido descritos a partir de Heydari y Bagheri (2012) y Rao (2018).

a. *Generalización excesiva [overgeneralization]*: este aspecto abarca áreas en donde el estudiante crea una estructura lingüística incorrecta basada en su experiencia con otras estructuras de la lengua meta; de manera que, durante el discurso, el estudiante no está guiándose únicamente por la gramática de su lengua materna, sino que por lo que previamente conoce del idioma meta.

b. *Ignorancia de las restricciones de reglas*: este aspecto se presenta cuando el estudiante logra memorizar, pero no adquirir las reglas gramaticales del idioma extranjero; de manera que pudiera desconocer o ignorar las excepciones o restricciones a ellas.

Las actividades de carácter conductista, cuya base es la repetición constante de patrones gramaticales [*drilling*], pueden ser una causa indirecta de la aparición de estos errores pues en esencia, estos ejercicios promueven la memorización de reglas sin la certeza de que el alumno ha comprendido su significado.

c. *Instrucción*: algunos errores frecuentemente provienen del propio estado de la instrucción; es decir, la forma en que un contenido es explicado o la falta de contexto en el que éste es enseñado puede ser una de las causas de la aparición de un error en el discurso de la L2.

d. *Ejecución*: este aspecto refiere al momento en el que el estudiante ejercita su producción del idioma; en otras palabras, cuando el alumno conoce las reglas gramaticales del idioma, pudiera, a su vez, no saber cómo utilizarlas o bien, si logra darse cuenta de que está a punto de cometer un error o incluso llega a cometerlo, éste no es corregido puesto que el alumno no ha tenido suficiente tiempo de comprenderlo para su adecuada modificación.

e. *Ausencia de conocimiento*: siempre que el alumno estudie el idioma sin un contexto cultural e histórico, simplemente estará determinado a cometer errores; por ello, la enseñanza de la cultura extranjera debe ser fortalecida cuando el idioma extranjero se está enseñando, proveyendo los antecedentes contextuales suficientes como sea posible.

A través de estos principios básicos que determinan la aparición del error lingüístico durante el discurso en una lengua extranjera, o L2, ha sido refutado el planteamiento de la interferencia de la L1 como único factor que origina la aparición del error, dando paso al surgimiento del enfoque de *Análisis del Error* [*EA: Error Analysis Approach*], como una rama de la lingüística aplicada en el campo de las LEX.

El principal aporte al área que este enfoque plantea es la demostración de que los errores que cometen los aprendices del idioma extranjero no son originados únicamente por la interferencia de la lengua nativa, o L1, del estudiante, noción estipulada anteriormente a través del enfoque de *Análisis Comparativo*, sino que estos errores son el reflejo de las estrategias de aprendizaje del individuo, así como de aspectos culturales y contextuales que son integrados a la instrucción del idioma (Lennon, 2008) para el desarrollo de la competencia lingüística del aprendiz del idioma.

Además del reconocimiento de la naturaleza de los errores que comete el estudiante del idioma extranjero, la comprensión lingüística que el estudiante del idioma va desarrollando requiere de una organización que permita la identificación

de estos errores durante la producción escrita y así lograr examinar las principales dificultades a las que se enfrenta mientras se encuentra en el proceso de aprendizaje del idioma extranjero.

2.3.1.2 Categorización del error

En el campo de la investigación sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, han surgido distintas categorizaciones con el propósito de especificar los tipos de variaciones lingüísticas, en concepto de error lingüístico, que se presentan en el discurso que produce el estudiante del idioma. Inicialmente, se reconoce una distinción sobre el error, de acuerdo con la manera en la que el instructor pudiera dar respuesta a éste, para su tratamiento y posterior prevención (Ferris, 2014).

Por un lado, se encuentran los errores *no tratables*, cuya condición es idiosincrática; lo que significa que responden a las peculiaridades del individuo y, por lo tanto, son un tanto difícil de abordar, puesto que no se conducen por un conjunto claro de reglas gramaticales y el estudiante deberá utilizar el conocimiento lingüístico que previamente ha adquirido para poder tratarlos y corregirlos. Debido a la individualidad de los errores de este tipo, se ha sugerido que su tratamiento sea a través de la retroalimentación directa o explícita (Bitchener y Ferris, 2012; Ferris, 2011; 2003), indicando la manera en la que la locución que presenta el error debería encontrarse correctamente estructurada.

Los errores *tratables*, por su parte, refieren a aquéllos que pueden ser remediados mediante instrucciones sobre las estructuras gramaticales del idioma en las que el error ha incurrido. En otras palabras, el error tratable puede resolverse a través de una reestructuración lingüística basada en la regla gramatical correspondiente a dicho error; de manera que el instructor pueda dirigir al estudiante del idioma hacia un libro de gramática, diccionario u otro recurso didáctico con el fin de que investigue y reflexione sobre las reglas gramaticales que necesita adecuar para solucionar el error que ha cometido (Ferris, 2011).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Estos errores pueden ser organizados desde un nivel descriptivo del lenguaje, a través de una taxonomía sobre el error que se produce durante el aprendizaje del idioma extranjero. Dulay et al. (1982) sugieren una clasificación del error que permite su especificación en términos de categorías gramaticales, mediante la localización del elemento agramatical que se encuentra afectando el desarrollo del sistema lingüístico, o interlenguaje, del estudiante.

Esta taxonomía descriptiva del error permite su categorización, a través de las unidades lingüísticas en las que se produce, refiriendo a las construcciones gramaticales que se encuentran implicadas en la manifestación del error durante el discurso escrito. En ella son sugeridas cuatro maneras en las que los estudiantes del idioma extranjero pudieran modificar las formas gramaticales, de manera sistemática, durante el discurso, en términos de su ubicación gramatical, a través de la *omisión*, la *adición*, la *deformación* y el *desorden* de los componentes lingüísticos del idioma (Dulay et al., 1982).

A través de esta taxonomía, Kasper y Kellerman (1997) especifican las distintas circunstancias en las que se genera el error; al omitir, adherir, deformar o desordenar la parte del discurso [*part of speech*]: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, preposición, o conjunción a la que pertenece la locución gramatical, así como al elemento lingüístico que es afectado por el error, tales como el tiempo verbal, el número, la voz o la transitividad.

Omisión: La omisión de las palabras de contenido en el discurso generalmente se manifiesta en los elementos que no han sido instruidos y, por lo tanto, aprendidos, al menos en las primeras etapas de producción del idioma. El estudiante cuyo nivel de dominio del idioma es avanzado tiende a ser consciente de la falta de conocimiento de las palabras de contenido y, en lugar de omitir una de ellas, recurre a estrategias compensatorias para completamente expresar sus ideas, como la sustitución de palabras.

Adición: En contraste con la omisión de palabras de contenido en el discurso, esta manifestación del error resulta en distintos subtipos. Uno de ellos es la *regularización*, la cual implica pasar por alto las excepciones de las reglas gramaticales o bien, extenderlas a dominios donde no son aplicables.

Un segundo subtipo es la *doble marca* y sucede al no eliminar elementos que no son requeridos en algunas construcciones lingüísticas, por ejemplo, la producción de una oración que tiene dos indicadores de tiempo.

Deformación: La deformación de un elemento gramatical es definida como el uso incorrecto de una estructura o bien, de un morfema. Un primer subtipo de esta categoría refiere a la *selección errónea* de una clase gramatical, en donde el estudiante emplea, incorrectamente, un elemento correspondiente a la forma, para representar otros aspectos de esa misma clase; por ejemplo, al utilizar los pronombres definidos *esto/estos/aquello/aquellos* [*this/these/that/those*], el alumno podría utilizar solamente uno: *eso* [*that*].

Otro tipo de deformación es denominado *formas alternantes*, la cual es definida como la alternancia bastante libre entre varios elementos que conforman una clase gramatical, sin que exista ningún principio aparente que las diferencie, como la formalidad o sus entornos lingüísticos.

Desorden: La selección de las formas correctas en cierto contexto comprende, además, la disposición de éstas en el orden correcto. Como es sabido, algunos idiomas tienen una regulación más estricta en el orden de las palabras o locuciones que otros; ejemplo claro de ello es el español, cuya estructuración gramatical es más libre que la del idioma inglés.

En inglés, ciertas clases de palabras parecen ser especialmente sensibles a los errores de orden, por ejemplo, en el uso de los adverbios, las oraciones interrogativas o los distintos tipos de adjetivos que se utilizan en una locución.

James (2013) reconoce, además, tres niveles del sistema productivo del lenguaje del estudiante, a través de la expresión oral y de la escritura, en los que el error ocurre cuando el estudiante se encuentra produciendo el idioma: a nivel de substancia, de texto y de discurso.

1. Errores de substancia

El nivel de substancia del discurso representa el medio en el que éste ocurre y, durante la escritura, los errores que se producen corresponden a aquéllos de tipo grafológico, como la ortografía y los errores mecánicos, en donde se encuentran aquéllos de puntuación y tipográficos.

a. *Errores de ortografía*: estos errores refieren a aquellos que resultan de una mala escritura en alguno de los elementos que conforman el discurso.

b. *Errores de puntuación*: éstos corresponden al uso incorrecto de los elementos de puntuación del idioma, tales como el orden del cierre de comillas, la ausencia del uso del apóstrofo, el uso excesivo de letras mayúsculas, la selección incorrecta de un signo de puntuación, el uso excesivo o la ausencia del espacio entre palabras compuestas, aunque éste último podría ser considerado también como un error de ortografía.

c. *Errores tipográficos*: el problema con estos errores, comúnmente conocidos como *tipos*, radica en la automatización de los mecanismos, tanto de tiempo como de espacio, para digitar en el teclado de un procesador de textos, cuando el proceso de escritura se realiza a través de un dispositivo. Por ello, estos errores residen en el desarrollo de las habilidades motrices del individuo, más que de su capacidad lingüística adquirida.

2. Errores en el texto

Los errores ocurridos a nivel del texto refieren al uso [*usage*] del idioma; esto no quiere decir, sin embargo, que los errores de este tipo se restringen al uso

correcto de la gramática del idioma, sino que equivale a la manera en la que se utilizan las unidades del lenguaje escrito como una forma unificada del idioma.

Este tipo de errores surgen por la aplicación incorrecta de las reglas léxico-gramaticales de la lengua, a través de sus dispositivos de léxico, morfología y sintaxis que el estudiante opera durante la producción del idioma.

a. *Errores léxicos*: los errores en el léxico comprenden las particularidades del lenguaje, las variaciones contenidas en las palabras que se utilizan de manera individual (Sinclair, 1987), o aquellos aspectos que no pueden generalizarse en reglas formales.

En esta categoría de errores se incluye la *selección incorrecta* de aquellas palabras que pudieran llegar a ser confundibles (Carney, 1994), debido a que se ven y suenan de forma similar, por ejemplo, *four* y *fore*², al igual que por la semejanza formal entre la palabra que se desea expresar en el idioma extranjero o L2, con una palabra del idioma nativo o L1; a estos últimos se les conoce como falsos amigos o cognados, como *carpet*³ y *carpeta*.

b. *Errores morfológicos*: los errores de este tipo comprenden las malformaciones de alguna palabra que conforma el léxico del idioma y genera problemas de *deformaciones* o *distorsiones* en el discurso escrito.

Una *deformación* consiste en la producción de una “palabra” que en el idioma meta no existe, debido a la influencia de la L1, tales como el *préstamo* [*borrowing*] o uso de una palabra de la L1, al intentar expresar una idea en la L2; la *acuñación* [*coinage*] o creación de una “palabra”, derivada de la L1; y el *calco* [*calque*] que refiere también a la creación de una “palabra”, pero como resultado de la traducción literal de la L1.

² four: cuatro – fore: delantero

³ carpet: alfombra

Una *distorsión*, por su parte, deriva de la aplicación incorrecta de las operaciones de procesamiento en el aprendizaje de la L2 y no de la influencia de la L1, ocasionando la creación de “palabras” o formas inexistentes en la L2.

c. *Errores sintácticos*: los errores de este tipo afectan a locuciones más grandes que una palabra, tales como una frase, una cláusula, una oración y, en última instancia, un párrafo o un conjunto de párrafos.

Los errores en una cláusula involucran las formas en las que operan los elementos en las frases que componen la cláusula e incluyen alteraciones en las relaciones internas o textuales entre ellas, tales como la superfluidad, omisión o desorden de alguno de los elementos que conforman las frases.

Los errores en la *oración* comprenden, por su parte, la coordinación en los elementos sintácticos que la componen, así como la cohesión entre oraciones, a través del uso excesivo o falta de uso, la ubicación o la superposición de los conectores funcionales que permiten la unión.

3. Errores en el discurso

Los errores en el discurso, o de significado, equivalen al uso del idioma, en términos de su función comunicativa e interpretación de significados e involucra la intención que se tiene al escribir, de acuerdo con los significados lingüísticos que conforman las proposiciones del mensaje que contiene el texto.

a. *Errores semánticos*: Los errores semánticos refieren a las formas de la L2 que se utilizan para comunicar una idea, pero no representan el significado, o lo que Leech (1981) llama *significado asociativo*, que en realidad se desea expresar. Estos significados pudieran tratarse de aquéllos de tipo afectivo, social, connotativo, colocativo, así como de estilo o de verbosidad.

A partir de la taxonomía presentada por James (2013), así como con la categorización realizada por Dulay, Burt y Krashen (1982), es posible sintetizar la

serie de errores que pudieran ocurrir durante el discurso escrito en inglés, como lengua extranjera, en una tipología que comprende los errores de tipo morfológico, sintáctico y léxico (véase Tabla 2.1) del sistema interlingüístico del estudiante de la L2.

Tabla 2.1
Tipología de errores interlinguales en el discurso escrito

	Error	Ejemplo
Malformaciones: Producción de 'palabras' que no existen	Préstamo de palabra de L1	<i>Girls use <u>aretas</u> to look beautiful: earrings</i>
	Invención de palabra de L1	<i>Smoking can be very <u>nocive</u>: harmful</i>
	Invención de palabra de L2	<i>My sister <u>wifed</u> very young: married</i>
	Calque	<i>Today is <u>fifth of may</u>: may fifth</i>
	Traducción directa de la L1	<i>Trees have green <u>papers</u>: leaves</i>
Elección léxica: Dificultad o confusión en la semántica de una palabra	Sinónimos ficticios	<i>He is a <u>long</u> man: tall</i>
	Términos binarios	<i>I <u>lent</u> a book from the library: borrowed</i>
	Paráfrasis	<i>Women who are <u>carrying babies</u>: pregnant</i>
	Idiomática	<i>I always <u>get up</u> at 6: wake up</i>
	Formas similares	<i>Kids <u>through</u> stones at the windows: throw</i>
	Cognados falsos	<i>I forgot my Biology <u>carpet</u>: notebook</i>
	Colocaciones incorrectas	<i>We have <u>to give concentration</u>: pay attention</i>
	Contextualización	<i>My sister <u>brings a boy this time</u>: gives birth to</i>
	Formas incorrectas	<i>This is a good <u>musician</u> band: musical band</i>
Selección léxico-gramatical:	Adjetivos por sustantivos	<i>There is no <u>sad</u> in this life: sadness</i>
	Sustantivos por adjetivos	<i>Alice was <u>absence</u> yesterday: absent</i>
	Adjetivos por adverbios	<i>I run to school <u>quick</u>: quickly</i>
	Adverbios por adjetivos	<i>She has <u>deeply</u> feelings for you: deep</i>
Ortografía: Deletreo incorrecto de una palabra	Omisión de letras	<i>My English is not <u>god</u>: good</i>
	Desorden de letras	<i>I'm studying my <u>frist</u> year at college: first</i>
	Sobreinclusión de letras	<i>She is <u>writting</u> a letter: writing</i>
	Ortografía basada en la L1	<i>I bought a new <u>cellfone</u>: cellphone</i>
	Selección errónea de letras	<i>Present <u>continuse</u> tense is easy: continuous</i>

Nota. Esquema elaborado a partir de Dulay, Burt y Krashen (1982) y James (2013).

La variación entre los errores que el estudiante del idioma extranjero pudiera llegar a cometer durante el ejercicio escrito ha sido investigada durante décadas por expertos en el área de la instrucción de LEX (Bitchener y Knoch, 2008; Biber et al., 2017; Ellis et al., 2008; Ferris, 2011; 2006; Kang y Hang, 2015), utilizando el análisis

del error, para la comprensión del papel del error escrito ante las particularidades de cada contexto en donde éste ha sido estudiado.

A través del enfoque del Análisis del error es posible descubrir, durante la instrucción de la L2, los elementos lingüísticos que el estudiante conoce y los que no. Esto le permite al instructor del idioma ofrecer al alumno no solamente la información sobre los errores que comete al intentar expresarse en la L2 sino, además, la información que requiere para que sea capaz de formular un concepto más adecuado de la regla gramatical del idioma en el que ha incurrido el error cometido (Corder, 1974).

El objetivo último del enfoque del Análisis del Error radica en la determinación de los errores que el aprendiz ha cometido en el discurso en el idioma, para conocer los procesos psicolingüísticos implicados en su aparición, durante en el aprendizaje y producción del idioma (Corder, 1981, p. 35), y comprende la implementación de un proceso de cinco etapas.

1. *Selección de la muestra del idioma [Collection of a sample of learner language]*: Durante la primera etapa del análisis del error, el texto que el estudiante de la lengua extranjera ha producido es recuperado con el fin de ser analizado para su valoración.

2. *Identificación de los errores [Identification of errors]*: En la siguiente etapa se identifican los errores que se presentan en el texto. Esta etapa resulta especialmente complicada dado que algunos errores no son tan fáciles de reconocer, pues la competencia lingüística del estudiante es influenciada por factores externos, como el contexto educativo en el que se desarrollan, o internos, como la ansiedad hacia el idioma extranjero.

3. *Descripción y clasificación de los errores [Description and classification of errors]*: Durante la tercera etapa de este proceso se clasifican los errores que se han identificado en el texto que el alumno ha producido. La clasificación del error

depende de su ubicaci3n dentro de las 1reas de estudio de la lingüística; es decir: la morfología, la sintaxis, el léxico o el discurso del idioma.

4. *Explicaci3n de las causas de los errores [Explanation of errors]*: A trav3s de esta etapa se busca una explicaci3n de las causas psicolingüísticas por las cuales se producen los errores presentados en el texto. Esta tarea radica en decidir si un error es causado por factores de distinta naturaleza como la influencia del idioma materno, o L1, o bien, es causado por la dificultad intrínseca de algün sub-sistema lingüístico del idioma extranjero.

5. *Valoraci3n de los errores [Evaluation of errors]*: Durante la quinta y última etapa, se procede a una valoraci3n de los errores; es decir, se realiza una evaluaci3n acerca de la gravedad en la que incide el error. En esta etapa existe una variedad de criterios que se han empleado para realizar esta valoraci3n, por ejemplo, el uso de rúbricas diseñadas (Diab y Balaa, 2011) para la medici3n de la precisi3n gramatical en la escritura de la LEX.

La valoraci3n de los errores, a trav3s del proceso del Análisis del Error (Corder, 1981) permite al instructor ofrecer una orientaci3n oportuna a los estudiantes del idioma extranjero sobre los distintos tipos de errores que se manifiestan durante el desempeño escrito y, con ello, lograr la adecuada adquisici3n de la competencia lingüística del idioma extranjero.

A trav3s de ello es posible comprender y crear oraciones gramaticalmente correctas, al mismo tiempo que reconocer a aquéllas que son ambiguas, erróneas o que simplemente no est1n acordes con la forma y las reglas de la gramática del idioma (Cook, 2003; Davies y Elder, 2006).

La informaci3n que se le proporciona al estudiante sobre las particularidades de los errores que ha cometido durante la producci3n escrita del idioma constituye un ejercicio correctivo que resulta de gran beneficio para su desarrollo como escritor de textos en inglés, al igual que para la adquisici3n en general del idioma.

Como una estrategia para el tratamiento de estos errores, durante la instrucción del idioma, el ejercicio de la retroalimentación correctiva representa una forma de respuesta a la locución o locuciones agramaticales que el estudiante ha producido y su intención, a través de su implementación, es la mejora del desempeño escrito y, por lo tanto, de la competencia lingüística del estudiante (Ellis, 2009a, 2009b).

2.4 Retroalimentación Correctiva

En el ámbito educativo, el concepto de *retroalimentación* [*feedback*] es definido como el conjunto de comentarios sobre qué tan bien o qué tan mal una persona está realizando alguna tarea; estos comentarios son ofrecidos con la intención de ayudarla a hacer mejor dicha actividad (Macmillan Education, 2021). Asimismo, la retroalimentación refiere a la transmisión de información evaluativa o correctiva acerca de la acción, actividad o proceso que se lleva a cabo (Merriam-Webster. Inc., 2021).

Dentro del área de la adquisición de un segundo idioma, o SLA, la *retroalimentación* ha sido definida como la “serie de comentarios u otra información que reciben los aprendices del idioma sobre su éxito en las actividades y ejercicios de aprendizaje o pruebas” [*comments or other information that learners receive concerning their success on learning tasks or tests*] (Richards y Schmidt, 2010, p. 217), ya sea por parte del profesor o de otras personas, como los compañeros de aula.

A su vez, Thornbury (2017, p.78) afirma que la *retroalimentación*, se refiere a la información que reciben los aprendices sobre su desempeño, ya sea de manera inmediata o posterior, esperando que algunos de estos comentarios tengan un efecto a largo plazo para su conocimiento del idioma; es decir, en su competencia lingüística.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Específicamente, para el campo de la enseñanza de LEX, la *retroalimentación* remite a la intervención en la que se le informa al aprendiz del idioma sobre la existencia de un error en su discurso, dejando que lo descubra y repare individualmente. Además, es a través de la retroalimentación que se da a conocer el resultado de una actividad, haciéndole saber al aprendiz si sus expresiones o la comprensión de éstas es correcta o incorrecta (James, 2013, p. 236).

La manera en la que el estudiante del idioma conoce sobre la adecuación de la producción de su discurso sucede a través de dos clases de retroalimentación. Por un lado, la retroalimentación *positiva* implica un acuerdo con la información que el alumno ha producido. A través de la retroalimentación positiva, las áreas de fortaleza del alumno son reconocidas, por ejemplo, motivándolo a que amplíe las ideas que ha expresado en el discurso (Ellis, 2009b).

En contraste a esta estrategia, se encuentra la retroalimentación que adopta la forma de corrección, (Thornbury, 2017, p.79). La corrección deriva de las voces latinas *cum*: de manera conjunta y *rigere*: enderezar, y se refiere a la alteración o cambio que se realiza en las obras escritas, con el objetivo de quitarles defectos o errores para darles mayor perfección (Moliner, 2019).

James (2013, p. 237) asegura que la retroalimentación representa el inicio hacia la corrección, pues a través de ella se le proporciona al aprendiz la información que le permite revisar o rechazar la regla gramatical incorrecta con la que han estado operando cuando se ha producido el error. El resultado de este proceso consiste en inducir a los alumnos a revisar sus representaciones mentales sobre las reglas que han sido infringidas, con el objetivo de que el tipo de error que se ha cometido no se repita.

Durante la instrucción para el desarrollo del lenguaje extranjero, el ejercicio de *retroalimentación correctiva* (RC) [CF: *Corrective Feedback*] consiste en proporcionar la información lingüística necesaria a los aprendices del idioma, una vez que se han identificado sus áreas de debilidad. El propósito de la práctica de

RC es que el estudiante pueda utilizar esa información para verificar el desarrollo o evolución de su propio sistema lingüístico, o interlenguaje (Ellis, 2015).

Algunos instructores, sin embargo, consideran que la corrección al texto no es la respuesta más apropiada para el desempeño del estudiante del idioma, por lo que prefieren administrar únicamente retroalimentación positiva, permitiendo así la presencia de ciertas fallas y con ello evitar la interferencia del flujo de las ideas durante su expresión (Carlino, 2005; Protsenko, 2020).

No obstante, ofrecer únicamente comentarios positivos sin hacerle conocer al estudiante a la existencia de expresiones agramaticales, estos errores pueden pasar desapercibidos y el alumno no logrará modificarlos, provocando que tales errores se fosilicen (Thornburry, 2017).

Lo anterior significa que, si un error no llega a ser comprendido y posteriormente atendido, con el paso del tiempo, quedará estancado en el sistema lingüístico, o interlenguaje, que el alumno está desarrollando (Long, 2003) y se volverá resistente al cambio.

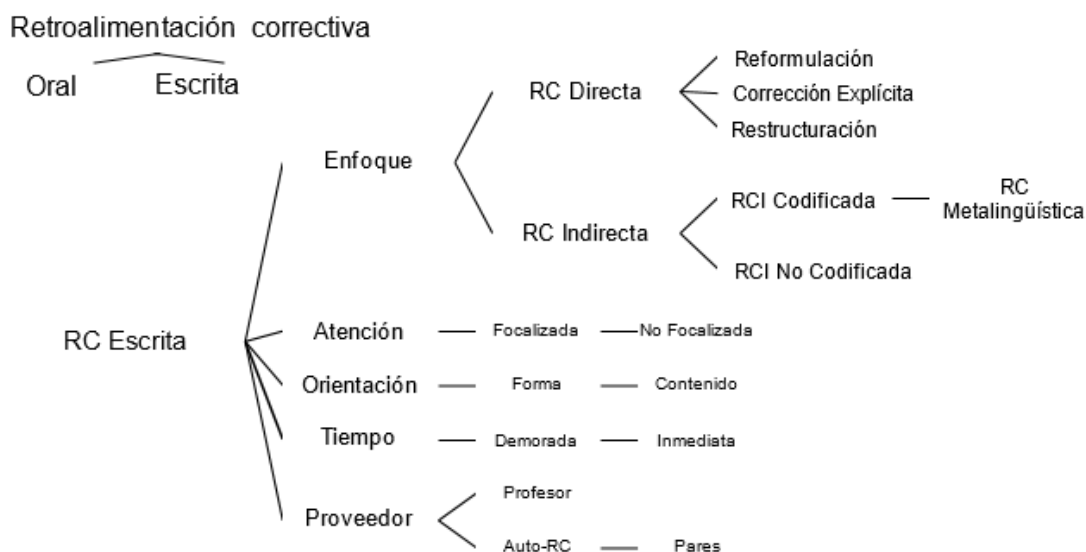
El ejercicio de la retroalimentación correctiva no se trata de realizar cualquier tipo de reacción o indicación al error, sino que la información que será administrada debe estar orientada hacia el reconocimiento de los elementos lingüísticos sobre los que debe trabajar el alumno del idioma para mejorar su producción, particularmente durante el discurso escrito.

2.4.1 Clasificación de la Retroalimentación correctiva

La retroalimentación correctiva que el instructor administra durante la producción escrita en el idioma extranjero comprende un elemento pedagógico clave que, al utilizarse adecuadamente y mediante una constante práctica, permitirá a los estudiantes reconocer las formas lingüísticas correctas cuando intentan expresar sus ideas al producir un texto en el idioma extranjero.

Investigadores del área de enseñanza de LEX han identificado las diferentes maneras en las que los errores pueden ser tratados, a través del ejercicio de la retroalimentación correctiva. Estas estrategias se encuentran basadas en las perspectivas teóricas del funcionamiento de la retroalimentación correctiva para la adquisición del idioma (Ellis, 2009a, 2009b), reconociendo la variación en su efectividad que pudiera resultar al combinarse distintas estrategias de retroalimentación (véase Figura 2.2).

Figura 2.2
Clasificación de la retroalimentación correctiva



Nota. Diagrama elaborado a partir de Ellis (2009a, 2009b), Ferris (2014) y Harmer (2004).

2.4.1.1 Retroalimentación correctiva oral

La retroalimentación que se brinda como respuesta a la producción imperfecta del discurso hablado permite la formulación de una negociación del significado de la información lingüística producida, mediante la interacción personalizada que el instructor establece con el estudiante (Richards y Schmidt, 2010).

Entre las estrategias de retroalimentación correctiva oral, se encuentran la canalización inversa [*back channelling*], la cual refiere a comentarios, gestos o sonidos que indican éxito o fracaso en la comunicación; la solicitud de aclaración

[*request for clarification*], en donde se estimula la aclaración del enunciado inadecuado; la verificación de confirmación [*confirmation check*], la cual se utiliza al expresar inmediatamente después de la locución errónea producida, la manera correcta y así confirmar que el error ha sido entendido.

Otras estrategias para la retroalimentación oral son la repetición [*repetition*], donde se repite el enunciado erróneo, destacando el error; y la inducción [*elicitation*] mediante la cual, se realiza una pregunta relacionada a la forma incorrecta, con el objetivo de obtener la adecuación al error cometido (Harmer, 2004).

Cualquiera de las estrategias de RC utilizadas para la mejora del discurso oral, en lo posible, puede ir acompañada de alguna seña paralingüística; es decir, algún gesto facial o corporal que intensifique la identificación del momento en el que el alumno ha cometido el error (Protsenko, 2020).

Las estrategias de RC para la negociación de significados que son utilizadas con mayor frecuencia durante la participación oral del estudiante, en donde la administración de la RC resulta ser administrada de manera inmediata a la producción del error, pueden utilizarse también durante la valoración del desempeño escrito de los alumnos, considerando los elementos que se encuentran involucrados en la producción del idioma, así como de los recursos de los que dispone el instructor del idioma (Sheen, 2010).

2.4.1.2 Retroalimentación correctiva escrita

La estrategia de retroalimentación que permite ayudar a los estudiantes del idioma extranjero a mejorar su precisión esencialmente durante la producción escrita, es denominada *retroalimentación correctiva escrita* [*written corrective feedback*] (Bitchener y Ferris, 2012).

La RC escrita implica el reconocimiento y la rectificación de los errores que se presentan en los textos que los alumnos de un idioma extranjero han construido (Ellis, 2015; 2009a, 2009b). El objetivo último de la administración de las estrategias

de RC escrita reside en el desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes para la mejora de la precisión durante el proceso de producción de textos (Ferris, 2003; 2011; 2014).

Durante la producción escrita del idioma, las opciones con las que el instructor cuenta para la administración de la RC son diversas ya que, dada su complejidad, “no existe una receta para la retroalimentación correctiva escrita” [*there is no corrective feedback recipe*] (Ellis, 2009a, p. 106).

Distintos elementos como el tipo de error que se ha cometido, la actividad o tarea desempeñada en el que aparece, como una tarea, un examen u otros ejercicios de escritura, el momento en el que se administra la RC, el proveedor de la RC, así como los factores individuales de cada alumno, son factores que determinarán la elección de la estrategia o bien, de la combinación de estrategias para la administración adecuada de la RC (Ellis, 2006a).

a. *Proveedor de la RC*

Por lo general, el instructor del idioma es el que principalmente provee la retroalimentación correctiva escrita, pues es de suponerse que tiene dominio suficiente y posee el conocimiento, la capacitación y la experiencia necesaria para identificar los errores lingüísticos que se presentan durante la construcción de textos, así como para conocer lo que mejor funciona para cada uno de sus alumnos y así poder ofrecer los comentarios adecuados que sean significativos para solucionar estos errores (Bitchener y Ferris, 2012).

El instructor, sin embargo, no es el único que provee la retroalimentación correctiva; en lugar de ello, puede motivar a sus alumnos a que entre ellos revisen sus propios trabajos, con el objetivo de que se aconsejen y se hagan sugerencias sobre la manera en que sus tareas escritas pudieran mejorarse.

La retroalimentación *entre pares*, a diferencia de la que es administrada por el instructor, resulta ser menos autoritaria y los alumnos pudieran sentir mayor

comodidad ante los comentarios de sus propios compañeros, quienes comparten características académicas e intelectuales, en cuanto a su nivel de dominio del idioma. A pesar de ello, por ninguna razón, la retroalimentación que se ofrece entre pares no puede ser puesta en práctica sin la supervisión y colaboración del instructor en el aula (Harmer, 2004).

Es un hecho que los alumnos del idioma demandarán la RC que es implementada por el instructor (Lee, 2008), ya que, desde la perspectiva de los alumnos, la retroalimentación es la etapa del aprendizaje más valorada durante el proceso de escritura en el idioma extranjero. Por lo anterior, los alumnos prefieren recibir más retroalimentación por parte de sus profesores (Protsenko, 2020; Westmacott, 2017), pues consideran que recibir comentarios acertados y oportunos sobre su desempeño en las tareas escritas les ayudará a desarrollar su habilidad de escritura para la comunicación en el idioma extranjero.

b. *Tiempo de administración de la RC*

La retroalimentación correctiva puede ser ofrecida al estudiante de manera *inmediata*, justo después de haber participado en una tarea. Existe también la posibilidad de que deliberadamente se dejar pasar cierto tiempo desde que se realiza la actividad escrita para la administración del tratamiento correctivo, lo que es conocido como retroalimentación correctiva *posterior* (Truscott, 2007).

Ofrecer la retroalimentación en un momento posterior a la ejecución de la tarea, permite la mejora en el aprendizaje del idioma, puesto que el alumno presta mayor atención a las recomendaciones que le ha brindado el profesor (Kehrer et al., 2013).

Sin embargo, retrasar demasiado el momento en el que se proporciona la retroalimentación podría generar una desmotivación en el desempeño del estudiante, lo que ocasiona, a su vez, la disminución en la ejecución de sus tareas, así como en su rendimiento (Protsenko, 2020).

c. Atención en la RC

La retroalimentación correctiva se delimita también, en relación a la atención que se les da a los errores que aparecen en el texto, cuando éste es revisado; es decir, si durante el ejercicio correctivo, se atienden cada uno o la mayoría de los errores cometidos o si, por el contrario, se seleccionan clases específicas de errores para su valoración (Ellis, 2009a, 2009b; Ferris, 2014).

La retroalimentación correctiva resulta ser *focalizada* [*focused*], también llamada selectiva o intensiva, cuando el instructor decide distinguir solamente una o algunas formas gramaticales para la localización de errores y, con ello, alentar al alumno a que dirija su atención en las áreas específicas sobre las que necesita trabajar para mejorarlas. Por otro lado, en la *retroalimentación no focalizada* [*unfocused*] u holística o extensiva, el profesor responde a la variedad de tipos de errores que se van presentando durante la revisión del texto.

d. Orientación de la RC

Existe también una distinción entre las técnicas de retroalimentación correctivas con respecto a su orientación, ya que la retroalimentación puede proporcionarse con el objetivo de responder al *contenido* del texto o bien, a la organización y la coherencia de las ideas que se presentan en éste. Por el contrario, el ejercicio de retroalimentación puede ser enfocado también hacia la correcta forma en la que se presentan las estructuras lingüísticas que componen el texto, tales como el léxico, la gramática, los mecanismos de escritura, entre otros aspectos (Ellis, 2009b; Ferris, 2014).

Puesto que el aprendizaje del idioma es dependiente de la atención que se les brinda a las formas gramaticales de la lengua, es de suponerse que, al ofrecer una retroalimentación correctiva enfocada especialmente en la forma, el alumno es conducido hacia la comprensión y aprendizaje de las estructuras gramaticales del idioma para su precisa producción (Fazilatfar et al., 2014).

e. Enfoque de la RC

Durante el aprendizaje del idioma para su producción, la distinción central que ha convertido tan polémico el ejercicio de la retroalimentación correctiva, entre profesores e investigadores del área de LEX y SLA, se remite hacia la manera en la que es puesta en práctica para la indicación que genere en el alumno una comprensión de la naturaleza de los distintos tipos de errores que se presentan en su discurso y, con ello, alcanzar la precisión. Esencialmente existen dos ramas en las que el ejercicio para el tratamiento del error puede ser administrado y refieren a la retroalimentación correctiva *directa* e *indirecta*.

2.4.1.2.1 Retroalimentación correctiva directa

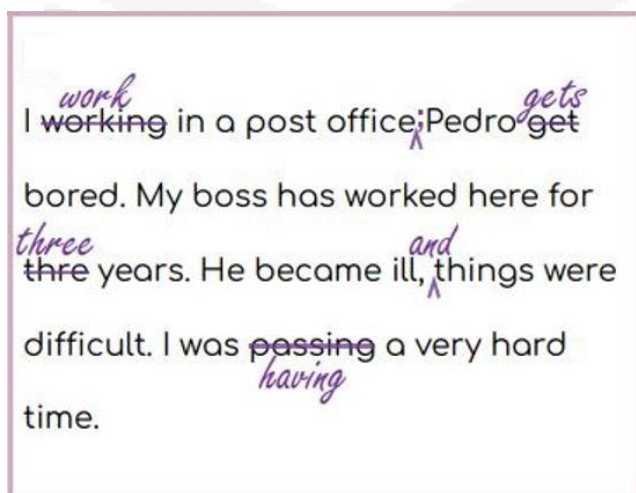
La retroalimentación correctiva *directa* comprende la práctica en la que el instructor realiza una corrección evidente al texto que el estudiante ha producido de manera inadecuada (Ellis, 2009a, 2009b). En otras palabras, a través de la RC directa, el instructor proporciona al alumno la forma correcta en la que la locución que contiene la inadecuación que produce el error debe ser escrita con precisión (Ferris, 2014).

Long (2006) argumenta que la RC directa es clave durante la adquisición del idioma para aquellos estudiantes del inglés, como lengua extranjera, cuyos niveles de dominio del idioma aún son bajos o se encuentran en etapas básicas o iniciales, simplemente por el hecho de que ellos todavía se encuentran desarrollando la capacidad que le permite reconocer información acerca de elementos lingüísticos que desconoce.

A través de esta estrategia de retroalimentación correctiva, el instructor del idioma ofrece al estudiante la información explícita necesaria, para demostrarle cómo es que la locución, palabra u oración que ha sido escrita de manera inadecuada debería ser escrita correctamente (Harmer, 2004). Al comparar la unidad del texto que el instructor ha indicado como incorrecta, el alumno logra reconocer la forma gramatical del idioma para su aprendizaje (Ferris, 2011).

La administración de las estrategias de retroalimentación correctiva directa, las cuales son la *reformulación*, la *reestructuración* y la *corrección explícita* (véase Figura 2.3) resulta particularmente útil durante las etapas posteriores a la creación de borradores o bosquejos de documentos, para el rediseño de documentos (Eslami, 2014).

Figura 2.3
Ejemplo de Retroalimentación Correctiva directa



Lo anterior se debe a que las estrategias de RC, administradas de manera directa, permiten alentar al alumno hacia la reflexión y la auto-corrección de los errores que se identifican dentro de los borradores que ha elaborado (Ellis, 2009b).

La primera estrategia, la *reformulación* [*reformulation*] consiste en la reelaboración, por parte del instructor, del texto entero que ha sido escrito de manera errónea. Por su parte, durante la *reestructuración* [*recast*], el instructor proporciona un enunciado en donde modifica sólo alguno de sus componentes que fueron escritos de manera inadecuada.

Asimismo, el instructor realiza una *corrección explícita* [*explicit correction*] cuando, al proporcionarle al alumno la forma correcta en la que debe estar escrito su texto, le indica al mismo tiempo dónde se ha cometido el error. Es importante destacar que, sin importar el tipo de retroalimentación correctiva directa que se

realice sobre las locuciones que contienen algún error, el contenido y el significado del texto original que se encuentra bajo análisis, debe mantenerse siempre intacto (Ellis, 2009a, 2009b).

2.4.1.2.2 Retroalimentación correctiva indirecta

La retroalimentación correctiva *indirecta* (RCI), por su parte, se lleva a cabo cuando el instructor le indica al estudiante que algún elemento contenido en su texto presenta un problema (Ellis, 2009a, 2009b). Para ello, el instructor hace notable la existencia del error o los errores cometidos en el discurso, a través de alguna marca o símbolo específico, pero sin proporcionarle inmediatamente la forma correcta del error (Ferris, 2014).

Ferris y Hedgcock (2005) aseguran que las estrategias de RCI actúan de manera más efectiva cuando se trabaja con estudiantes de niveles intermedios o avanzados del idioma, pues el conocimiento lingüístico que dominan les permite identificar las formas gramaticales de los errores que producen y con ello, logran corregir de manera implícita y con mayor facilidad los errores que han sido identificados.

Las estrategias de RCI, para la reparación de los errores escritos, adquieren dos principales vertientes que derivan de la clase de recursos auxiliares de los que dispone y utiliza el instructor del idioma para su adecuada administración; éstas son la retroalimentación correctiva *codificada* y la *no codificada*.

a. Retroalimentación correctiva indirecta no codificada

La administración de la retroalimentación correctiva *no codificada* [*uncoded*] es puesta en práctica cuando el instructor del idioma únicamente subraya o circula el error que el estudiante ha cometido, dejando que él se encargue de identificar, diagnosticar y resolver el problema indicado.

Las indicaciones administradas a través de la RC no codificada pueden generarse al margen del documento, sobre la línea en la que se encuentra el error; o bien, el error es subrayado o encerrado; asimismo, el instructor puede proporcionar marcas de posicionamiento para señalar dentro del texto la ubicación exacta del error cometido (véase Figura 2.4).

Figura 2.4

Ejemplo de Retroalimentación Correctiva Indirecta NO codificada

I working in a post office Pedro get
 bored. My boss has worked here for
thre years. He became ill, things were
 difficult. I was passing a very hard
 time.

b. *Retroalimentación correctiva indirecta codificada*

Durante la administración de la retroalimentación correctiva indirecta *codificada* [coded], el instructor proporciona al alumno algún tipo de pista metalingüística que corresponda a la naturaleza del error que ha cometido (Ferris, 2014). A través de la retroalimentación correctiva codificada, el instructor realiza comentarios en donde proporciona la información que el alumno requiere para resolver el error o bien, le hace cuestionamientos relacionadas con la forma correcta en la que debería presentarse la locución que ha escrito erróneamente (Ellis, 2009b).

Las estrategias de retroalimentación correctiva codificada son administradas mediante la *retroalimentación metalingüística*, a través de la cual, el instructor señala los errores que van presentándose en el texto que se analiza, asignando una

descripción acerca de la forma gramatical que corresponde a cada error producido (véase Figura 2.5).

Figura 2.5

Ejemplo de Retroalimentación Correctiva Indirecta codificada

verb tense
 I working in a post office RO sentence Pedro get
 bored. My boss has worked here for
spelling thre years. He became comma splice ill, things were
 difficult. I was word choice passing a very hard
 time.

Asimismo, el uso de *símbolos o códigos de error* corresponde a la estrategia en donde el instructor ofrece un símbolo, junto al error cometido para que el estudiante, conociendo previamente su significado (véase Figura 2.6), modifique los elementos de la oración que contienen el error, de acuerdo a la forma gramatical específica que debe ser atendida para su reparo (Ellis, 2009b).




























Figura 2.6

Ejemplo de Retroalimentación Correctiva Indirecta codificada con códigos de error

VrbT
 I working in a post office RO Pedro get S-V
 bored. My boss has worked here for
Sp thre years. He became CS ill, things were
 difficult. I was wCh passing a very hard
 time.

Por su parte, se pueden utilizar también los *códigos de error*, o bien, los *códigos de corrección*, los cuales son símbolos de órdenes estandarizados (véase Figura 2.7) que son utilizados entre los profesionales de la corrección y edición de textos para facilitar la comunicación escrita (Harmer, 2004).

Figura 2.7
Códigos de corrección de textos estandarizados

	Texto en minúsculas		Insertar espacio en blanco		Invertir orden de letras
	Texto subrayado en cursiva		Insertar punto		Poner tilde
	Texto subrayado en versalita		Insertar coma		Quitar tilde
	Texto subrayado en versales		Superíndice		Sangrar
	Cambiar orden de palabras		Subíndice		Letra empastelada
	Texto subrayado en negrita		Texto marcado en redonda		Quitar sangría
	Consultar original o autor		Borrar		Revisar separación
	Juntar líneas		Omisión (letra o palabra)		Espaciado entre palabras
	Separar líneas		Punto y aparte		Corrección errónea

Sin importar el tipo de símbolo o código que el profesor utiliza, es necesario destacar que, antes de comenzar el proceso de análisis del documento para la administración de las estrategias de RCI codificada, el alumno debe conocer, comprender y dominar el significado de cada una de estas indicaciones; de modo que con ello logre reflexionar sobre el tipo de error que ha cometido (Ferris, 2014) y así poder realizar las adecuaciones necesarias para alcanzar la precisión en la elaboración de sus documentos.

2.5 Asimilación lingüística

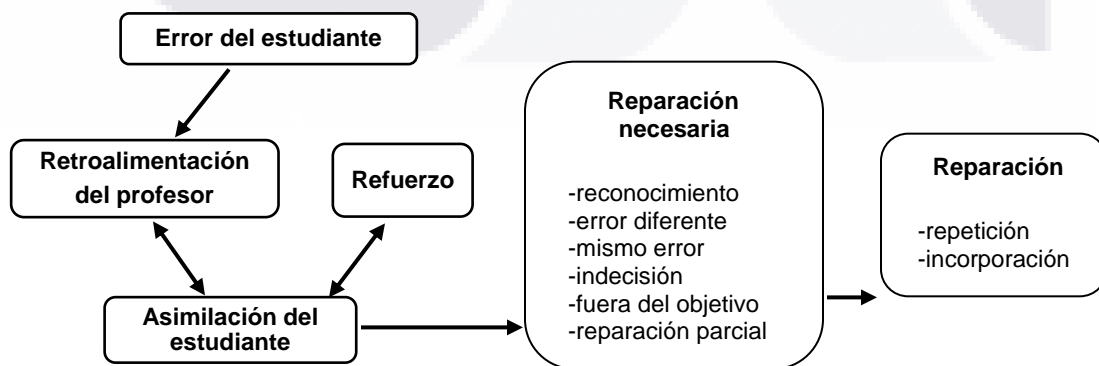
Durante el proceso de adquisición del idioma extranjero, la manera en que los alumnos logran procesar la información recibida a través de las estrategias de

retroalimentación correctiva refiere a la *asimilación lingüística* [uptake] que resulta de las indicaciones ofrecidas en el texto.

La asimilación lingüística a la información que el alumno recibe a través de las distintas estrategias de RC en su discurso comprende la capacidad para identificar, comprender y corregir errores específicos en textos que son producidos en sucesión a la RC (Ferris, 2006). Por ejemplo, cuando el alumno repite la corrección que el instructor le ha demostrado, para posteriormente aplicarla al redactar, en un texto nuevo, algún enunciado con características similares a la que inicialmente fue administrada la RC, el alumno ha logrado reconocer las indicaciones administradas y ha alcanzado la asimilación lingüística durante la producción del siguiente texto.

Lyster y Ranta (1997) descubren que la retroalimentación correctiva no siempre va seguida de la aceptación a la información que el instructor le ha ofrecido al alumno. Por ello, desarrollan un modelo en el que definen a la asimilación lingüística como “la locución de un estudiante que sigue inmediatamente a la retroalimentación del profesor” [*a student’s utterance that immediately follows the teacher’s feedback*] (p. 49) y constituye una reacción a la intención del instructor por llamar la atención sobre algún aspecto de la expresión inicial que ha producido el estudiante (véase Figura 2.8).

Figura 2.8
Secuencia del tratamiento del error para la asimilación lingüística



Nota. Esquema elaborado a partir de Lyster y Ranta (1997).

Ferris (2006) analiza las distintas maneras en la que los estudiantes de la lengua extranjera logran aceptar y apropiarse del conocimiento que se les ha sido proporcionado a través de las indicaciones de retroalimentación correctiva sobre los errores lingüísticos que surgen al producir un documento académico y logra identificar distintos momentos para la asimilación lingüística.

A través de la observación hacia la respuesta que tienen los estudiantes del idioma extranjero durante las etapas de revisión del proceso de escritura académica, Ferris (2006, p. 88) propone una serie de ocho categorías para el análisis de las respuestas que el alumno asume al recibir indicaciones específicas a través de las estrategias de retroalimentación correctiva.

1. *Error corregido* [*Error corrected*]: el error cometido fue corregido de acuerdo con la indicación que el profesor le ha proporcionado.

2. *Modificación incorrecta* [*Incorrect change*]: el error cometido ha sido modificado, pero no de la manera adecuada, de acuerdo con la indicación ofrecida por el profesor.

3. *Sin cambio* [*No change*]: el error cometido sigue apareciendo en el texto posterior; no hubo respuesta por parte del estudiante, por lo que el error no ha sido modificado.

4. *Texto eliminado* [*Deleted text*]: la oración o frase donde se encuentra el error cometido ha sido eliminada, en lugar de intentar corregirlo, de acuerdo a las indicaciones que le ha brindado el profesor.

5. *Sustitución correcta* [*Substitution, correct*]: el error cometido ha sido modificado, pero a través de una corrección que el estudiante ha ideado.

6. *Sustitución incorrecta* [*Substituion, incorrect*]: el error cometido ha sido modificado, pero no de acuerdo con las indicaciones que el profesor le ha proporcionado, resultando en una nueva locución incorrecta.

7. *Error inducido por el profesor [Teacher-induced error]*: la indicación incompleta o errónea que el profesor ha realizado, causa la aparición de un nuevo error.

8. *Evasión de una indicación incorrecta [Averted erroneous teacher marking]*: el error ha sido corregido pese a la indicación incompleta o errónea que el profesor ha realizado.

Cada uno de estos momentos corresponden a la reacción que los estudiantes del idioma manifiestan hacia las indicaciones de RC, en referencia a las distintas clases de modificaciones que han realizado a los errores que les fueron indicados en un documento para su posterior redacción, como resultado de la administración de las estrategias correctivas (Ellis, 2009a).

De esta manera, cuando el instructor ofrece la asistencia que el estudiante requiere para detectar los errores que comete en sus expresiones escritas, es esperado que el alumno logre comprender la naturaleza de éstos, para posteriormente realizar la corrección del error que ha cometido, de acuerdo con las indicaciones que el profesor le ha demostrado; esto es, a través de una asimilación en donde el error que se indica, se ha modificado correctamente.

Una vez que se realiza la modificación correspondiente al error indicado en el documento que ha producido, el alumno ha logrado incorporar el conocimiento lingüístico necesario para aplicarlo al redactar una nueva versión de su texto, evitando la posterior aparición de dicho error, al adquirir en su sistema lingüístico esta característica específica del idioma, durante la producción comunicativa del discurso.

El desarrollo de la capacidad comunicativa del estudiante, para la producción comunicativa del discurso en el idioma extranjero, comprende un objetivo fundamental de la instrucción del idioma, en donde las actividades que se llevan a cabo dentro del aula de lenguas se encuentran orientadas hacia el uso significativo

del lenguaje, para la consolidación del sistema lingüístico del estudiante, a través de una instrucción comunicativa basada en la forma.

La instrucción de LEX que se consolida durante la formación de la docencia del idioma inglés en nuestro país es descrito a lo largo del siguiente capítulo, en donde se presenta, además, el panorama actual de la enseñanza de idiomas en el Estado de Aguascalientes, así como de la institución de ES en donde se ha llevado a cabo el estudio sobre este fenómeno educativo.



CAPÍTULO 3: MARCO CONTEXTUAL

El alcance de los objetivos que orientan el curso de esta investigación se lleva a cabo en un contexto educativo de nivel superior, con énfasis en el programa de pregrado dirigido hacia la formación docente del idioma inglés; por lo que, a lo largo del siguiente capítulo, se describe el escenario educativo en el que se sitúa el estudio.

Inicialmente se presenta una síntesis de los antecedentes curriculares sobre la enseñanza del idioma inglés en México y, enseguida, del Estado de Aguascalientes. Se señalan, además, las especificaciones académicas y curriculares dentro del contexto institucional de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, institución donde se lleva a cabo el estudio, describiendo las experiencias educativas que conforman el actual plan de estudios de la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés, así como el perfil del estudiante al ingresar a este programa, al igual que el del profesor del idioma inglés, una vez que ha cumplido con los requisitos correspondientes al egreso de la licenciatura.

3.1 Enseñanza del idioma inglés en México

El idioma inglés es indudablemente la lengua extranjera más utilizada y difundida en el mundo, pues además de los 59 los países en donde es considerado como lengua oficial, aproximadamente 753 millones de personas, domina el inglés como segundo idioma, por detrás del chino mandarín, con 199 millones, y el español, con 74 millones de personas (Berlitz, 2021).

El inglés es el idioma más estudiado como segunda, tercera o cuarta lengua y por lo anterior permanece contemplado como la lengua universal (Secretaría de Educación Pública, 2017). En este sentido, la importancia del dominio de la lengua inglesa para su apropiada comunicación con el mundo recae en su enseñanza.

La enseñanza del idioma inglés en México surge de la necesidad de posicionar al país dentro de los estándares internacionales de la escolaridad en una lengua extranjera (SEP, 2006); por ello, la instrucción del inglés ha sido constantemente adaptada a las distintas políticas educativas instituidas por cada gobierno en turno, a partir de su inclusión en los planes y programas de estudios en la educación pública, principalmente en los niveles básicos, en el nivel medio superior, así como en el superior.

La enseñanza del inglés en México se implementa de manera obligatoria en el nivel secundaria desde mediados del siglo XX, pero es a raíz de la introducción del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), en 2009, que se establecen acciones hacia la articulación de la enseñanza del inglés. De lo anterior se deriva la creación de programas de estudio para los tres niveles de educación básica, a partir de la conjunción de estándares nacionales e internacionales, con el propósito de lograr la determinación de criterios en la formación de docentes, así como el establecimiento de lineamientos para la elaboración y evaluación de materiales educativos y la certificación del dominio del inglés (SEP, 2017).

La enseñanza del idioma en el país se fortalece, más adelante, dentro del Plan de Estudios de 2011, en donde, además de considerar al inglés como una segunda lengua, se establece la obligatoriedad de su estudio desde el tercer año de preescolar hasta el último grado del nivel secundaria, y se concreta dentro de la Estrategia Nacional para la Mejora Educativa del 2018, así como en el Nuevo Modelo Educativo del 2019 (Ramírez, 2020).

En lo referente a la formación de educadores del idioma en el país, las distintas escuelas Normales Superiores y las universidades del país, a través de sus centros y facultades de idiomas, han procurado el fortalecimiento de la calidad de sus programas de inglés, así como de la formación profesional de docentes del idioma. Ello se logra mediante la implementación de las distintas licenciaturas y programas de posgrado especializados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

La oferta educativa en materia de programas para la enseñanza de lenguas extranjeras, de acuerdo con los anuarios de ES que presenta la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2021), existen 172 programas de educación a nivel superior relacionados con el área de las LEX, de los cuales 131 son licenciaturas, 2 son programas de profesional asociado, uno es de educación técnico superior universitario, 11 son especialidades y 27 son maestrías. De estos programas, 113 están enfocados a la enseñanza o didáctica de la lengua inglesa y, de ellos, 80 son licenciaturas, uno es programa de profesional asociado, 9 son especialidades y 23 son maestrías.

Cabe destacar, además, la existencia de diversas organizaciones que, a lo largo de las últimas décadas, han conjuntado esfuerzos hacia el desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en el país; tal es el caso de la Asociación Mexicana de Maestros de Inglés, A.C. (MEXTESOL) o la Asociación Nacional Universitaria de Profesores de Inglés (ANUPI), quienes se han encargado de promover la mejora de la calidad de la enseñanza del inglés, como lengua extranjera, para impulsar la profesionalización de los docentes del idioma mediante el fomento y la difusión de la investigación en el área de la investigación de LEX (SEP, 2017).

3.1.1 Enseñanza del idioma inglés en Aguascalientes

En México, el Estado de Aguascalientes es considerado como uno de los principales estados en donde, gracias a su creciente diversidad industrial, constantemente se generan empleos dentro de los distintos ramos empresariales con los que cuenta; empleos que, además de requerir la especialización de profesionistas conocedores de la materia, exigen el manejo para su comunicación de un segundo idioma, generalmente el inglés como lengua franca (Gobierno del Estado de Aguascalientes, 2021).

En este sentido, a través del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA), el Estado se ha destacado como pionero en la implementación de diferentes

programas estatales educativos dirigidos hacia la enseñanza del idioma inglés en la educación básica, a través de la introducción del programa START, el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) y el actual Programa Nacional de Inglés (PRONI).

Por ello y debido a las demandas actuales de la sociedad hidrocálida, la enseñanza del idioma inglés, a lo largo de los diferentes niveles educativos, implica un alto nivel de calidad y ello representa la necesidad de contar con profesionales altamente capacitados en el ejercicio docente para el idioma inglés, considerando en sus programas educativos las necesidades del panorama estatal, así como de los contextos local, regional, nacional e internacional.

Es así que la formación de profesionistas en el área docente de las LEX en el estado de Aguascalientes se encuentra comprendida dentro de las estadísticas de los anuarios de ES, a través de cinco programas de pregrado reconocidos por la ANIUES (2021). Tres de estos programas se encuentran orientados a la docencia de la lengua inglesa; mientras que, de las Instituciones Formadoras y de Actualización Docente del IEA (2021), son ofertadas tres licenciaturas en enseñanza del inglés (véase Tabla 3.1).

Tabla 3.1

Programas de Educación Superior en Formación docente en la enseñanza de idiomas: Aguascalientes. Ciclo escolar 2020-2021

Programa educativo	Institución	Plantel	Subsistema
TSU. en Lengua Inglesa	Universidad Tecnológica el Retoño UTR	El Retoño, Aguascalientes.	Público
Lic. en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria	Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes ENSFA	Aguascalientes, Ags.	Público
Lic. en Educación en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras	Universidad la Concordia ULC	Campus Fórum Internacional	Particular

Lic. en Docencia de Francés y Español como Lengua Extranjera	Universidad Autónoma de Aguascalientes UAA	Centro de Ciencias Sociales y Humanidades	Público Estatal
Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad Cuauhtémoc, S.C.	Plantel Aguascalientes Jesús María, Ags.	Particular
Lic. en Enseñanza del Idioma Inglés	Universidad del Desarrollo Profesional UNIDEP	Plantel Aguascalientes	Particular
Lic. en Docencia del Idioma Inglés	Universidad Autónoma de Aguascalientes UAA	Centro de Ciencias Sociales y Humanidades	Público Estatal

Nota. Esquema elaborado a partir de los anuarios de ES recuperados de la ANUIES (2021) e información institucional del IEA (2021).

3.2 Enseñanza de idiomas en la UAA

Desde su creación, la Universidad Autónoma de Aguascalientes ha tomado en consideración primordial el aprendizaje de las lenguas extranjeras, por lo que, como respuesta a la petición de distintas instancias académicas, entre 1975 y 1977 comenzó la implementación de cursos de lenguas extranjeras. Ello dio paso a la creación del Departamento de Idiomas en 1977 y, consecuentemente, en el año 1978, se establece la obligatoriedad del idioma inglés para todas las licenciaturas existentes (Dirección General de Docencia de Pregrado, 2018).

Más tarde, en 1981, se consideró la incorporación de un segundo idioma únicamente en aquellas carreras que según su perfil profesional lo indicara necesario. Sin embargo, no fue sino hasta 1999 que se logró la realización del proyecto denominado Programa de Fomento al Segundo Idioma, el cual, al instante de su implementación, se transformó en un requisito de titulación para los estudiantes.

Posteriormente, a través de la creación del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras (PILE) en el 2012, en la UAA se ha aspirado a lograr desarrollar en todos sus estudiantes “las habilidades que les permitan trascender más allá de las

fronteras locales y nacionales a favor del desarrollo de su país; proporcionándoles una visión internacional para apreciar mejor dichas necesidades, emprendiendo estrategias globales para su beneficio y el de su sociedad” (DGDP, 2018, p.4), contribuyendo así a la formación integral de cada estudiante de nivel pregrado.

Es así que el Programa Institucional de Lenguas Extranjeras se convierte en un requisito obligatorio de titulación para toda la comunidad universitaria, y su acreditación requiere que los estudiantes obtengan el nivel solicitado correspondiente al Plan de Estudios de cada carrera (véase Tabla 3.2).

Tabla 3.2
Acreditación del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras en la UAA

Centro Académico	Curso PILE	Examen PLET	Examen TOEFL	Examen TOEIC	FCE Cambridge
C. C. Agropecuarias	Nivel IV	Nivel A2.2	401 puntos	300 puntos	Nivel A2
C. C. de las Artes y la Cultura	Nivel IV	Nivel A2.2	401 puntos	300 puntos	Nivel A2
C. C. Básicas Ing. Industrial Estadístico*	Nivel IV	Nivel A2.2	401 puntos	300 puntos	Nivel A2
	Nivel VI	Nivel B1.2	450 puntos	431 puntos	Nivel B1
C. C. del Diseño y la Construcción	Nivel IV	Nivel A2.2	401 puntos	300 puntos	Nivel A2
C. C. Económicas y Administrativas Lic. Comercio Internacional Lic. Gestión Turística**	Nivel IV	Nivel A2.2	401 puntos	300 puntos	Nivel A2
	Nivel VIII	Nivel B2.2	550 puntos	679 puntos	Nivel B2
	Tercer idioma				
C. C. de la Salud	Nivel IV	Nivel A2.2	401 puntos	300 puntos	Nivel A2
C. C. Sociales y Humanidades Lic. Docencia de Francés y Español Lic. Docencia del Inglés	Nivel IV	Nivel A2.2	401 puntos	300 puntos	Nivel A2
	No Aplica				
C. C. Empresariales	Nivel IV	Nivel A2.2	401 puntos	300 puntos	Nivel A2
C. C. de la Ingeniería	Nivel VI	Nivel B1.2	450 puntos	431 puntos	Nivel A2

Nota. *Requisito para estudiantes con ingreso en agosto de 2012 y posteriores

** Requisito para estudiantes con ingreso en agosto de 2014 y posteriores

ESTESIS ESTESIS ESTESIS ESTESIS ESTESIS

Esto significa que los estudiantes de pregrado, previo a su ingreso, deben presentar el examen de colocación o acreditación de inglés PLET [*Placement English Test*], cuyo resultado mide el dominio del idioma o bien, presentar la certificación del puntaje o nivel requerido mediante los exámenes de inglés permitidos para su revalidación por la UAA: TOEFL, TOEIC o Certificado de Cambridge FC (DGDP, 2018). De acuerdo con el puntaje obtenido en la prueba PLET, cada estudiante es colocado en un curso de inglés del PILE, correspondiente al nivel alcanzado en ella, o bien, el programa es acreditado.

En los programas de Lic. Docencia de Francés y Español como lengua extranjera y Lic. Docencia del Inglés no aplica la aprobación de un segundo idioma como requisito de titulación, ya que éstos corresponden a lo estipulado en sus respectivos planes de estudios, cuyos parámetros de dominio de cada lengua son valorados de acuerdo con los niveles de competencia del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Departamento de idiomas, 2018).

Cabe mencionar que, una vez que hayan liberado el requisito de titulación estipulado para cada uno de los programas de pregrado de la UAA, los estudiantes inscritos podrán cursar niveles avanzados de inglés o inscribirse a cursos de otros idiomas, como francés, alemán, italiano o japonés, los cuales están a cargo de la Unidad de Idiomas, del Departamento de Extensión Académica (Dirección General de Difusión y Vinculación, 2021).

3.3 Formación en la docencia del idioma inglés en la UAA

La formación de profesionistas en el área de la docencia de LEX dio inicio en la Universidad Autónoma de Aguascalientes en el año 1993. Con el apoyo del Consejo Británico y del Departamento de Educación de la institución, la UAA puso en marcha la impartición de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEI), a través de su Departamento de Idiomas; mismo que para el 2011 introduce a la comunidad universitaria el segundo programa educativo en formación docente de LEX, la

Licenciatura en Docencia del Francés y Español como lengua Extranjera (Departamento de Idiomas, 2018).

3.3.1 Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés

La Licenciatura en Enseñanza del Inglés, actualmente llamada Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés (LDII), fue creado considerando las necesidades impuestas por el avance industrial, así como por el desarrollo de la sociedad hidrocálida y del país, lo que le ha valido el reconocimiento nacional de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CIEES).

El Plan de Estudios de la LDII ha sido actualizado cuatro veces, en 1995, 2003, 2012 y 2019 (Departamento de idiomas, 2018), conforme a los documentos normativos establecidos por el Departamento de Desarrollo Curricular, el Modelo Educativo Institucional y los objetivos del Plan de Desarrollo Institucional 2016-2024, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, el Plan Sectorial de Educación 2013-2018 y el Plan de Desarrollo del Estado de Aguascalientes 2016-2022.

El actual Plan de Estudios, 2019 de la LDII focaliza el estudio de las teorías que explican los procesos y los métodos de adquisición y aprendizaje del idioma inglés, para su instrucción o enseñanza, de acuerdo con las necesidades educativas y sociales contemporáneas de esta área laboral (DGDP, 2018).

Por lo anterior, a través de este plan de estudios, se fomenta en los estudiantes el desarrollo de las cuatro habilidades básicas de comunicación del idioma inglés: expresión verbal [*speaking*], comprensión auditiva [*listening*], escritura [*writing*] y lectura [*reading*], para el posterior ejercicio de la práctica docente y con ello lograr la generación, gestión y aplicación del conocimiento en la lengua inglesa.

El Programa Educativo de la LDII actualmente cuenta con una plantilla docente integrada por cinco profesores de tiempo completo (PTC), un profesor de medio tiempo, así como un profesor numerario de asignatura, quienes poseen un amplio dominio de la lengua y la cultura inglesa, además del conocimiento pedagógico y

curricular correspondiente a la formación educativa (Departamento de Idiomas, 2018).

La plantilla docente que conforma la LDII se encuentra estructurada en diferentes agrupaciones denominadas *Academias*, cuyos coordinadores designan las actividades que les corresponden a los profesores de cada área curricular, tales como la elaboración de planes de trabajo y cronogramas de actividades, el diseño, evaluación y rediseño de programas de materia, instrumentos de evaluación y actividades y material didáctico, la calendarización y programación de clases y evaluaciones, así como la estandarización de lineamientos para la elaboración de productos de materia y entrega de portafolios de evidencias que permiten la formación integral de los alumnos (Departamento de Idiomas, 2018).

La LDII cuenta además con el apoyo del *tutor longitudinal* y de los *asesores académicos* quienes, a lo largo de la trayectoria escolar de los estudiantes, les brindan asesoría, apoyo y acompañamiento para su incorporación a la vida universitaria, así como para el seguimiento del proceso de titulación, mediante la atención académica personalizada y de los servicios educativos que ofrece la institución.

3.3.1.1 Ingreso a la LDII

La normativa universitaria, a través del Reglamento General de Docencia institucional y del Departamento de Idiomas (2018), indica que el ingreso a la LDII se logra una vez que el aspirante ha cumplido con el proceso y los requisitos señalados, los cuales consisten en la calificación obtenida del 1° al 5° semestre en el bachillerato o, en caso de haberlo concluido, el promedio final, el puntaje obtenido en el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI II) del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), así como el resultado del examen de ingreso sobre conocimientos y habilidades de la licenciatura.

No obstante, como única y excepcional ocasión, derivada de la situación sanitaria de la pandemia por COVID-19, el H. Consejo Universitario, aprobó la modificación del Proceso de Selección de Aspirantes para los programas de pregrado durante el ciclo escolar 2020-2021, suspendiendo la aplicación del examen EXANI II.

En su lugar, sólo se consideró la calificación promedio obtenida en el bachillerato, reflejada en el certificado de estudios, aplicando un factor de ponderación basado en la media global obtenida por el subsistema al que pertenece cada bachillerato, conforme al promedio de resultados en el EXANI II, en el 2019 y cuyos resultados son emitidos por el IEA (Departamento de Control Escolar, 2020).

Una vez aprobados los requisitos de ingreso, el aspirante a la LDII presenta, enseguida, el Examen de Inglés como Lengua Extranjera [*TOEFL: Test of English as a Foreign Language*], cuyos resultados se utilizan en relación con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas [*CEFR: Common European Framework of Reference for Languages*] (véase Tabla 3.3) para ubicar al alumno en el primer semestre, o bien, en el área de propedéutico de la licenciatura.

Tabla 3.3
Niveles de Competencia del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

Usuario Básico	A1 (310-336)	El usuario es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.
	A2 (337-459)	El usuario es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionados con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
Usuario Independiente	B1 (460-542)	El usuario es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Usuario Competente	B2 (543-626)	El usuario es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad.
	C1 (627-676)	El usuario es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
	C2 (677)	El usuario es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Nota. Esquema recuperado de Council of Europe (2019).

El área de propedéutico de la LDII comprende dos semestres de preparación para los estudiantes que, al ingresar al programa, no logran alcanzar el puntaje requerido para ingresar al primer semestre de la licenciatura, el cual corresponde a 500 puntos del examen TOEFL, para un nivel B1 del *usuario independiente* del CEFR (Departamento de Idiomas, 2018)

Durante los dos semestres del año propedéutico, los estudiantes son apoyados y asesorados, a través de las asignaturas enfocadas en el desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas del idioma inglés, que le permitirán continuar estudiando las áreas académicas subsecuentes contempladas en la licenciatura.

3.3.1.2 Programa Educativo

La formación de docentes del idioma inglés en la UAA comprende el estudio de la lengua inglesa en función de sus principales componentes lingüísticos: fonética, fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática y análisis del discurso, así como de las metodologías y herramientas pedagógicas para su instrucción en los diferentes niveles y sistemas educativos (Departamento de Idiomas. 2018), a través de un periodo de cuatro años, los cuales se encuentran

distribuidos en ocho semestres, además de los dos semestres propedéuticos para aquellos estudiantes que no alcanzaron el puntaje requerido para ingresar al primer semestre de la LDII.

Experiencias educativas

En correspondencia con el Plan de Estudios, 2019 de la LDII, cinco áreas formativas (véase Anexo B) son contempladas a través de los ocho semestres que conforman la estructura curricular de este programa de pregrado (DGDP, 2018, pp. 41-42).

1. *Integración de las Competencias Lingüísticas y Comunicativas del Inglés.* Esta área curricular es impartida únicamente durante los dos semestres del año propedéutico del programa. A través de esta área se apoya a los estudiantes para el desarrollo de las habilidades comunicativas y lingüísticas hacia un nivel mayor al B1 del CEFR, para que, con ello, continúen sus estudios en las áreas académicas subsecuentes del programa.

Las asignaturas que conforman esta área se enfocan hacia el desarrollo y la práctica de cada una de las cuatro habilidades básicas del idioma para su comunicación. Las materias impartidas durante el periodo propedéutico son: *Comprensión auditiva y Conversación I y II, Gramática en contexto I y II, Lectura I y II, Escritura I y II e Integración de las habilidades a través de la cultura I y II*; siendo la penúltima, *Escritura I y II*, la asignatura que evidentemente se ocupa del estudio de esta habilidad productiva.

a. *Escritura I*: esta materia es de tipo práctico que se imparte durante el primer semestre del área propedéutica del programa y está orientada al desarrollo de la habilidad productiva de escritura en el idioma inglés en un nivel A2 para la producción comunicativa escrita del CEFR (véase Tabla 3.4).

Tabla 3.4
Niveles de Producción Comunicativa: Escritura

Usuario Básico	A1 (31)	El usuario es capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sabe rellenar formularios con datos personales, por ejemplo, su nombre, su nacionalidad y su dirección en el formulario del registro de un hotel.
	A2 (32-42)	El usuario es capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a sus necesidades inmediatas. Puede escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.
Usuario Independiente	B1 (43-52)	El usuario es capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que le son conocidos o de interés personal. Puede escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.
	B2 (53-63)	Es capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con sus intereses. Puede escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sabe escribir cartas que destacan la importancia que le da a determinados hechos y experiencias.
Usuario Competente	C1 (64-67)	El usuario es capaz de expresarse en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puede escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considera que son aspectos importantes. Selecciona el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos sus escritos.
	C2 (68)	El usuario es capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puede escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribe resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

Nota. Esquema recuperado de Council of Europe (2019).

El objetivo de la asignatura *Escritura I* reside en que, al finalizar el curso, el estudiante logre redactar textos que incluyan desde enunciados hasta párrafos, con apertura a diversos contextos culturales, sociales e ideológicos. Entre sus productos se encuentran tareas de escritura conformadas por oraciones y párrafos.

b. *Escritura II*: esta materia es de tipo práctico, se imparte durante el segundo semestre del área propedéutica del programa y procede a la materia *Escritura I* del primer semestre propedéutico. Esta asignatura está orientada hacia la transición

que permite al alumno escribir desde párrafos completamente desarrollados, así como ensayos académicos organizados mediante la implementación de una serie de pasos lógicos y prácticos correspondientes al proceso general de escritura.

Su objetivo radica en el desarrollo de diferentes estrategias y habilidades para escribir varios tipos de ensayos en inglés a un nivel B1 para la producción comunicativa escrita del CEFR (véase Tabla 3.3). Entre los productos que se esperan alcanzar en la materia, se encuentran 2 ensayos académicos de 4 párrafos y 1 ensayo académico de 3 párrafos. Al término de la primera unidad, el alumno deberá redactar un ensayo expositivo (de definición, de clasificación, de contraste o comparación, de causa y efecto, de “cómo” y ecléctico); al finalizar la segunda unidad, redactará un ensayo de tipo persuasivo, mientras que, para la tercera unidad, un ensayo de tipo argumentativo.

2. *Desarrollo de habilidades para la comunicación en inglés.* Esta área curricular de la licenciatura apoya al estudiante en el fortalecimiento de sus habilidades comunicativas en el idioma para que obtenga un nivel de usuario *competente* C1 del CEFR que le permita integrar los aspectos socioculturales de la lengua. En esta área se promueve también el desarrollo de los procesos de aprendizaje y creativos, así como de la capacidad de análisis crítico del alumno, para el establecimiento de una plena comunicación durante el ejercicio de su práctica profesional.

El área está constituida por las materias que tienen un enfoque hacia el estudio de cada una de las cuatro habilidades comunicativas del idioma, mientras que las asignaturas orientadas al desarrollo de la escritura del idioma, cuyo objetivo es el alcance del nivel C1 para la producción comunicativa escrita del CEFR (véase Tabla 3.3), son: *Habilidades Comunicativas en Inglés I y II, Taller de comprensión de textos avanzados en inglés, Taller de redacción en inglés, Taller de expresión oral en inglés y Escritura Académica.*

a. *Habilidades comunicativas en inglés I (HCI I)*: es una materia de carácter práctico que se imparte durante el primer semestre de la licenciatura y se enfoca al desarrollo de las habilidades del idioma inglés: comprensión auditiva, expresión oral, lectura, escritura, vocabulario y gramática, y al uso de aspectos culturales desde una perspectiva comunicativa.

Su objetivo radica en la aplicación de las habilidades del idioma inglés para lograr una comunicación efectiva a un nivel B1 del CEFR con calidad y apertura a la crítica y autonomía. El producto que se espera obtener al finalizar el semestre académico es un ensayo comparativo o de contraste de 5 párrafos de 700-800 palabras, en el que son evaluados el uso de lenguaje, la organización, la estructura de oraciones, la elección de palabras y los mecanismos de escritura (puntuación, capitalización, etc.).

b. *Habilidades comunicativas en inglés II (HCI II)*: esta materia de carácter práctico se imparte durante el segundo semestre de la licenciatura y se enfoca al desarrollo de las habilidades del idioma inglés: comprensión auditiva, expresión oral, lectura, escritura, vocabulario y gramática, y al uso de aspectos culturales desde una perspectiva comunicativa. Su objetivo radica en la aplicación de las habilidades del idioma inglés para lograr una comunicación efectiva a un nivel B2 del CEFR con calidad y apertura a la crítica y autonomía.

El producto que se espera obtener en esta materia, al finalizar el semestre académico es un ensayo comparativo o de contraste de 5 párrafos, con una extensión de 700-800 palabras, en el que el uso de lenguaje, la organización, la estructura de oraciones, la elección de palabras y los mecanismos de escritura (puntuación, capitalización, etc.) también son evaluados.

c. *Taller de comprensión de textos avanzados en inglés*: es una materia práctica que se imparte en el tercer semestre del programa de la licenciatura, que se enfoca en el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora mediante la aplicación de diferentes estrategias, técnicas y estilos que fortalecen el

conocimiento del idioma. Su objetivo es el desarrollo de las habilidades lectoras para lograr la comprensión de textos de manera correcta en el idioma inglés a un nivel B2 del CEFR, con autonomía y apertura a diversos contextos culturales, sociales e ideológicos que promueven el aprendizaje continuo.

Entre los productos que se entregan para su evaluación, y que promueven la comprensión avanzada de lecturas, se encuentran reportes de lectura (resúmenes, análisis de textos y otros) sobre distintos tipos de textos escritos: descriptivos, informativos, narrativos, argumentativos o creativos; siendo estas actividades un espacio en donde también se practica la habilidad de escritura.

d. *Taller de redacción en inglés*: es una materia de tipo práctico que lleva al alumno, de manera sistemática, a la redacción de diferentes textos académicos, a través de una serie de pasos lógicos y prácticos que se usan en el proceso de escritura, fortaleciendo a su vez el conocimiento del idioma.

Su objetivo es la redacción de diversos tipos de textos académicos en el idioma inglés a un nivel de usuario *independiente*, B2 para la producción comunicativa escrita del CEFR, de manera reflexiva y de calidad, con apertura a la crítica constructiva y a la ética profesional, promoviendo el aprendizaje continuo. Los productos esperados para la evaluación de esta materia son dos ensayos; un ensayo persuasivo de 5 párrafos, que se entregará al finalizar la primera unidad y un ensayo argumentativo para concluir la segunda unidad.

3. El área de *Lingüística Aplicada* está enfocada al estudio de los procesos mentales del aprendizaje de LEX, promoviendo el estudio de la lengua inglesa en sus niveles léxico, morfológico, sintáctico y semántico, así como la aplicación de las teorías lingüistas para la comprensión de distintos eventos lingüísticos, utilizando la literatura como medio para el estudio semántico del idioma.

4. El área de *Metodología de la Docencia del Inglés* profundiza en las teorías y herramientas metodológicas para la instrucción de los sistemas lingüísticos,

habilidades y aspectos socio-culturales de la lengua, a través de los diversos modelos y métodos de enseñanza del idioma, diseño de programas, así como evaluación de aprendizajes, con base en la teoría e investigación educativa.

5. El área de *Prácticas de Enseñanza* comprende el ejercicio de la docencia que apoya al alumno en su formación como docente, a través de la aplicación integral de los conocimientos adquiridos durante el programa de la LDII.

3.3.1.3 Perfil de egreso del LDII

Al término de los ocho semestres de los que se conforma la LDII, el estudiante egresado, de acuerdo con el Perfil de egreso del plan de estudios del programa (Departamento de Idiomas, 2018), ha logrado la comprensión lingüística del idioma que le permite expresarse clara, fluida y eficazmente, tanto de manera oral como escrita y ha obtenido un pleno conocimiento y dominio del idioma inglés en un nivel de usuario *independiente* C1 del CEFR, equivalente a 627 puntos del examen TOEFL, para su comunicación y adecuada instrucción.

Asimismo, mediante la aplicación de los métodos y técnicas de enseñanza y de investigación sobre los distintos procesos educativos que conllevan la instrucción del idioma y la evaluación educativa, el egresado, además, logra manejar y asesorar, tanto en lo individual como en lo grupal, las condiciones y estrategias especializadas para la instrucción del idioma inglés a nivel básico, medio y superior que favorecen el aprendizaje significativo del idioma. Lo anterior es llevado a cabo, haciendo uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación de las que se dispone para la adecuada instrucción del idioma.

La instrucción de la habilidad de la escritura en la lengua inglesa es observada para conocer el papel de las estrategias correctivas desde la perspectiva del estudiante que se encuentra en formación docente del idioma en el programa de pregrado de la LDII, así como de la del instructor del idioma. Por ello, a lo largo del siguiente capítulo, se describe la metodología aplicada para llevar a cabo el estudio

y con ello, comprender el concepto del error en la escritura académica para así lograr ofrecer un significado formativo a este fenómeno educativo.



CAPÍTULO 4: DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se describe la metodología que ha sido aplicada para la orientación del presente estudio, en donde se indican las características de los participantes, así como los criterios que se tomaron en cuenta para su selección. Asimismo, se definen las técnicas e instrumentos de obtención de la información, al igual que el proceso que se llevó a cabo para su elaboración.

Enseguida, se detalla el proceso del trabajo de campo en el que se pone en práctica el ejercicio de la retroalimentación correctiva indirecta sobre los ensayos que fueron producidos por los alumnos para su valoración, durante el semestre académico en el que se realizó el estudio, bajo las consideraciones éticas referidas en este mismo apartado.

4.1 Enfoque metodológico

La presente investigación se estructuró bajo un enfoque metodológico de *estudio de caso*, implementando un estudio de casos *múltiples*, en el que se incorporó un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos para la obtención y el análisis de la información tanto de tipo cuantitativo encontrada en los datos numéricos que se recuperaron de los productos de los estudiantes participantes, así como de la de tipo cualitativo para el análisis e interpretación sistemática, con el objetivo de entender e ilustrar cada unidad que conforma el particular fenómeno que se estudia, así como el contexto que lo rodea (Creswell et al. 2007).

Blatter (2008) define al estudio de caso como una aproximación investigativa en la que una o varias instancias son estudiadas a profundidad. Los estudios de caso constituyen métodos o diseños flexibles, ya que es posible utilizar diversas herramientas para capturar y analizar los datos que permitan comprender las peculiaridades del fenómeno estudiado (Yin, 2013).

En la metodología de estudio de caso, el caso es definido como una unidad o entidad sistémica identificada mediante sus características particulares, en relación con su contexto (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018b). En otras palabras, el caso refiere al objeto del estudio (Bell, 2010) y su tipología corresponde al número de unidades, o casos, que se consideran para ser estudiadas, siendo los estudios de *múltiples* casos, o unidades de análisis, aquéllos en donde se evalúa cada caso por sí mismo de manera holística o integralmente (Stake, 1999; 2006).

Debido a que el estudio de casos múltiples permite la confrontación holística de las diversas unidades de análisis, para la comprensión del fenómeno que se estudia, se decidió emplear esta metodología, la cual se determina como un diseño de investigación en el que se utilizan métodos similares para trabajar con cada uno de los casos que conforman el estudio (Yin, 2013). Además, son considerados, de manera integral, las cualidades de los elementos estudiados, los instrumentos de recolección de los datos, así como el proceso de análisis de la información obtenida, utilizando la triangulación de las distintas fuentes de datos que conforman cada caso estudiado (Green, 2011; Raufflet, 2009).

El modelo de estudio de casos múltiples se utilizó en esta investigación con el propósito de conocer el efecto que tiene la RCI sobre el desarrollo de la competencia lingüística que han adquirido los estudiantes participantes, para lograr la precisión en la escritura. La validez del diseño de esta modalidad de estudio se consiguió al trabajar con dos casos potencialmente comparables; en donde, de acuerdo con la propuesta metodológica de Molina et al. (2011), el investigador fungió como observador y cuantificador del contenido obtenido de los documentos producidos por los participantes.

En uno de los casos, conformado por un grupo de estudiantes, se les ofreció, de manera sistemática, el tratamiento correctivo basado en el uso de codificaciones metalingüísticas y fue comparado con un siguiente caso, conformado por otro grupo de estudiantes quienes no recibieron algún tipo de tratamiento correctivo

planificado, sino que únicamente fue observada su evolución lingüística sobre la precisión en la escritura.

Para lograr lo anterior, se llevó a cabo una serie de intervenciones pedagógicas para el tratamiento del error escrito, con base en el proceso del enfoque de Análisis del Error de Corder (1974), la cual comprendió tres fases: 1) la preparación de las intervenciones correctivas, 2) la intervención para el tratamiento del error y 3) el análisis de contenido, tanto de manera continua como retrospectiva, para la observación de la asimilación de los distintos conceptos lingüísticos particulares que aprenden los participantes, a través de las estrategias de RCI estudiadas.

La observación de los resultados sobre las estrategias de RCI se llevó a cabo empleando la estimación de la dimensión lingüística de la precisión en la escritura que adquiere el futuro docente del idioma inglés (Steffe y Thompson, 2000), para lo cual se utilizaron procedimientos semiestructurados de medición, al igual que determinados métodos estadísticos para el análisis de la evidencia cuantitativa que a través de éstos fue recuperada.

De modo simultáneo, la comprensión de este fenómeno educativo, desde la perspectiva de los actores que intervienen en él, así como de los significados que le otorgan respecto de sus propias realidades, requirió del uso de métodos de recolección de información correspondientes a los estudios de tipo cualitativo, con los que se observan las cualidades y situaciones de los participantes que conforman cada caso estudiado (Niglas, 2004).

4.2 Participantes

El estudio se llevó a cabo con la participación de dos grupos de estudiantes pertenecientes al programa de la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés de la UAA. Uno de los casos estudiado es considerado como grupo de interés, al cual se

le administró la intervención correctiva estudiada, mientras que el otro grupo de alumnos no recibió dicha intervención, observando únicamente su evolución lingüística, con el objetivo de realizar un análisis comparativo.

Para la caracterización de los grupos que conforman cada caso estudiado, se obtuvo información durante un semestre sobre los conocimientos de los estudiantes, las estrategias de retroalimentación que reciben, la evolución de los estudiantes en sus procesos de escritura, la dinámica pedagógica de las asignaturas orientadas al estudio de la habilidad de escritura que atienden.

De esta manera, el estudio se desarrolló enmarcado en las áreas curriculares de *Desarrollo de habilidades para la comunicación en inglés* e *Integración de las competencias lingüísticas y comunicativas del inglés*, del Plan de Estudios de la LDII, 2019, las cuales comprenden las asignaturas de *Escritura I* y *II*, impartidas durante el primero y el segundo semestre del área propedéutico de la licenciatura, así como de las asignaturas de *Habilidades comunicativas en inglés I* y *II*, impartidas durante el primero y el segundo semestre, la de *Taller de comprensión de textos avanzados en inglés*, impartida durante el tercer semestre, la de *Taller de redacción en inglés*, impartida durante el cuarto semestre y la de *Escritura Académica*, impartida durante el séptimo semestre de la licenciatura.

Estas asignaturas contemplan, en su programa de materia, el desarrollo de la competencia escrita mediante la composición de distintos textos académicos en inglés. Sin embargo, debido a que los objetivos de la asignatura de *Escritura Académica* del octavo semestre de la licenciatura se orientan hacia la redacción científica del marco teórico de un trabajo de investigación relevante para el área de la docencia del idioma inglés, para egresar de la licenciatura, y el esquema didáctico de la materia *Taller de redacción en inglés*, del cuarto semestre, difiere en cuanto a los tiempos destinados para cubrir las unidades de las que se compone, estas materias no se consideran comparables con el resto de las asignaturas contempladas para el estudio.

De esta manera, los alumnos que conforman los dos grupos de estudiantes de la licenciatura en Docencia del Idioma inglés, denominados Grupo A y Grupo B, fueron seleccionados bajo los siguientes criterios.

Grupo A

- a. El alumno participante cursa la materia de *Escritura II [Writing II]*, correspondiente al 2° semestre del área de propedéutico de la LDII.
- b. El alumno participante presenta el examen diagnóstico TOEFL aplicado al finalizar el semestre agosto-diciembre, 2020.
- c. El alumno participante entrega el ensayo final correspondiente al semestre agosto-diciembre, 2020 de la materia *Escritura I*.
- d. El alumno participante presenta el examen diagnóstico TOEFL aplicado al finalizar el semestre enero-junio, 2021.
- e. El alumno participante entrega el ensayo final correspondiente al semestre enero-junio, 2021 de la materia *Escritura II*.

Grupo B

- a. El alumno participante cursa la materia de *Habilidades Comunicativas en Inglés II [Communicative Abilities in English II]*, correspondiente al 2° semestre de la LDII.
- b. El alumno participante presenta el examen diagnóstico TOEFL aplicado al finalizar el semestre agosto-diciembre, 2020.
- c. El alumno participante entrega los borradores correspondientes a los tres ensayos académicos con los que se trabaja durante el semestre enero-junio, 2021.
- d. El alumno participante presenta el examen diagnóstico TOEFL aplicado al finalizar el semestre enero-junio, 2021.
- e. El alumno participante responde el cuestionario diseñado para conocer las opiniones de los sujetos que conforman el estudio.

- f. El profesor que imparte la materia *Habilidades Comunicativas en Inglés II*, durante el semestre enero-junio, 2021, acepta colaborar con las actividades diseñadas para el desarrollo del estudio, así como ser entrevistado.

De esta manera, de los 39 estudiantes que se encontraban inscritos en la materia de *Escritura II*, durante el semestre enero-junio, 2021, seis alumnos fueron excluidos del estudio al no cumplir con alguno de los criterios mencionados, por lo que 33 alumnos conformaron el Grupo A⁴. Mientras tanto, de los 36 alumnos inscritos en la asignatura de *Habilidades comunicativas en inglés II*, fueron cuatro alumnos quienes no cumplieron con la entrega de algún borrador de ensayo, de manera que 32 alumnos configuraron el Grupo B⁵ (véase Tabla 4.1).

El registro de la información obtenida de los alumnos participantes se llevó a cabo bajo los principios de anonimato, por lo que a cada alumno se le otorgó, para su localización, el número que ocupa en la lista grupal de cada materia. Asimismo, para mantener el anonimato de los profesores participantes, se han omitido sus nombres, su género y la posición laboral que mantienen en el Departamento, por lo que se utiliza de manera genérica, para su identificación, el título del grupo del cual estuvo a cargo.

Tabla 4.1
Participantes del estudio

Caso	Asignatura	Semestre	Número de estudiantes	Encargado de la asignatura
Grupo A	Escritura II	2do semestre del área propedéutico	33 estudiantes	Profesor A
Grupo B	Habilidades Comunicativas en Inglés II	2do semestre de la LDII	32 estudiantes	Profesor B

⁴ Grupo A: s8, s22, s23, s26, s35 y s37

⁵ Grupo B: s7, s19, s27 y s31

Cabe mencionar, además, que los alumnos participantes que conforman cada grupo, tuvieron una equivalencia inicial entre ellos, pues los sujetos no se han asignado al azar ni tampoco se han intentado emparejar, a través de la técnica de apareo o emparejamiento, en donde se iguala a los grupos estudiados en relación con alguna variable específica (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018a, p. 18), sino que ambos grupos ya han sido conformados, previo al diseño del estudio.

4.3 Instrumentos

La recolección de la información que permitió examinar los efectos que genera la retroalimentación correctiva sobre el desarrollo de la competencia lingüística escrita de los estudiantes del idioma, se llevó a cabo a través de una serie de instrumentos conformada por el ensayo escrito, la aplicación de la prueba estandarizada TOEFL, así como el cuestionario para conocer las opiniones de los alumnos participantes y la entrevista para los profesores, los cuáles son métodos que regularmente se utilizan en un estudio de casos para la recuperación de la información que no se puede detectar a partir de la observación de una situación específica (Stake, 1999).

4.3.1 Entrevista semiestructurada: guía de entrevista

La entrevista se utilizó como herramienta para la recolección de la información que permitió conocer la percepción interna de los profesores encargados de cada uno de los grupos participantes sobre el ejercicio correctivo durante la instrucción para la producción escrita del idioma inglés. Se decidió emplear este método de comunicación, pues a través de la entrevista, las personas suelen revelar información más fiable de lo que se puede detectar a partir de la observación de una situación (Simons, 2009, p. 71).

En la investigación cualitativa, regularmente se recurre al uso de la entrevista, la cual se va estructurando conforme avanza el trabajo de campo para cuestionar aspectos específicos de las etapas que conforman el estudio. El investigador, al

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sujetarse exclusivamente a las preguntas que ha diseñado, se encuentra conduciendo una entrevista estructurada. Por su parte, cuando estas preguntas funcionan como una guía de asuntos por abordar y se goza de plena libertad por introducir preguntas adicionales para obtener mayor información o precisar conceptos determinados (Ryen, 2013), se trata entonces de una entrevista semiestructurada.

De esta manera, para conocer la opinión de los profesores encargados de los grupos participantes, se recurrió a la entrevista semiestructurada; por lo que elaboró una guía de entrevista, en espera de que, a lo largo del diálogo y conforme el entrevistado iba desarrollando los temas, las preguntas planeadas en ella serían moldeadas de acuerdo a los contenidos por abordar (véase Anexo C).

La serie de cuestionamientos que se prepararon para efectuar la entrevista contempla cinco dimensiones que refieren a la exteriorización del comportamiento y de las percepciones de los profesores participantes acerca del uso de las estrategias correctivas durante el quehacer docente.

1. Experiencia profesional como docente de LEX.
2. Instrucción de la habilidad productiva de escritura.
3. Impacto profesional en el ejercicio de la RC.
4. Asimilación lingüística para la precisión en la escritura, a través de la RCI.
5. Fortalecimiento del ejercicio de RC durante la instrucción de la escritura.

Esta guía de entrevista fue adaptada del instrumento diseñado por Navas (2017), cuyos reactivos están enfocados hacia el conocimiento de la opinión de los profesores acerca de la administración de las técnicas de retroalimentación correctiva durante la instrucción de la escritura en el idioma extranjero.

4.3.2 Cuestionario sobre percepciones

La percepción que tuvieron los estudiantes participantes sobre la administración, asimilación y aceptación de la estrategia de retroalimentación

correctiva implementada en sus escritos fue obtenida a través de un cuestionario (véase Anexo D), cuyos reactivos fueron construidos a partir del modelo utilizado por Pérez-Núñez (2005), así como del instrumento diseñado por Navas (2017), para este mismo objetivo.

La serie de reactivos que fueron recuperados de ambos instrumentos fue traducidos y adaptados hacia los contextos institucionales específicos del presente estudio. La integración de la adaptación de los reactivos para las particularidades del estudio incluyó preguntas cerradas que permitieron identificar ciertos antecedentes demográficos y socioculturales de los participantes, a través de categorías de respuesta determinadas para la descripción adecuada a las respuestas de los participantes.

Además, fueron incluidos reactivos que exploran distintos elementos involucrados en los contextos particulares para el aprendizaje del idioma extranjero, así como en los procesos de escritura académica, en donde la indagación hacia las características individuales e interpersonales de los participantes se encuentran incorporados en la redacción de los reactivos (véase Tabla 4.2).

Tabla 4.2
Construcción del cuestionario sobre percepción de la RCI

	Dimensiones	Indicadores	Reactivos
Dominio del idioma inglés	Información contextual sobre el aprendizaje del idioma	<ul style="list-style-type: none"> • Idioma materno • Nivel del idioma inglés • Dominio de tercer idioma • Educación del inglés • Uso del idioma 	1-20
	Percepción del dominio lingüístico	• Auto-percepción del dominio del idioma	21; 23
		• Auto-percepción del dominio de las habilidades básicas del idioma	22; 24
Desarrollo de la habilidad de escritura del idioma inglés	Redacción de ensayos académicos	• Enfoque sobre los elementos básicos del proceso de escritura académica	25-26
	Administración de la RC	• Administrador de la RC	27-29

		• Tiempo de administración de la RC	30-31
		• Enfoque de la RC	32-35
	RCI: Indicación de las categorías de errores lingüísticos (RCI)	• Frecuencia de la RC • Utilidad de la RC • Comprensión de la RC • Percepción sobre la cantidad de errores indicados	36-39; 40-41 42-43; 44-46 45-46; 49-51 52-54
Asimilación lingüística de la administración de la RCI	Actividades posteriores a la indicación de errores lingüísticos (RCI)	• Corrección de errores lingüísticos • Disminución de errores lingüísticos	47-48; 55-56 57-58
		• Percepción sobre la complejidad gramatical de la escritura	58
		• Percepción sobre la fluidez de la escritura	59
		• Percepción sobre la precisión en la escritura	60

El cuestionario se diseñó utilizando la plataforma virtual *Microsoft Forms*, bajo el dominio institucional y se conforma de 60 reactivos enfocados al conocimiento de la percepción de la RCI, de los cuales 30 son reactivos de opción múltiple, 25 son reactivos que requieren de una respuesta conforme a cinco grados de escala Likert que van desde *Totalmente de acuerdo* hasta *Totalmente en desacuerdo* (ocho reactivos), de *Muy útil-fácil* a *Nada útil- difícil* (nueve reactivos) y de *Siempre* a *Nunca* (ocho reactivos), mientras que cinco corresponden a preguntas abiertas, las cuales fueron elaboradas para profundizar en la respuesta del reactivo anterior a ella.

El instrumento se sometió, en primera instancia, a la valoración de dos expertos: una profesora del idioma inglés y traductora de idiomas y un experto del área de investigación educativa. Ambos especialistas sugirieron cambios en cuanto a la redacción de algunos reactivos para su mejor comprensión, así como la reducción de otros, cuya información se podía obtener de reactivos previos.

Por su parte, para considerar el funcionamiento del instrumento, se aplicó el cuestionario, para su piloteo, a 28 estudiantes del idioma inglés, quienes se

encontraban estudiando el nivel 4 de los cursos de idiomas que ofrece la UAA. A través de este procedimiento, se pudo conocer el tiempo promedio de respuesta (26:42 minutos), así como las posibles fallas que pudieran suceder durante la aplicación virtual real del instrumento.

La versión final del cuestionario se aplicó bajo la modalidad de autoadministración por medio de la plataforma institucional virtual *Microsoft Forms* del *Aula Virtual*, a través de la cual, se le proporcionaron al profesor de cada grupo dos ligas de acceso al instrumento, para que lo entregaran a sus alumnos y éstos lo respondieran de manera individual.

La primera liga correspondía a la recopilación de respuestas en donde sólo las personas pertenecientes a la institución podían responder; de modo que, para contestar el instrumento utilizando esta liga, los estudiantes debían iniciar sesión con sus cuentas educativas institucionales (@edu) en la plataforma *Microsoft Teams*, lo cual permitiría conocer la identidad de los respondientes, conforme se iban recuperando sus respuestas.

La segunda liga permitía la recolección de respuestas de cualquier persona, sin necesidad de iniciar sesión por medio de la cuenta institucional, por lo que sus identidades permanecerían desconocidas; esta liga se les ofreció a los estudiantes participantes como respaldo, en caso de que no pudieran acceder a la primera liga.

4.3.3 Prueba estandarizada para el dominio del idioma

El instrumento que se utilizó para conocer el nivel de dominio del idioma inglés que los alumnos tienen al momento de llevar a cabo la investigación, así como el referente al área de *Estructura y expresión escrita* [*Structure & Written Expression*], se trata de una transcripción virtual, a través de la plataforma virtual *Microsoft Forms*, de la prueba estandarizada TOEFL [*Test Of English as a Foreign Language*], que semestralmente se aplica a cada grupo de la licenciatura.

A través de esta prueba se observó el nivel del dominio del idioma de cada participante, de acuerdo con los niveles establecidos por el CEFR (2019), tanto al inicio como al finalizar el estudio y, con ello, se observó su evolución a lo largo del estudio, así como el correspondiente al uso del idioma, en referencia al área de *Estructura y expresión escrita*.

4.3.4 Ensayo

La evolución de la precisión escrita que los estudiantes participantes desarrollan durante el estudio es observada a través de la valoración de los errores lingüísticos que cometen durante el proceso de producción de un ensayo académico.

Debido a las circunstancias sanitarias que se suscitaron durante el periodo en el que se llevó a cabo el estudio, en donde las interacciones educativas se realizaron de manera virtual, la elaboración de los ensayos se llevó a cabo a través de un procesador de textos, para su entrega electrónica en formato PDF (*Portable Document Format: Formato de Documento Portable*).

Por su parte, la recuperación de los ensayos se desarrolló en tres distintas etapas (véase Tabla 4.3) denominadas Ensayo 1 (E1), Ensayo 2 (E2) y Ensayo 3 (E3), con el propósito de administrar la intervención correctiva determinada.

Tabla 4.3
Características de los ensayos escritos

	Ensayo 0 (E0)	Ensayo 1 (E1)	Ensayo 2 (E2)	Ensayo 3 (E3)
Grupo A: Writing II		Ensayo corto 1 párrafo: 6-7 líneas		Ensayo expositivo 4 párrafos
		150-200 palabras		300-500 palabras
Grupo B: HCI II	Ensayo comparativo 5 párrafos	Ensayo descriptivo 5 párrafos	Ensayo persuasivo 5 párrafos	Ensayo narrativo 5 párrafos
	700-800 palabras	700-800 palabras	700-800 palabras	700-800 palabras

Previo al periodo de recuperación de los ensayos escritos, se solicitó, además, un ensayo pre-prueba, denominado Ensayo 0 (E0). Este ensayo fue construido durante el semestre académico agosto-diciembre de 2020, como proyecto final de la asignatura de *HCI I*.

A través de la revisión y el análisis de los errores que se presentaron en este ensayo (E0), se logró la conformación de la clasificación de los distintos tipos de errores que con mayor frecuencia se cometieron en los ensayos, la cual fue empleada para realizar la valoración de los errores en los ensayos E1, E2 y E3 del Grupo B, que fueron intervenidos para la administración de la RCI codificada.

Codificación de errores lingüísticos

La codificación de los errores que se utilizó durante la intervención correctiva para el análisis de los ensayos académicos fue desarrollada con el apoyo de la revisión de los errores frecuentes encontrados en el ensayo cero (E0), considerando, además, el nivel de dominio lingüístico de los participantes.

De acuerdo con el procedimiento correspondiente al enfoque del Análisis del Error (Corder, 1974), se realizó una primera valoración de los errores lingüísticos que predominaron en los documentos académicos que los participantes construyeron durante esta etapa evaluativa y, a través de la clasificación del error estructurada por investigadores como Abdul-Fattah y El-Hassan (1993), Akbar (2013), Almahameed y Al-Shaikhli (2017), Al-Shormani y Al-Sohbani (2012), Ferris (2014), James (2013), Kraichoke, (2017), Richards y Schmidt (2010), Rodríguez-Silva y Stewart (2019), Sermsook et al. (2017), Xing (2007) y Zheng y Park (2013), se estableció la codificación de quince categorías de errores lingüísticos correspondientes a su tipología gramatical (véase Tabla 4.4), para la implementación de las intervenciones correctivas.

Tabla 4.4
Codificación de errores lingüísticos

Código	Categoría	Error
Errores Léxicos		
WC word choice	Elección de palabras	elección incorrecta de una palabra similar a la deseada, pero con un significado diferente, como términos binarios, sinónimos ficticios, paráfrasis, formas similares, etc.
Errores Morfológicos		
WF word form	Forma de la palabra	uso incorrecto de la forma de una palabra, usando la forma singular de una palabra plural, el infinitivo en lugar del gerundio, o un adjetivo o adverbio incompleto.
VF verb form	Forma del verbo	uso de la forma incorrecta de la conjugación del verbo, en una frase verbal.
VT verb tense	Tiempo verbal	uso incorrecto de la conjugación del verbo, de acuerdo con el tiempo en que la acción se lleva a cabo.
S-V Agr subject-verb agreement	Concordancia del verbo con el sujeto	uso de la forma incorrecta de la conjugación del verbo, de acuerdo con el sujeto de la oración, como al utilizar la tercera persona en el tiempo presente simple.
PrAgr pronoun agreement	Concordancia entre pronombres	uso incorrecto de un pronombre en correspondencia con su antecedente en persona, número o género.
Errores Sintácticos		
ExW extra word	Palabra extra	redacción de palabras innecesarias en una oración, como el artículo definido o la repetición de elementos de la oración.
MW missing word	Palabra faltante	omisión de palabras o elementos en una oración, como los artículos indefinidos o algún elemento de la oración.
WO word order	Orden de las palabras	orden incorrecto de las palabras o de frases que conforman la oración.
RO run-on sentence	Oración continua	unión de dos oraciones independientes sin la puntuación adecuada, al omitir el signo que delimita la pausa final (punto o punto y coma).
CS comma splice	Empalme por comas	separación de dos oraciones independientes por una coma, sin utilizar una conjunción coordinante (and).
Frag fragment	Fragmento	segmento que carece de un elemento esencial (sujeto, predicado, verbo u objeto) y es separado por un signo de puntuación como si fuera una oración completa.
Errores Mecánicos		
Spell spelling	Ortografía	escritura incorrecta una palabra.

Punct punctuation	Puntuación	uso incorrecto de signos de puntuación, alterando el significado de la oración, al separar o mezclar ideas.
CAP capitalization	Capitalización	escritura incorrecta de las mayúsculas en palabras, o a la inversa, en minúsculas.

Nota. Esquema elaborado a partir de Almahameed y Al-Shaikhli (2017), James (2013) y Rodríguez-Silva y Stewart (2019).

La confiabilidad en la operacionalización de la codificación de las categorías de errores lingüísticos con las que se decidió trabajar se obtuvo al compartir esta información con un docente del idioma inglés, especialista en traducción académica de textos científicos, quien validó el uso, la definición y las ejemplificaciones de cada una de las categorías diseñadas para el estudio. Esta categorización también se le dio a conocer, para su aprobación, al Profesor B, quien estuvo a cargo del Grupo B, el cual recibió la intervención correctiva, a través de esta codificación metalingüística.

Producción de ensayos

El procedimiento para la obtención de la información en los productos que desarrollaron los alumnos del Grupo A, de la materia de *Escritura II [Writing II]*, consiste únicamente en la recuperación de los instrumentos Ensayo 1 y Ensayo 3, para su análisis y comparación con la información obtenida en el Grupo B (véase Tabla 4.5).

Tabla 4.5
Grupo A. Producción de ensayos

Grupo A	Ensayo 1 (E1)	Ensayo 3 (E3)
Borrador final (BrF)	Valoración de errores lingüísticos	

Por su parte, la dinámica para la producción de los ensayos valorados en el grupo B, correspondió a las actividades que se desarrollaron en el curso, de acuerdo con el Plan de Estudios de la LDII, para la materia *Habilidades Comunicativas del Inglés II*. El programa de la materia *HCI II* que cursaban los alumnos del Grupo B

indica que los participantes trabajaron en la elaboración de un ensayo académico, a lo largo de cada una de las tres unidades de estudio destinadas al desarrollo de la habilidad de escritura (véase Tabla 4.6).

Tabla 4.6
Grupo B: Producción de ensayos

Grupo B	Ensayo 1 (E1)	Ensayo 2 (E2)	Ensayo 3 (E3)
Borrador 1 (Br1)	RCI	RC por pares	No intervención
Borrador 2 (Br2)	RCI	RCI	No intervención
Borrador final (BrF)	Valoración de errores lingüísticos		

Para cada unidad académica de la materia, se llevó a cabo la intervención correctiva programada de acuerdo con las etapas del enfoque de proceso de escritura académica, al igual que con las actividades académicas diseñadas para la asignatura; es decir, durante el mapeo de sus ideas y la redacción de los borradores, para así dar paso a la revisión y la administración de la retroalimentación de una manera cíclica, culminando el proceso al presentarse el documento final para la evaluación de cada unidad de estudio.

Las unidades académicas que conforman el programa de materia de *HCI II* tienen una duración aproximada de cuatro semanas. Esto significa que, al final de la primera semana de trabajo, los estudiantes entregaron su primer borrador de ensayo correspondiente a la unidad académica estudiada y, al final de la tercera semana, el borrador final de este ensayo; de manera que, al concluir la cuarta semana de trabajo, los alumnos lograron entregar sus ensayos finales como producto para la evaluación de cada unidad académica.

Durante la primera semana de la primera unidad académica, los alumnos trabajaron en la redacción de su primer borrador del Ensayo 1 y entregaron, al final de la primera semana de cada unidad, el primer borrador de este ensayo (Br1), y es

en ese momento en el que se interviene el texto para la administración de la RCI codificada.

Al finalizar la segunda semana de esta primera unidad, los participantes entregan su segundo borrador (Br2), para nuevamente intervenir con la segunda y última administración de la RCI para cada ensayo; por lo que, al finalizar la tercera semana de esta unidad, los participantes entregan su borrador final (BrF) del Ensayo 1 para su evaluación.

El procedimiento de intervención para la RCI se realiza de manera similar para el ensayo siguiente (E2), sólo que, en esta fase, la primera retroalimentación realizada al primer borrador se lleva a cabo a través de una retroalimentación de pares, por lo que se interviene el documento en una única etapa utilizando la RCI.

Por último, como evaluación final del semestre, los participantes construyen un tercer ensayo (E3) el cual ya no es intervenido en ninguna etapa, sino que simplemente se recupera para su análisis y comparación con los otros ensayos producidos.

Administración de la Retroalimentación Correctiva

La intervención para el tratamiento del error, que se administró a los documentos elaborados por los alumnos del Grupo B, fue llevada a cabo por el investigador, utilizando los códigos correspondientes a la categorización de los errores lingüísticos diseñada para este fin (véase Tabla 4.4).

Por su parte, la recuperación de los ensayos académicos para su intervención correctiva se realizó mediante la plataforma virtual institucional *Microsoft Teams*; mientras que la serie de intervenciones para la administración de la RC en los ensayos, se realizó a través del mismo medio académico, con ayuda del software *Foxit PDF Reader* (2021) para documentos digitales.

El programa *Foxit PDF Reader* es una herramienta con la que es posible crear, ver, editar, firmar digitalmente, proteger e imprimir archivos PDF. Este software cuenta con las herramientas básicas para la edición de documentos digitales en su versión gratuita. A través de este programa, se programó la codificación de los errores, utilizando la herramienta llamada *sellos [stamps]*, la cual permite asignar la categoría correspondiente a cada error cometido, a través de la etiqueta que previamente le fue designada (véase Figura 4.1).

Figura 4.1
Ejemplo de la herramienta “sellos [stamps]”

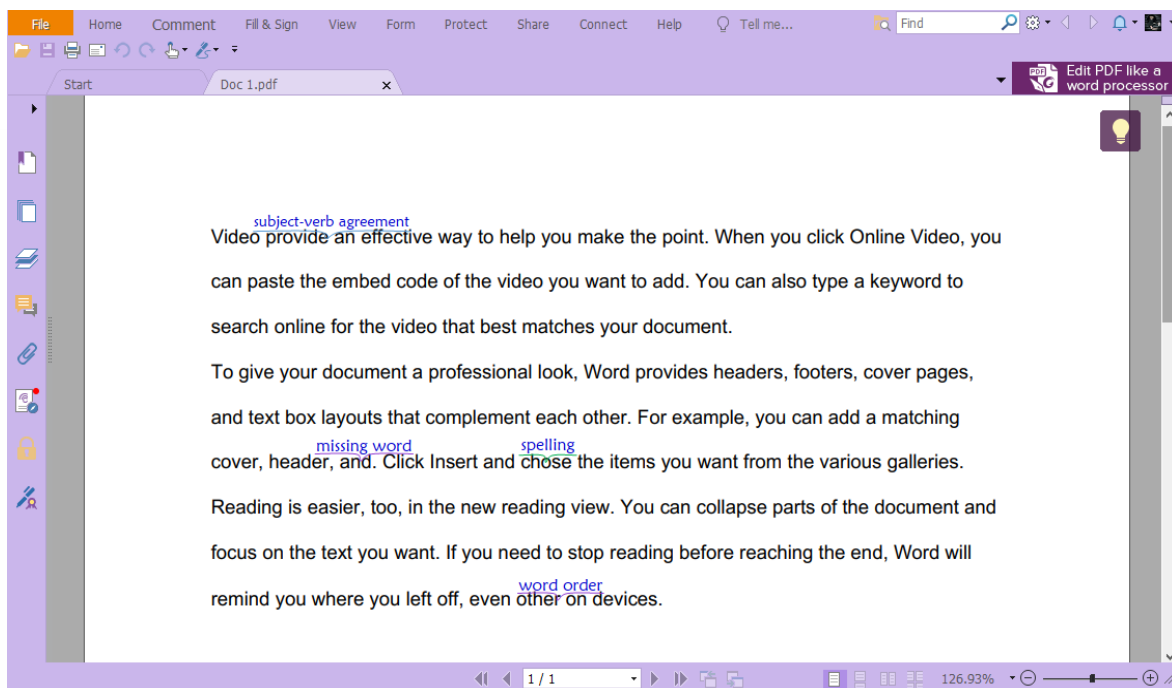


Utilizando la programación de los códigos de error, para las quince categorías gramaticales preestablecidas mediante la herramienta de sellos del programa *Foxit*, se llevó a cabo el análisis de los errores para la identificación de cada uno de los

errores lingüísticos que se presentaban en los ensayos producidos por los alumnos y que fueron entregados en documentos con formato PDF (véase Figura 4.2).

Figura 4.2

Ejemplo de análisis de errores a través de la modalidad virtual



4.4 Trabajo de campo

El diseño contemplado para el desarrollo de este estudio, comprendió de tres fases: la planeación de la intervención, la intervención correctiva y el análisis de los datos recuperados, las cuales se describen conforme se fueron ejecutando.

a. Planeación de la intervención

Diciembre, 2020:

Durante el semestre agosto-diciembre de 2020, se entabló comunicación con el coordinador de la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés, así como con el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

jefe del Departamento de Idiomas, para pedir los permisos necesarios y obtener las autorizaciones requeridas para poder llevar a cabo el estudio.

Asimismo, se conversó individualmente con los profesores que impartieron las asignaturas que preceden a las materias objeto de estudio, *Escritura I y Habilidades comunicativas en inglés I*, para solicitarles, de manera particular, la participación en el estudio, así como información sobre las estrategias didácticas que utilizan en su quehacer docente, conformando así un primer acercamiento sobre las particularidades y características de aprendizaje de cada grupo.

Una vez obtenidos los permisos solicitados de manera virtual por motivo de la pandemia Covid-19, por parte de las autoridades correspondientes, así como de los participantes del estudio, se procedió a efectuar la recogida inicial de datos para conformar la primera etapa del estudio.

Durante la última semana académica del semestre, del 1 al 4 de diciembre, se llevó a cabo la primera fase de aplicación del examen TOEFL, con la autorización de los tutores de cada grupo. En ella, participaron los 75 alumnos que conformaban los dos grupos seleccionados para realizar el estudio, quienes estudiaban la materia de *Escritura I y HCI I*, respectivamente.

Una semana después de finalizar este semestre académico, se recuperó el Ensayo 0 (E0), documento que los alumnos elaboraron como trabajo final de la asignatura. A partir del Ensayo 0, se realizó una primera valoración de los errores lingüísticos que se presentaron con mayor frecuencia en los documentos académicos que los participantes produjeron. Cada error fue identificado y clasificado, de acuerdo con los constructos gramaticales que conforman el conjunto de errores lingüísticos examinados para el estudio.

Un par de semanas antes de comenzar el semestre académico enero-junio de 2021, se definieron los códigos para identificar cada tipo de error en los ensayos de los participantes, a través de la herramienta *stamps* del software *Foxit*. Asimismo,

se mantuvo una plática informal con el profesor del Grupo B, con la finalidad de conocer la metodología que regularmente sigue para la corrección de los errores que se presentan en las tareas escritas de los alumnos que se encuentran estudiando el área de propedéutico de la licenciatura, así como su perspectiva hacia el ejercicio correctivo en el quehacer docente.

b. Intervención correctiva

Febrero, 2021:

Durante la primera unidad de estudio, los alumnos del Grupo A, quienes estudiaban la asignatura de *Escritura II*, comenzaron la redacción de su primer ensayo académico. Mientras tanto, los alumnos que conformaban el Grupo B y estudiaban la materia de *Habilidades Comunicativas del inglés II*, construyeron su primer ensayo académico (E1) para su intervención mediante la estrategia de RCI codificada. Cabe hacer la aclaración que, a lo largo del semestre, no se dio seguimiento ni se intervino para administrar la retroalimentación correctiva a los ensayos que produjeron los alumnos del Grupo A, ya que como se señaló previamente, de este grupo solamente se analizaron el ensayo inicial (E1) y el final (E3).

Marzo, 2021:

Grupo B. Ensayo 1 (E1): Previo al comienzo de la intervención para la aplicación de la RCI codificada en los ensayos de los estudiantes del Grupo B, se dispuso de una sesión exclusiva dentro del horario académico de la asignatura *Habilidades Comunicativas del Inglés II*. En esta sesión, el responsable de la investigación expuso a los alumnos participantes, con ayuda del Profesor B, la manera en que sus textos serían analizados e intervenidos; es decir, se les explicó cada uno de los códigos contenidos en las categorías gramaticales que serían utilizadas para la indicación de los errores lingüísticos que se presentaran a lo largo de sus ensayos, para su identificación y posterior corrección.

Asimismo, durante la exposición, se proporcionaron algunos ejemplos reales de cada uno de los distintos tipos de errores correspondientes a cada categoría, así como las posibles soluciones que pudieran implementar para solucionar cada uno de ellos. Lo anterior se realizó con el fin de asegurar que cada uno de los participantes conociera y comprendiera el significado de cada código contenido en las etiquetas, o *sellos*, que fueron diseñadas para la identificación de los errores cometidos en los ensayos académicos de los participantes

Una vez que los alumnos entregaron su primer borrador de ensayo (Br1), se implementaron las estrategias de RCI; de manera que se les señaló cada error cometido mediante el uso de los *sellos* que llevan la categoría gramatical correspondiente a cada error, pero sin realizar ninguna otra anotación referente al error cometido.

Dos días después de su entrega, se les devolvieron a los participantes sus documentos intervenidos y retroalimentados mediante las estrategias de corrección indirecta para que, de manera individual, revisaran sus documentos y, a través de la reflexión sobre cada categoría lingüística ofrecida para cada error detectado, realizaran la corrección de acuerdo con la estructura gramatical que hubieran infringido, de manera que logaran su incorporación en el siguiente borrador (Br2), el cual fue entregado al finalizar la segunda semana de la primera unidad.

Al entregar los participantes su segundo borrador de ensayo, el mismo procedimiento se llevó a cabo para la administración de la segunda intervención correctiva y, de esta forma, los participantes entregaron, durante la semana posterior, su borrador final (BrF) completo del primer ensayo (E1).

Abril, 2021:

Grupo B. Ensayo 2 (E2): Durante el transcurso de la segunda unidad académica de la asignatura *HCI II*, los estudiantes que conformaron el Grupo B redactaron su segundo ensayo académico. La primera revisión de borrador de este

segundo ensayo la realizaron los mismos alumnos participantes mediante una retroalimentación *por pares* [*peer-feedback*], ya que, como parte de la planeación de la dinámica de la materia, el alumno debe ejercitar el uso de la estrategia de corrección por pares, analizando y revisando los textos elaborados por sus compañeros de aula.

Posteriormente, a través del procedimiento de la retroalimentación correctiva indirecta codificada, se realizó la siguiente revisión, correspondiente al segundo borrador del ensayo 2 (Br2), para la incorporación de la nueva serie de indicaciones en su borrador final, el cual fue entregado a lo largo de la siguiente semana.

Mayo, 2021:

Después de recuperar los borradores finales del primer y del segundo ensayo académico de los estudiantes del Grupo B, se realizó el registro de la información obtenida, mediante el vaciado de los errores producidos que fueron identificados a través de la estrategia de RCI, en una base de datos conformada por las quince categorías lingüísticas examinadas para su posterior análisis y valoración de los textos en función de la precisión en la escritura de los alumnos.

Junio, 2021:

Grupo B. Ensayo 3 (E3): Finalmente, los alumnos participantes del Grupo B elaboraron y entregaron el tercer ensayo E3, o ensayo final, de la asignatura *HCI II*, el cual no fue intervenido con algún tipo de retroalimentación, sino que únicamente se registró la información obtenida para su incorporación a la etapa de análisis de los datos recuperados.

Asimismo, al finalizar el periodo académico, los tutores de cada grupo administraron de manera virtual una versión distinta del examen TOEFL; esto se realizó con el objetivo de conocer el nivel de dominio del idioma inglés final, así como del área de estructura y expresión escrita de cada alumno participante. Los

resultados de esta aplicación de la prueba fueron entregados al investigador por el coordinador de la carrera, una vez que fueron calculados.

Por último, durante las dos semanas de exámenes ordinarios, del 7 al 19 de junio, se administró el cuestionario que se diseñó para conocer la percepción de los alumnos participantes sobre la recepción de la retroalimentación correctiva en sus documentos escritos.

Agosto, 2021:

Dos semanas antes de comenzar las clases del siguiente semestre académico, se llevó a cabo la sesión de entrevista al profesor del grupo de interés, es decir, el Profesor B, encargado de la materia de *HCI II*. La entrevista se realizó a través de una videollamada, por medio de la plataforma virtual institucional *Microsoft Teams*, y tuvo una duración aproximada de 59 minutos.

c. Análisis de los datos recuperados

Agosto-diciembre 2021:

Durante este periodo, se recuperó y preparó la información recogida a través de los instrumentos administrados, para su análisis, tanto estadístico como del discurso producido. La preparación de la información para el análisis se realizó a través del vaciado de los registros recuperados en la base de datos conformada de las categorías lingüísticas de los errores cometidos por los participantes del Grupo B, en cada uno de los tres ensayos producidos.

4.5 Técnicas de análisis de los datos recuperados

El análisis de los ensayos se llevó a cabo utilizando como referencia la operacionalización de la variable *Efectividad de la retroalimentación correctiva indirecta*. La operacionalización de la variable se realizó a través de las definiciones

conceptuales y operacionales de los elementos que la constituyen, considerando distintas categorías operativas (véase Tabla 4.7) como unidades de medición.

Tabla 4.7
Efectividad de la Retroalimentación Correctiva Indirecta

Variable: Efectividad de la RCI				
Constructo	Dimensión	Definición operacional	Indicadores	Instrumentos
Capacidad lingüística para la escritura [writing proficiency]	Nivel de dominio del idioma	Conocimiento de la formalidad del lenguaje para la creación y comprensión de enunciados gramaticales	Puntaje de la prueba y la sección Estructura y expresión escrita	Prueba TOEFL
	Precisión en la escritura	Producción de un texto con un cantidad mínima libre de errores	Cantidad de errores por cada unidad-T del texto (E / T)	Enfoque de medición de la precisión en la escritura (Wolfe-Quintero et al., 1998)
	Asimilación lingüística	Capacidad para identificar, comprender y corregir errores específicos en productos posteriores	Cantidad de errores correctamente modificados en textos subsecuentes, en relación a los errores indicados	Categorías de análisis para la asimilación lingüística (Ferris, 2006)

Nivel de dominio del idioma

El desarrollo de la capacidad lingüística de los estudiantes participantes, en función del dominio de la expresión escrita del idioma inglés, se observó a partir de la puntuación que obtuvieron en las dos etapas en las que fue aplicada la prueba TOEFL; la primera etapa fue aplicada previo al inicio del estudio y la segunda, al finalizarlo.

Estos valores se sometieron a un análisis descriptivo para conocer el desarrollo de esta competencia lingüística en correspondencia con los niveles establecidos por el CEFR (véase Tabla 4.8).

Tabla 4.8

Nivel de dominio del idioma de acuerdo con el CEFR

Nivel CEFR	A1	A2	B1	B2	C1
Total	310-336	337-459	460-542	543-626	627-676
Section 2: Structure and Written Expression	31	32-42	43-52	53-63	64-68

Nota. Elaboración a partir de Council of Europe (2019).

Enfoque de medición de la precisión en la escritura

La capacidad lingüística de los participantes, en función de la precisión en la escritura fue observada mediante el análisis de contenido realizado a los ensayos que produjeron los participantes, el cual implicó dos niveles. Por una parte, se llevó a cabo un análisis continuo de los documentos que sucedió durante las diferentes entregas de borradores de los tres ensayos abordados a lo largo del semestre y, además, se efectuó un análisis retrospectivo, el cual estuvo enfocado al conjunto total grupal de los documentos recuperados.

Con ayuda del programa informático Excel, se llevó a cabo el registro de los datos recuperados de los documentos analizados para cada uno de los alumnos inscritos en los grupos estudiados y fue creada la base de datos con la que se exploró la información para su análisis estadístico, mediante el cual fue posible identificar los efectos de la implementación y el uso de las estrategias de RCI codificada, en función del nivel de precisión en la escritura del idioma inglés, a través de la identificación de los errores lingüísticos que cometieron los participantes en su producción escrita.

La dimensión de precisión en la escritura fue determinada de acuerdo con el enfoque desarrollado por Wolfe-Quintero et al. (1998), utilizando como unidad lingüística para su análisis a la *unidad T [T-unit]*.

Una *unidad T* es descrita como la unidad más corta en la que se puede dividir una parte del discurso, sin dejar ningún fragmento de oración como residuo. La

unidad T, o unidad terminable mínima, de la que está conformado un texto consta de una cláusula principal, más cualquier cláusula subordinada que tenga relación con ésta (Hunt, 1970, p. 4).

There was a man next door, and he was a lawyer. = 2 unidades T

There was a man next door who was a lawyer. = 1 unidad T

En el área de estudios sobre lingüística, la unidad T es empleada para conocer la manera en la que el individuo utiliza un idioma determinado a través de la medición del desarrollo de oraciones durante el discurso y, con ello, comprender la corrección gramatical en el habla y en la escritura (Bardovi-Harlig, 1992). Por ello, la unidad T es utilizada en este estudio como la unidad lingüística que permite el análisis de la precisión en la escritura de textos en el idioma inglés que los alumnos participantes han producido.

Los métodos de medición de la precisión en la escritura de textos en un idioma extranjero comprenden el estudio del número de unidades T libres de error [EFT⁶], la proporción o relación de unidades T sin errores por unidad T [EFT/T⁷], la proporción de errores por unidad T [E/T⁸] y el número total de errores por el número total de palabras [E/W⁹] que conforman el texto (Wolfe-Quintero et al., 1998, p. 62).

El cálculo del índice de la precisión en la escritura, se llevó a cabo de acuerdo con el enfoque desarrollado por Wolfe-Quintero et al., utilizando como método de medición la proporción del número de errores por unidad T: E/T (1998, p.147).

Para ello, inicialmente se llevó a cabo el conteo de las unidades T con las que contaba cada uno de los ensayos desarrollados durante el semestre, para posteriormente verificar si estas unidades se encontraban libres de error. Lo anterior

⁶ Error-free T-units

⁷ Error Free T-units per T-unit

⁸ Errors per T-unit

⁹ Errors per Word

implicó el conteo de los errores lingüísticos (E) encontrados e indicados, por cada unidad-T (T) que conformaba un ensayo.

$$\text{Índice de Precisión en la escritura} = (E / T)$$

Distintos estudios han utilizado esta medición para examinar la dimensión de la precisión en la escritura, con el objetivo de conocer el desarrollo del sistema lingüístico entre estudiantes de aproximadamente el mismo nivel de dominio del idioma. Perkins y Leahy (1980, citado en Wolfe-Quintero et al, 1998), por ejemplo, señalan que la tasa general de errores cometidos en un documento, por unidad T (E/T) ha oscilado entre un mínimo de 0.035 errores cometidos por cada unidad T producida en el discurso escrito, para estudiantes de niveles avanzados del idioma, y un máximo de 1.51 errores, para estudiantes cuyas tareas escritas han sido fallidas (p. 50).

El resultado obtenido al calcular el índice de precisión en la escritura a través del Enfoque de Wolfe-Quintero et al., es interpretado de manera tal que un índice de cero (0.0) en un documento, significa que las unidades T de las que se conforma el documento se encuentran, en su totalidad, libres de cualquier error, lo que sugiere un alto nivel de precisión en el documento; por el contrario, un número mayor a uno (>1) implica un nivel bajo, ya que la cantidad de errores cometidos supera el número de las unidades T que conforman el documento.

Posteriormente, para llevar a cabo las comparaciones estadísticas que permiten verificar el efecto de la RCI, se aplicó una *Prueba T de student* [*student's t-test*] para muestras relacionadas o emparejadas, para así confrontar esta variable dentro del mismo grupo, pero en dos momentos distintos.

La prueba estadística T de student para muestras relacionadas consiste en una comparación entre los valores que pertenecen al mismo grupo evaluado en dos ocasiones distintas, para así conocer si existe un incremento significativo en la

precisión en la escritura de los estudiantes participantes o, por lo contrario, una disminución (hipótesis de una sola cola).

De esta manera, se realizó la comparación de las medias del primer ensayo comparable, es decir el ensayo 1 (E1), al redactar su primer borrador de ensayo y al entregar su ensayo final. Posteriormente, se realizó el mismo procedimiento para la información obtenida en los siguientes ensayos y así compararlos con lo obtenido en el ensayo final (E3).

Revisión de la asimilación lingüística

La manera en la que los alumnos respondieron a las indicaciones realizadas mediante la intervención para la administración de la RCI codificada también se pudo conocer a través del análisis del contenido de los textos que produjeron los alumnos del Grupo B, a lo largo del semestre.

Una vez recuperados los ensayos académicos producidos a lo largo de las tres unidades académicas del semestre, se utilizaron seis categorías de análisis de revisión para el análisis de la asimilación lingüística (véase Tabla 4.9) que fueron adaptadas de Ellis (2009a) y Ferris (2006) hacia el contexto institucional en el que se situaba el grupo de alumnos participantes durante el estudio.

Tabla 4.9
Categorías para el análisis de la asimilación lingüística

Asimilación lingüística	Modificación
Error corregido	Error corregido según la indicación del instructor
Modificación incorrecta	Error modificado, pero de manera errónea
Sin cambio	No hubo respuesta evidente a la corrección
Texto eliminado	Error indicado eliminado en lugar de intentar corregirlo
Substitución correcta	Corrección no sugerida por las indicaciones del instructor
Substitución incorrecta	Modificación incorrecta no sugerida por las indicaciones del instructor

Nota. Elaboración a partir de Ellis (2009a) y Ferris (2006).

Utilizando estas categorías para la revisión de la asimilación lingüística, se observó cómo los estudiantes participantes del Grupo B lograron asimilar la retroalimentación administrada, a través de la confrontación de los errores que se les fueron indicados bajo los principios de esta estrategia correctiva con aquéllos que iban siendo modificados en los borradores de los ensayos producidos subsecuentemente.

Percepciones del ejercicio correctivo

Con el objetivo de conocer la opinión de los alumnos participantes que conformaron el Grupo B, cuyos ensayos fueron intervenidos para la administración de la retroalimentación correctiva estudiada, se llevó a cabo un análisis descriptivo de la información recuperada a través del cuestionario que fue aplicado para tal fin, a través de la plataforma de *Microsoft Forms*, bajo el dominio institucional.

Por medio de la plataforma se logró la recolección de las respuestas al cuestionario. Éstas fueron arrojadas mediante una hoja de cálculo en formato .xlsx para ser analizadas a través del programa de *Excel*, utilizando tablas de contingencia con el objetivo de obtener una descripción en forma de frecuencias y porcentajes acerca de las diversas opiniones de los alumnos participantes sobre el ejercicio correctivo durante el aprendizaje del idioma.

Asimismo, para conocer la postura del profesor participante y encargado del grupo que recibió la intervención correctiva estudiada, el Grupo B, se llevó a cabo el análisis de la información recuperada a través de la entrevista realizada al docente, la cual se efectuó a través de la plataforma virtual *Microsoft Teams*, bajo el dominio institucional.

Debido a que el diálogo con el profesor se realizó de manera virtual, únicamente se procedió a explorar e interpretar el discurso oral del entrevistado, obtenido a través de una narrativa auditiva, puesto que el profesor participante decidió mantener su cámara apagada durante la entrevista. Esta narrativa fue

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

grabada como evidencia de la descripción de su experiencia, así como de sus percepciones y opiniones acerca del fenómeno estudiado durante el proceso de intervención para el tratamiento del error que se llevó a cabo en el estudio.

Una vez recuperada la información otorgada por el profesor, se ha procedido a organizarla a través de una transcripción en la que se excluyen palabras, sonidos y elementos paralingüísticos (comúnmente conocidos como muletillas), pero indicando algunas expresiones que resultan significativas como risas o exclamaciones intensas, para con ello construir una base de datos narrativos que permitieron realizar un análisis exhaustivo del lenguaje intacto del entrevistado, pues el profesor tiende a hacer uso del idioma inglés de manera inconsciente al expresar algunas ideas, a pesar de que la entrevista se realizó en español.

Posteriormente, la información se estructuró mediante una codificación cualitativa abierta, en la que se designaron, como unidades de análisis, a las intervenciones del participante; es decir, cada respuesta que ofrece a las preguntas que se le realiza.

Lo anterior se realizó a partir de la comparación entre ellas y con ello se generaron categorías o segmentos temáticos (Ritchie et al., 2013) que lograron contener la información que ha permitido describir las experiencias del profesor participante durante el estudio como instructor de la habilidad productiva del idioma, así como sus opiniones y percepciones sobre distintos conceptos clave, propios de la enseñanza de idiomas.

4.6 Elementos éticos

Es relevante mencionar que debido a que, a lo largo del estudio, el comportamiento humano fue observado desde distintos panoramas, los estándares éticos que orientaron el curso de la investigación permitieron el empleo de la información personal concerniente a los estudiantes, así como de los profesores

participantes del estudio, de manera confidencial. Lo anterior se llevó a cabo de acuerdo con el Estándar 4.07 del Código de ética de la *American Psychological Association -APA Ethics Code Standards 4.07: Use of Confidential Information for Didactic or Other Purposes-* (APA, 2020), evitando así, cualquier posible efecto perjudicial que se pueda producir durante el proceso de la recolección de la información.

Para ello, se solicitaron los permisos correspondientes a los coordinadores del Departamento de Idiomas, así como a los profesores y a los estudiantes que participan en el estudio, mediante el contacto presencial y virtual con las autoridades institucionales y, de manera virtual, por medio de correos electrónicos y videollamadas para la comunicación con los profesores encargados de las materias que conforman el objeto de análisis de la investigación.

Asimismo, se elaboró una carta de autorización digital, para solicitar el apoyo y consentimiento de los estudiantes participantes y fue entregada a los alumnos inscritos en cada grupo de materia (véase Anexo E). En ella, se les informó a los participantes sobre los objetivos del estudio, así como las actividades en las que ellos se encuentran involucrados, requiriendo su firma electrónica que otorgara acceso a la información requerida para llevar a cabo el estudio.

De esta manera, la recuperación de los datos que permitieron examinar la efectividad del uso de las estrategias de RCI codificada sobre el desarrollo de la competencia lingüística escrita de los estudiantes participantes, se llevó a cabo a través del análisis objetivo y sistemático del contenido de los documentos producidos por los alumnos, así como de la observación de las perspectivas de los participantes durante este proceso con el objetivo de realizar la triangulación de la información para la interpretación de los hallazgos obtenidos y presentados en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5: RESULTADOS

Los datos recuperados mediante la instrumentación diseñada para conocer la eficacia de la administración de las estrategias correctivas son detallados en el presente capítulo, de acuerdo con cada elemento que fue observado para el desarrollo de la precisión en la escritura académica de los alumnos participantes, quienes fueron identificados con el número que ocupaban en la lista grupal de materia y es utilizado a lo largo de la presentación de los resultados.

El primer elemento que se describe es el correspondiente al desarrollo del nivel del idioma de los participantes; en él, se confrontan los dos momentos en los que esta variable fue medida. Más adelante, se detallan los resultados obtenidos a través de la valoración de los errores que se presentaron en los ensayos académicos que los participantes elaboraron durante el semestre académico abordado, mediante el cálculo de la variable de precisión en la escritura de dichos documentos.

Posteriormente se describe la manera en la que los estudiantes participantes han logrado, o no, modificar adecuadamente los errores que se les fueron señalados mediante las indicaciones metalingüísticas administradas en sus documentos académicos para su corrección.

Asimismo, se describe la información que fue rescatada mediante las conversaciones que se entablaron con los profesores participantes encargados de cada grupo estudiado, así como los principales datos recuperados del cuestionario que se les aplicó a los estudiantes sobre el ejercicio implementado para la retroalimentación correctiva en sus tareas escritas, confrontando esta información con la que se obtuvo a partir de los análisis estadísticos de los datos recogidos en las primeras etapas del estudio, para su discusión e interpretación.

5.1 Grupo A

Nivel de dominio del idioma

El primer elemento que se identifica es el correspondiente a la evolución de la capacidad lingüística de los alumnos participantes. De manera que, a través del puntaje resultado del examen TOEFL que presentaron los alumnos del 1 al 4 de diciembre de 2020, durante la primera fase del estudio (F1), así como con los correspondientes a la segunda fase (F2), al concluir el semestre enero-junio, 2021, es posible observar el desarrollo del dominio del idioma de los estudiantes, en relación con los niveles establecidos por el CEFR.

Inicialmente, durante el semestre agosto-diciembre, 2020; es decir la primera fase de aplicación del examen TOEFL, los 33 alumnos participantes del Grupo A obtuvieron, de manera colectiva, un promedio de 430.69 puntos (véase Anexo F), equivalente al nivel A2 del CEFR. El puntaje más alto obtenido fue de 537 puntos, correspondientes al nivel B1 y el menor fue de 330 puntos, referente a un nivel A1 del CEFR.

Del total de alumnos del Grupo A, el 66.67% se encontró en el nivel A2, mientras que el 30% en el nivel B1 y únicamente un alumno se ubicó en el nivel A1 del CEFR (véase Tabla 5.1).

Tabla 5.1

Grupo A. Fase 1. Nivel de dominio del idioma de acuerdo con la prueba TOEFL

Nivel CEFR	A1	A2	B1	B2	C1
Total:	310-336	337-459	460-542	543-626	627-676
Sección 2:	31	32-42	43-52	53-63	64-68
Total F1	1	22	10	-	-
	3.03%	66.67%	30.3%	-	-
Sección 2 F1	2	16	14	1	-
	6.06%	48.48%	42.42%	3.03%	-

Nota. F1: Semestre agosto-diciembre, 2020.

Para la segunda sección de la prueba, en donde se mide el dominio del idioma en referencia a la estructura y expresión escrita, durante la primera fase en la que fue aplicada, los alumnos que conforman el grupo A obtuvieron, de manera grupal un promedio de 42.09 puntos (véase Anexo F), equivalentes también al nivel A2 del CEFR.

Dos alumnos de este grupo se ubicaron en el nivel A1, correspondiente a la segunda sección de la prueba y solamente un alumno obtuvo el nivel B2 del CEFR, mientras que el 48.48% de ellos se ubicaron en el nivel A2 y 42.42 % en el nivel B1. El puntaje más alto obtenido fue de 54 puntos, correspondientes al nivel B2 y el menor fue de 25 puntos, en un nivel A1 del CEFR. (véase Tabla 5.1).

Posteriormente, durante la segunda fase (F2) en la que se aplicó la prueba, los alumnos obtuvieron, de manera grupal, un promedio de 458.39 puntos (véase Anexo F), equivalente al nivel B2 del CEFR. En esta etapa, el puntaje mayor que se obtuvo en el grupo fue de 567 puntos, equivalentes al nivel B2 y 363 fue el puntaje menor obtenido en el grupo, correspondiente al nivel A2 del CEFR. Del total de alumnos en el Grupo A, ahora el 57.57% se ubicó también en el nivel A2 del CEFR, mientras que el 36.36% en el nivel B1 y el 6.06% de los alumnos se ubicaron en el nivel B2 (véase Tabla 5.2).

Tabla 5.2
Grupo A. Fase 2. Nivel de dominio del idioma de acuerdo con la prueba TOEFL

Nivel CEFR	A1	A2	B1	B2	C1
Total F2	-	19	12	2	-
	-	57.57%	36.36%	6.06%	-
Sección 2 F2	-	12	15	6	-
	-	36.36%	45.45%	18.18%	-

Nota. F2: Semestre enero-junio, 2021.

Durante la segunda fase (F2) en la que se aplicó el examen, para la sección encargada de medir el dominio del idioma en correspondencia a la estructura y

expresión escrita, el Grupo A obtuvo un promedio grupal de 45.6 puntos (véase Anexo F), equivalentes al nivel B1 del CEFR.

Esta vez, el 45.45% de los alumnos del Grupo A se ubicaron en el nivel B1, mientras que el 36.36% en el nivel A2 y sólo el 18.18% en el nivel B2. En esta etapa, el puntaje mayor que se obtuvo en el grupo fue de 59 puntos, equivalentes al nivel B2 y 34 fue el puntaje menor obtenido en el grupo, correspondiente al nivel A2 del CEFR (véase Tabla 5.2).

Precisión en la escritura

En cuanto al siguiente elemento que se examinó, correspondiente al dominio del idioma inglés respecto a la producción escrita, el índice de la dimensión lingüística *precisión en la escritura* fue calculado a través de la valoración de los errores que se presentaron en los ensayos académicos que los participantes elaboraron durante el semestre académico enero-junio del 2021, con base en el enfoque desarrollado por Wolfe-Quintero et al. (1998) para la medición de las dimensiones del discurso.

De acuerdo con lo establecido en este enfoque, se utilizó a la *unidad T [T-unit]* como la unidad lingüística para la medición y el cálculo del índice de la precisión en la escritura de los estudiantes participantes. Para ello, se llevó a cabo el conteo de los errores lingüísticos encontrados e indicados en cada uno de los tres ensayos desarrollados durante el semestre, para posteriormente dividirlo entre el número de unidades T con las que contaba cada documento.

a. Ensayo 1 (E1)

En el primer ensayo que los 33 alumnos participantes del Grupo A elaboraron durante el semestre agosto-diciembre del 2020, para ser evaluado como proyecto final de la materia *Escritura I*, se encontró un total de 358 errores lingüísticos (véase Anexo G).

Del total de los errores en el ensayo 1, la categoría de puntuación [*punctuation*] representó el error lingüístico que los alumnos cometen con mayor frecuencia, seguido de la elección de palabras [*word choice*] y las oraciones continuas [*run-on sentence*]. Por su parte, los errores de ortografía [*spelling*], así como de los tiempos verbales [*verb tense*] y el uso de mayúsculas [*capitalization*] resultaron ser los errores que menos se cometieron (véase Tabla 5.3).

Tabla 5.3
Grupo A. E1: Número de errores cometidos

Categoría	Número de errores	Porcentaje de errores
Word Choice	50	13.96%
Word Form	23	6.42%
Verb Form	11	3.07%
Verb Tense	9	2.51%
Subject-Verb Agreement	10	2.79%
Pronoun Agreement	15	4.19%
Extra Word	17	4.74%
Missing Word	53	14.8%
Word Order	14	3.91%
Run-on Sentence	42	11.73%
Comma Splice	18	5.02%
Fragment	24	6.7%
Spelling	5	1.39%
Punctuation	58	16.2%
Capitalization	9	2.51%
Total	358	100%

El índice de la dimensión de la precisión de la escritura para este ensayo, elaborado como proyecto final para la materia de *Escritura I* (E1) fue calculado grupalmente y se obtuvo un nivel promedio de 0.942 (véase Tabla 5.4).

Tabla 5.4
Grupo A. E1: Precisión en la escritura

Sujeto	unidad-T	Total de errores	Índice de precisión
s1	11	3	0.273
s2	12	9	0.750
s3	14	10	0.714

s4	12	11	0.917
s5	10	13	1.300
s6	16	19	1.188
s7	12	14	1.167
s9	13	9	0.692
s10	12	18	1.500
s11	12	3	0.250
s12	10	10	1.000
s13	11	7	0.636
s14	12	18	1.500
s15	9	5	0.556
s16	13	14	1.077
s17	9	9	1.000
s18	11	19	1.727
s19	12	24	2.000
s20	10	4	0.400
s21	11	13	1.182
s24	11	6	0.545
s25	10	7	0.700
s27	8	33	4.125
s28	15	26	1.733
s29	12	12	1.000
s30	8	3	0.375
s31	14	10	0.714
s32	10	3	0.300
s33	9	13	1.444
s34	14	3	0.214
s36	10	3	0.300
s38	13	1	0.077
s39	14	6	0.429
Total	380	358	0.942

b. *Ensayo 3 (E3)*

Para la tercera unidad académica de la materia de *Escritura II*, los estudiantes participantes del Grupo A elaboran su ensayo académico para ser evaluado como proyecto final de esta materia (E3). En este ensayo, el total de los errores cometidos por los alumnos, de manera grupal, es de 901 (véase Anexo H).

Del total de estos errores, la categoría de puntuación [*punctuation*] representó el error lingüístico que los alumnos cometieron con mayor frecuencia, seguido de las palabras extras [*extra word*] y elección de palabras [*word choice*]; mientras que los errores de concordancia entre pronombres [*pronoun agreement*] resultaron ser los errores que menos se cometen (véase Tabla 5.5).

Tabla 5.5
Grupo A. E3: Número de errores cometidos

Categoría	Número de errores	Porcentaje de errores
Word Choice	125	13.87%
Word Form	57	6.32%
Verb Form	46	5.1%
Verb Tense	36	3.99%
Subject-Verb Agreement	42	4.66%
Pronoun Agreement	12	1.33%
Extra Word	152	16.87%
Missing Word	89	9.87%
Word Order	19	2.1%
Run-on Sentence	25	2.77%
Comma Splice	27	2.99%
Fragment	26	2.88%
Spelling	37	4.1%
Punctuation	185	20.53%
Capitalization	23	2.55%
Total	901	100%

El índice de la dimensión de la precisión de la escritura en este ensayo (E3), el cual los alumnos del Grupo A elaboraron como proyecto final de la materia *Escritura II* fue calculado grupalmente y se obtuvo un promedio de 0.986 (véase Tabla 5.6).

Tabla 5.6
Grupo A. E3: Precisión en la escritura

Sujeto	unidad-T	Total de errores	Índice de precisión
s1	28	11	0.393
s2	33	28	0.848
s3	33	22	0.667
s4	24	34	1.417
s5	29	8	0.276
s6	26	20	0.769
s7	27	16	0.593
s9	23	12	0.522
s10	24	30	1.250
s11	29	27	0.931
s12	29	44	1.517
s13	25	55	2.200
s14	23	24	1.043
s15	30	57	1.900

s16	42	41	0.976
s17	28	25	0.893
s18	28	29	1.036
s19	23	60	2.609
s20	27	42	1.556
s21	28	43	1.536
s24	21	12	0.571
s25	24	8	0.333
s27	26	31	1.192
s28	26	27	1.038
s29	25	33	1.320
s30	27	15	0.556
s31	22	16	0.727
s32	28	19	0.679
s33	26	35	1.346
s34	31	20	0.645
s36	26	17	0.654
s38	34	20	0.588
s39	39	20	0.513
Total	914	901	0.986

Percepción de la intervención correctiva

El siguiente elemento examinado en este grupo corresponde a la percepción sobre la práctica correctiva en las tareas escritas que producen los alumnos del idioma extranjero. De manera que, a través de la plática informal que se sostuvo con el profesor encargado del Grupo A, el cual no fue intervenido para la administración de la RCI, diversos temas surgieron en cuanto al ejercicio diario sobre la instrucción de la escritura que desempeña el profesor.

De manera general, el profesor A describió cómo es que desempeña el ejercicio correctivo hacia los errores lingüísticos que se presentan en las tareas escritas de los alumnos que conformaron el Grupo A, para la materia de *Escritura II* que tuvo a su cargo durante el semestre en el que se realizó el estudio.

El profesor A utiliza la corrección directa cuando revisa los ensayos que escriben los alumnos como productos evaluables para cada unidad académica perteneciente al plan de estudios de la asignatura, ya que, menciona el profesor, después de entregarse cada ensayo académico, el profesor procede a indicar la

manera en que la oración o la palabra que ha sido redactada de manera incorrecta debe ser escrita.

La principal razón por la que el profesor A administra este tipo de retroalimentación correctiva es el nivel de dominio del idioma de los alumnos, pues por tratarse de estudiantes que aún cuentan con un nivel bajo de inglés, éstos requieren de la corrección explícita de dichos errores.

Expresa el profesor, además, que en algunas ocasiones les demuestra a los alumnos algunos de los errores que mayormente son cometidos por ellos, pero de manera anónima. Ello lo realiza de esta manera con el objetivo de establecer a discusión cada error encontrado.

Al exponer un error cometido por algún alumno, éste es discutido de manera en la que participen todos los alumnos, pero con la ayuda del profesor, a fin de poder darle una solución en la que todos estén de acuerdo. Seguido a la discusión y resolución del error, el profesor expone los contenidos gramaticales establecidos en el plan de estudios de la asignatura que se requieren para corregir adecuadamente esos errores.

El profesor A, además, demuestra su preocupación por la adecuada instrucción de la habilidad de la escritura, particularmente durante la etapa en la que la modalidad de impartición de las clases cambió al trabajo en línea, derivado de la situación de pandemia por la Covid-19.

Expresa el profesor la urgencia por implementar una metodología de trabajo que permita la práctica correctiva bajo esta modalidad pues, el número de alumnos, así como el número de escritos que éstos deben producir como parte de los componentes de evaluación de la materia, es extensa y la atención requerida para realizar un ejercicio correctivo de manera pertinente, disminuye.

5.2 Grupo B

Nivel de dominio del idioma

Para el grupo de interés, es decir el Grupo B, el cual recibió la intervención para la administración de la retroalimentación correctiva estudiada, el elemento correspondiente a la evolución de la capacidad lingüística de los alumnos participantes, reflejado a través de la puntuación obtenida en el examen TOEFL, demuestra el nivel inicial sobre el dominio del idioma que los 32 alumnos participantes obtuvieron durante la primera fase (F1) en la que se aplicó el examen.

Durante esta primera fase de aplicación de la prueba, de los 32 alumnos que conforman el total de los participantes en el Grupo B, el 56.25% de ellos se ubicaron en un nivel B1, 25% en el nivel A2 y 18.75% en el nivel B2 del CEFR (véase Tabla 5.7).

Tabla 5.7

Grupo B. F1: Nivel de dominio del idioma de acuerdo con la prueba TOEFL

Nivel CEFR	A1	A2	B1	B2	C1
Total:	310-336	337-459	460-542	543-626	627-676
Sección 2:	31	32-42	43-52	53-63	64-68
Total F1	-	8	18	6	-
	-	25%	56.25%	18.75%	-
Sección 2 F1	-	5	19	7	1
	-	15.625%	59.375%	21.875%	3.125%

Nota. F1: Semestre agosto-diciembre, 2020.

Asimismo, los alumnos obtuvieron de manera grupal un promedio de 493.18 puntos, lo que equivale a un nivel B1 del CEFR. El mayor puntaje obtenido en el Grupo B fue de 610 puntos, equivalentes al nivel B2, mientras que el menor fue de 420 puntos (véase Anexo I), que corresponden al nivel A2 del CEFR.

Por su parte, para la sección encargada de evaluar el dominio y conocimiento de lo referente al área de estructura del idioma, así como de la habilidad para la

expresión escrita, el grupo obtuvo, durante la primera fase de aplicación (F1), un promedio de 47.81 puntos (véase Anexo I), equivalente a un nivel B1 del CEFR.

De los 32 alumnos que conforman el grupo B, 59.375% se encuentra en este mismo nivel de dominio, mientras que el 21.875% en el nivel B2, 15.625% en el nivel A2 y sólo un alumno se ubicó en el nivel C1, con 66 puntos y siendo éste el mayor puntaje obtenido, mientras que el menor fue de 34 puntos, equivalentes al nivel A2 del CEFR (véase Tabla 5.7).

Por su parte, para la segunda fase en la que se aplicó la prueba (F2), al finalizar el semestre agosto-diciembre, 2021, del total de alumnos, un 15.625% ahora se ubicó en el nivel A2, y el 56.25% en el nivel B1; mientras que hubo un ligero incremento en el porcentaje de alumnos que alcanzaron en esta fase el nivel B2 del CEFR, con un 28.125% de alumnos (véase Tabla 5.8).

Tabla 5.8
Grupo B. F2: Nivel de dominio del idioma de acuerdo con la prueba TOEFL

Nivel CEFR	A1	A2	B1	B2	C1
Total F2	-	5	18	9	-
	-	15.625%	56.25%	28.125%	-
Sección 2 F2	-	1	16	13	2
	-	3.125%	50%	40.625%	6.25%

Nota. F2: Semestre enero-junio, 2021.

Además, el Grupo B obtuvo un promedio de 511.03 puntos (véase Anexo I), también equivalente al nivel B1 del CEFR, durante la segunda fase de aplicación de la prueba (F2). El mayor puntaje obtenido en la segunda fase fue de 613 puntos, equivalentes al nivel B2, mientras que el menor fue de 437 puntos, equivalentes al nivel B1 del CEFR.

Asimismo, durante esta fase, el Grupo B obtuvo en la sección correspondiente a la estructura y expresión escrita del idioma un promedio colectivo de 52.68 puntos, equivalente también a un nivel B1; no obstante, el número de alumnos que

incrementó su puntaje en referencia a esta sección de la prueba fue mayor, pues ahora, el 50% del total de los alumnos del Grupo B se ubicó en un nivel B1, el 40.625% en un nivel B2, mientras que el 6.25% de los alumnos lograron ubicarse en el nivel C1 de acuerdo con el CEFR.

En esta sección de la prueba, el puntaje mayor que se obtuvo en esta segunda fase fue también de 66 puntos, correspondientes al nivel C1, mientras que el menor fue de 40 puntos, en un nivel A2 del CEFR (véase Anexo I).

La diferencia de puntajes entre el Grupo A y el Grupo B, se explica en parte a que el segundo, tiene un año más de estar estudiando y practicando el idioma inglés en la licenciatura. Conviene resaltar, además, el avance que el Grupo A muestra en la Fase 2 con respecto a la Fase 1, lo que pudiera ser explicado dado que, en los semestres del área propedéutico del programa, los estudiantes se concentran en el aprendizaje de la lengua inglesa, a través del estudio de las habilidades del idioma de manera aislada.

Precisión en la escritura

En cuanto al siguiente elemento estudiado, referente al desarrollo de la habilidad de expresión escrita, se llevó a cabo el cálculo del índice de la dimensión lingüística *precisión en la escritura*, a través del enfoque desarrollado por Wolfe-Quintero et al. (1998), para cada uno de los tres ensayos producidos por los alumnos participantes del Grupo B.

A través de esta medición fue posible lograr una confrontación sobre el nivel obtenido en esta dimensión lingüística, sobre los borradores de cada uno de los tres ensayos producidos durante el semestre. Lo anterior permitió conocer el comportamiento de la RCI codificada sobre la habilidad productiva de la escritura de los alumnos de este grupo participante.

a. Ensayo 1 (E1)

Borrador 1 (E1Br1):

El total de errores encontrados durante el primer borrador que elaboraron los 32 alumnos del Grupo B para el ensayo 1 (E1Br1) es de 534 (véase Anexo J). Del total de estos errores, la categoría de puntuación [*punctuation*] representó el error lingüístico que se cometió con mayor frecuencia (véase Tabla 5.9).

Le siguen a éste error aquéllos referentes a la elección de las palabras [*word choice*], así como las palabras extra [*extra word*]; mientras que los de concordancia en los pronombres [*pronoun agreement*] y los fragmentos [*fragment*] resultan ser los errores que se cometen con menor frecuencia (véase Tabla 5.9).

Tabla 5.9
Grupo B. E1: Br1 Número de errores cometidos

Categoría	Número de errores	Porcentaje de errores
Word Choice	71	13.3%
Word Form	45	8.43%
Verb Form	30	5.62%
Verb Tense	28	5.24%
Subject-Verb Agreement	13	2.43%
Pronoun Agreement	8	1.5%
Extra Word	55	10.3%
Missing Word	45	8.43%
Word Order	20	3.75%
Run-on Sentence	46	8.61%
Comma Splice	19	3.56%
Fragment	11	2.06%
Spelling	21	3.93%
Punctuation	92	17.23%
Capitalization	30	5.62%
Total	534	100%

El índice de la dimensión de la precisión en la escritura de este borrador fue calculado grupalmente, obteniendo un promedio de 0.767 (véase Tabla 5.10). El índice de precisión más alto fue de 0.095, mientras que el menor fue de 1.81.

Tabla 5.10
Grupo B. E1: Br1 Precisión en la escritura

Sujeto	unidad-T	Total de errores	Índice de precisión
s1	30	21	0.700
s2	13	15	1.154
s3	23	34	1.478
s4	19	2	0.105
s5	19	3	0.158
s6	18	21	1.167
s8	23	22	0.957
s9	18	17	0.944
s10	24	4	0.167
s11	34	47	1.382
s12	28	25	0.893
s13	15	6	0.400
s14	23	21	0.913
s15	24	17	0.708
s16	21	15	0.714
s17	30	29	0.967
s18	28	7	0.250
s20	13	20	1.538
s21	17	12	0.706
s22	14	6	0.429
s23	33	21	0.636
s24	22	16	0.727
s25	26	28	1.077
s26	19	16	0.842
s28	18	8	0.444
s29	21	38	1.810
s30	21	2	0.095
s32	29	15	0.517
s33	12	6	0.500
s34	18	7	0.389
s35	23	25	1.087
s36	20	8	0.400
Total	696	534	0.767

Borrador 2 (E1Br2):

El total de errores cometidos por los alumnos participantes para el segundo borrador del Ensayo 1, una vez atendidas las indicaciones administradas por la

retroalimentación correctiva en el primer borrador, se redujo a 81 (véase Anexo K). De estos errores, la categoría de puntuación [*punctuation*] continúa representando el error lingüístico que los alumnos cometen con mayor frecuencia, seguido de las palabras extra [*extra word*], los errores de elección de palabras [*word choice*] y las oraciones continuas [*run-on sentence*].

Por su parte, en este borrador no hubo errores de concordancia de sujeto y verbo [*subject-verb agreement*], mientras que los errores de orden de palabras [*word order*] y capitalización de palabras [*capitalization*] reflejan los errores que menos se cometen (véase Tabla 5.11).

Tabla 5.11
Grupo B. E1: Br2 Número de errores cometidos

Categoría	Número de errores	Porcentaje de errores
Word Choice	10	12.35%
Word Form	5	6.17%
Verb Form	4	4.94%
Verb Tense	3	3.7%
Subject-Verb Agreement	-	0%
Pronoun Agreement	2	2.47%
Extra Word	14	17.28%
Missing Word	4	4.94%
Word Order	1	1.23%
Run-on Sentence	10	12.35%
Comma Splice	4	4.94%
Fragment	5	6.17%
Spelling	3	3.7%
Punctuation	15	18.52%
Capitalization	1	1.23%
Total	81	100%

El índice de la dimensión de la precisión de la escritura para este segundo borrador de ensayo fue de un nivel grupal promedio de 0.116 (véase Tabla 5.12). El índice de precisión más alto fue de 0.0, puntaje que obtuvieron once alumnos, mientras que el menor fue de 1.048.

Tabla 5.12
Grupo B. E1: Br2 Precisión en la escritura

Sujeto	unidad-T	Total de errores	Índice de precisión
s1	30	0	0.000
s2	13	4	0.308
s3	23	3	0.130
s4	19	0	0.000
s5	19	1	0.053
s6	18	3	0.167
s8	23	4	0.174
s9	18	4	0.222
s10	24	0	0.000
s11	34	3	0.088
s12	28	4	0.143
s13	15	0	0.000
s14	23	3	0.130
s15	24	0	0.000
s16	21	0	0.000
s17	30	0	0.000
s18	28	2	0.071
s20	13	9	0.692
s21	17	1	0.059
s22	14	1	0.071
s23	33	1	0.030
s24	22	0	0.000
s25	26	4	0.154
s26	19	1	0.053
s28	18	0	0.000
s29	21	22	1.048
s30	21	0	0.000
s32	29	2	0.069
s33	12	1	0.083
s34	18	0	0.000
s35	23	6	0.261
s36	20	2	0.100
Total	696	81	0.116

Borrador final (E1BrF):

El total de errores cometidos por los alumnos participantes para el borrador final del Ensayo 1, una vez atendidas las indicaciones administradas en la segunda intervención de la retroalimentación correctiva, se redujo a 7 (véase Anexo L).

Del total de errores de este borrador de ensayo, la categoría de puntuación [*punctuation*] continúa representando el error lingüístico que los alumnos cometen

con mayor frecuencia, seguido, de las palabras extra [*extra word*], los errores de elección de palabras [*word choice*] y las oraciones continuas [*run-on sentence*].

Los errores de concordancia de sujeto y verbo [*subject-verb agreement*] no fueron encontrados y los errores de orden de palabras [*word order*] y capitalización de palabras [*capitalization*] continúan reflejando los errores que menos se cometen (véase Tabla 5.13).

Tabla 5.13
Grupo B. E1: BrF Número de errores cometidos

Categoría	Número de errores	Porcentaje de errores
Word Choice	1	14.29%
Word Form	0	0%
Verb Form	2	28.57%
Verb Tense	0	0%
Subject-Verb Agreement	0	0%
Pronoun Agreement	0	0%
Extra Word	0	0%
Missing Word	0	0%
Word Order	0	0%
Run-on Sentence	0	0%
Comma Splice	3	42.86%
Fragment	0	0%
Spelling	0	0%
Punctuation	1	14.29%
Capitalization	0	0%
Total	7	100%

El índice de la dimensión de la precisión de la escritura de este ensayo final, calculado de manera grupal, fue de un nivel promedio de 0.010 (véase Tabla 5.14). El índice de precisión más alto fue de 0.095, mientras que el menor fue de 0.0, puntaje obtenido por 27 alumnos, mientras que el menor fue de 0.143.

Tabla 5.14
Grupo B. E1: BrF Precisión en la escritura

Sujeto	unidad-T	Total de errores	Índice de precisión
s1	30	0	0.000

s2	13	0	0.000
s3	23	0	0.000
s4	19	0	0.000
s5	19	0	0.000
s6	18	1	0.056
s8	23	0	0.000
s9	18	1	0.056
s10	24	0	0.000
s11	34	0	0.000
s12	28	0	0.000
s13	15	0	0.000
s14	23	1	0.043
s15	24	0	0.000
s16	21	0	0.000
s17	30	0	0.000
s18	28	1	0.036
s20	13	0	0.000
s21	17	0	0.000
s22	14	0	0.000
s23	33	0	0.000
s24	22	0	0.000
s25	26	0	0.000
s26	19	0	0.000
s28	18	0	0.000
s29	21	3	0.143
s30	21	0	0.000
s32	29	0	0.000
s33	12	0	0.000
s34	18	0	0.000
s35	23	0	0.000
s36	20	0	0.000
Total	696	7	0.010

b. *Ensayo 2 (E2)*

Borrador 2 (E2Br2):

Para la siguiente unidad académica, en donde los estudiantes elaboran su segundo ensayo académico, sólo se logró intervenir para la administración de la RCI en el segundo borrador, ya que, de acuerdo con el programa de la materia, los alumnos realizan una revisión por pares [*peer feedback*] en el primer borrador del ensayo que elaboran durante la segunda unidad académica.

De esta manera, el total de errores cometidos por los alumnos participantes para el segundo borrador del Ensayo 2 (E2Br2) es de 523 (véase Anexo M). Del

total de errores, la categoría de puntuación [*punctuation*] representó el error lingüístico que los alumnos cometen con mayor frecuencia, seguido de los empalmes por coma [*comma splice*] y tiempos verbales [*verb tense*]; mientras que los errores de concordancia en los pronombres [*pronoun agreement*] y la concordancia entre el sujeto y el verbo [*subject-verb agreement*] resultaron ser los errores que menos se cometieron (véase Tabla 5.15).

Tabla 5.15
Grupo B. E2: Br2 Número de errores cometidos

Categoría	Número de errores	Porcentaje de errores
Word Choice	60	11.47%
Word Form	26	4.97%
Verb Form	17	3.25%
Verb Tense	65	12.43%
Subject-Verb Agreement	7	1.34%
Pronoun Agreement	3	0.57%
Extra Word	27	5.16%
Missing Word	37	7.07%
Word Order	8	1.53%
Run-on Sentence	41	7.84%
Comma Splice	88	16.83%
Fragment	9	1.72%
Spelling	24	4.59%
Punctuation	106	20.27%
Capitalization	5	0.96%
Total	523	100%

El cálculo del índice de la dimensión de la precisión de la escritura de este segundo borrador del ensayo 2 reflejó un nivel grupal promedio de 0.414 (véase Tabla 5.16). El índice de precisión más alto fue de 0.056, mientras que el menor fue de 0.95.

Tabla 5.16
Grupo B. E2: Br2 Precisión en la escritura

Sujeto	unidad-T	Total de errores	Índice de precisión
s1	39	24	0.615

s2	23	12	0.522
s3	22	10	0.455
s4	32	3	0.094
s5	54	3	0.056
s6	45	24	0.533
s8	30	15	0.500
s9	22	6	0.273
s10	47	15	0.319
s11	39	23	0.590
s12	44	24	0.545
s13	31	2	0.065
s14	69	21	0.304
s15	42	29	0.690
s16	62	14	0.226
s17	55	35	0.636
s18	31	26	0.839
s20	34	24	0.706
s21	20	11	0.550
s22	23	7	0.304
s23	52	7	0.135
s24	26	13	0.500
s25	53	15	0.283
s26	28	15	0.536
s28	34	29	0.853
s29	38	12	0.316
s30	24	4	0.167
s32	103	64	0.621
s33	48	6	0.125
s34	20	19	0.950
s35	35	7	0.200
s36	38	4	0.105
Total	1263	523	0.414

Borrador final (E2BrF)

Para el borrador final del ensayo 2, el total de errores cometidos por los alumnos participantes se redujo a 121 (véase Anexo N). De este total de errores, la categoría de puntuación [*punctuation*] continuó representando el error lingüístico que los alumnos cometieron con mayor frecuencia, seguido, también, de los empalmes de coma [*comma splice*] y las oraciones continuas [*run-on sentence*].

Por su parte, los errores de concordancia en los pronombres [*pronoun agreement*] dejaron de presentarse y los errores de capitalización [*capitalization*],

así como el orden de las palabras [*word order*] resultaron ser los errores que menos se cometieron (véase Tabla 5.17).

Tabla 5.17
Grupo B. E2: BrF Número de errores cometidos

Categoría	Número de errores	Porcentaje de errores
Word Choice	8	6.61%
Word Form	6	4.96%
Verb Form	7	5.79%
Verb Tense	16	13.22%
Subject-Verb Agreement	2	1.65%
Pronoun Agreement	0	0%
Extra Word	5	4.13%
Missing Word	4	3.31%
Word Order	1	0.83%
Run-on Sentence	17	14.05%
Comma Splice	20	16.53%
Fragment	6	4.96%
Spelling	5	4.13%
Punctuation	23	19.01%
Capitalization	1	0.83%
Total	121	100%

El índice de la dimensión de la precisión de la escritura del borrador final de este ensayo (E2BrF) fue calculado grupalmente, obteniendo un nivel promedio de 0.096 (véase Tabla 5.18). El índice de precisión más alto fue de 0.0, mientras que el menor fue de 0.346.

Tabla 5.18
Grupo B. E2: BrF Precisión en la escritura

Sujeto	unidad-T	Total de errores	Índice de precisión
s1	39	11	0.282
s2	23	3	0.130
s3	22	1	0.045
s4	32	0	0.000
s5	54	0	0.000
s6	45	6	0.133
s8	30	4	0.133
s9	22	3	0.136

s10	47	2	0.043
s11	39	3	0.077
s12	44	5	0.114
s13	31	1	0.032
s14	69	2	0.029
s15	42	5	0.119
s16	62	8	0.129
s17	55	10	0.182
s18	31	0	0.000
s20	34	7	0.206
s21	20	3	0.150
s22	23	0	0.000
s23	52	0	0.000
s24	26	9	0.346
s25	53	3	0.057
s26	28	1	0.036
s28	34	3	0.088
s29	38	5	0.132
s30	24	2	0.083
s32	103	20	0.194
s33	48	1	0.021
s34	20	3	0.150
s35	35	0	0.000
s36	38	0	0.000
Total	1263	121	0.096

c. *Ensayo 3 (E3)*

Para la tercera unidad académica, los estudiantes elaboraron su tercer ensayo académico para ser evaluado como proyecto final de la materia *HCI II*. Es por ello que en este ensayo no hubo intervención para la administración de la RCI, sino que únicamente se observó el contenido de estos ensayos para su valoración.

De esta manera, el total de errores cometidos por los alumnos participantes durante el ensayo final (E3) es de 509 (véase Anexo Ñ). Del total de los errores cometidos en este ensayo final, la categoría de puntuación [*punctuation*] nuevamente representó el error lingüístico que los alumnos cometían con mayor frecuencia, seguido también, de los empalmes por coma [*comma splice*] y las palabras faltantes [*missing word*].

Por su parte, los errores de concordancia entre el sujeto y el verbo [*subject-verb agreement*], así como en los pronombres [*pronoun agreement*] resultaron ser los errores que menos se cometieron (véase Tabla 5.19).

Tabla 5.19
Grupo B. E3: Número de errores cometidos

Categoría	Número de errores	Porcentaje de errores
Word Choice	55	10.81%
Word Form	28	5.5%
Verb Form	37	7.27%
Verb Tense	40	7.86%
Subject-Verb Agreement	7	1.38%
Pronoun Agreement	9	1.77%
Extra Word	31	6.09%
Missing Word	56	11%
Word Order	11	2.16%
Run-on Sentence	39	7.66%
Comma Splice	59	11.59%
Fragment	29	5.7%
Spelling	21	4.13%
Punctuation	77	15.13%
Capitalization	10	1.96%
Total	509	100%

Al calcular el índice de la dimensión de la precisión de la escritura en el borrador final de la materia, se obtuvo un nivel promedio de 0.313. El índice de precisión más alto fue de 0.026, mientras que el menor fue de 0.68 (véase Tabla 5.20).

Tabla 5.20
Grupo B. E3: Precisión en la escritura

Sujeto	unidad-T	Total de errores	Índice de precisión
s1	57	21	0.368
s2	55	22	0.400
s3	37	14	0.378
s4	36	1	0.028
s5	63	13	0.206
s6	62	22	0.355

s8	53	9	0.170
s9	36	9	0.250
s10	94	16	0.170
s11	43	17	0.395
s12	73	27	0.370
s13	52	3	0.058
s14	71	17	0.239
s15	26	5	0.192
s16	79	29	0.367
s17	67	34	0.507
s18	35	21	0.600
s20	25	17	0.680
s21	43	8	0.186
s22	32	9	0.281
s23	83	16	0.193
s24	41	15	0.366
s25	52	15	0.288
s26	47	22	0.468
s28	42	27	0.643
s29	38	1	0.026
s30	46	4	0.087
s32	44	17	0.386
s33	28	5	0.179
s34	76	39	0.513
s35	42	16	0.381
s36	46	18	0.391
Total	1624	509	0.313

Asimilación lingüística

El siguiente elemento estudiado en este grupo de alumnos corresponde a la asimilación lingüística que los alumnos demuestran hacia las indicaciones recibidas mediante la RCI ofrecida en los ensayos. Este factor fue observado únicamente en este grupo, ya que fue el que recibió la serie de intervenciones correctivas sobre los ensayos académicos que elaboraron en las tres unidades de estudio del programa de la materia *HCI II*.

El proceso del análisis para el reconocimiento de la manera en la que los alumnos han modificado cada uno de los errores lingüísticos que les fueron señalados, mediante las indicaciones administradas utilizando la estrategia de RCI codificada, requirió de la confrontación de los errores cometidos e indicados en un determinado borrador, con las modificaciones realizadas en el borrador

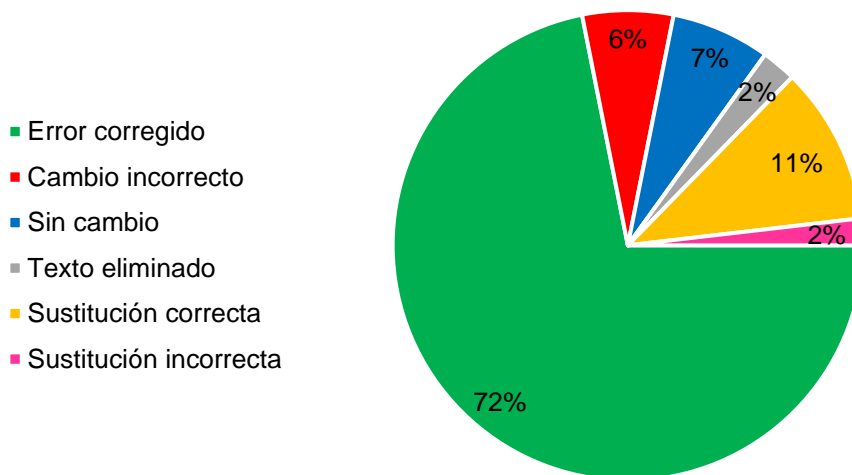
subsecuente. Esta revisión se llevó a cabo utilizando las seis categorías para el análisis de la asimilación lingüística que para ello han sido determinadas (véase Tabla 4.9), a partir de las establecidas por Ferris (2006).

a. *Ensayo 1:*

Br1-Br2:

El porcentaje de asimilación lingüística de cada uno de los errores cometidos en el borrador 1 del Ensayo 1 (véase Anexo O), a través de su confrontación con los cometidos en el borrador 2, después de la primera intervención correctiva, reflejó un mayor porcentaje de errores corregidos, pues el 72% de ellos fueron adecuadamente modificados, de acuerdo con la indicación administrada al error (véase Figura 5.1).

Figura 5.1
Grupo B. E1:Br1-Br2. Porcentaje de asimilación lingüística de los errores indicados



Sin embargo, un 2% de los errores que aparecieron en el segundo borrador del ensayo 1 corresponden a un cambio incorrecto al error indicado, de acuerdo con la indicación administrada, resultando en un nuevo error. Asimismo, un 2% de las

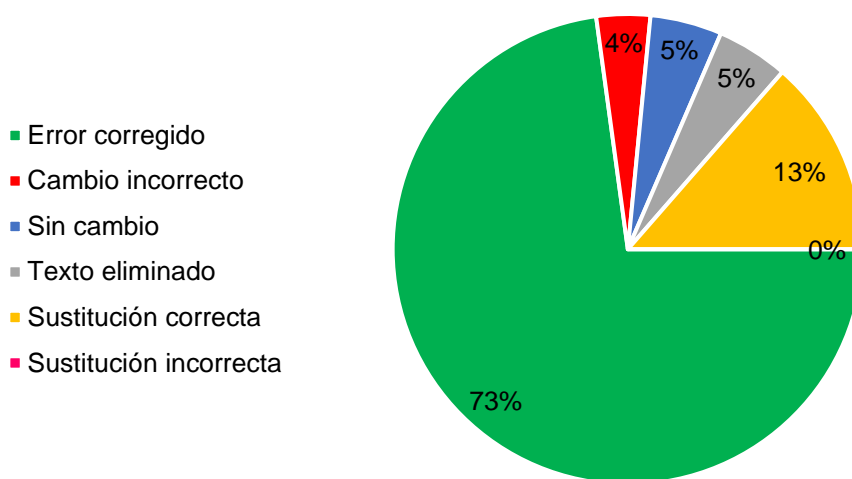
locuciones que contenían errores fueron eliminadas, desapareciendo así el error indicado.

Br2-BrF:

Después de la segunda intervención correctiva, la asimilación lingüística observada a través de la confrontación de los errores cometidos en el borrador 2 con los que se presentaron en el borrador final (véase Anexo O) refleja nuevamente un mayor porcentaje de errores corregidos, 73%, seguida del 13% de errores corregidos mediante la sustitución del error no sugerida por las indicaciones administradas (véase Figura 5.2).

Figura 5.2

Grupo B. E1:Br2-BrF. Porcentaje de asimilación lingüística de los errores indicados



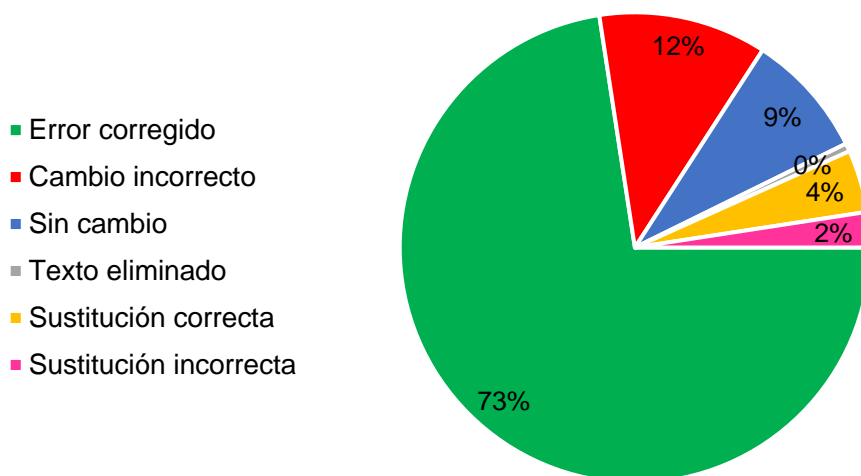
b. *Ensayo 2:*

La asimilación lingüística de la retroalimentación administrada en el borrador 2, a través de la confrontación de los errores en el borrador final del Ensayo 2, reflejó también un mayor porcentaje de errores corregidos, ya que el 73% los errores indicados fueron adecuadamente modificados (véase Figura 5.3). Por el contrario, un 2% de los errores que aparecieron borrador final del ensayo 2 resultaron de un

cambio incorrecto de acuerdo con la indicación administrada al error, resultando en un nuevo error (véase Anexo P).

Figura 5.3

Grupo B. E2. Porcentaje de asimilación lingüística de los errores indicados



La manera en la que los estudiantes han asimilado las indicaciones a través de la RCI, para la corrección de los errores se observa a través de las locuciones producidas incorrectamente en el borrador que aún no ha sido intervenido y que posteriormente han sido modificadas de acuerdo con las codificaciones metalingüísticas de la RCI; algunos errores fueron modificados de manera correcta a partir de la primera intervención correctiva y otros, durante la segunda (véase Tabla 5.21).

Tabla 5.21

E1: Ejemplos de errores modificados de acuerdo a su asimilación lingüística

Categoría	Borrador 1	Borrador 2	Borrador Final
pronoun agreement	each teacher has <i>its</i> own way	each teacher has <u>their</u> own way	Error corregido
subject-verb agreement	If a student <i>need</i> support	If a student <u>needs</u> support	Error corregido

verb tense	he <i>become</i> more attractive	Error corregido he <u>became</u> more attractive	
verb form	The cinema <i>becoming</i> an important element	Modificación incorrecta The cinema <i>was become</i> an important element	Substitución correcta The cinema <u>was</u> an important element
word form	giving some <i>advices</i>	Sin cambio giving some <i>advices</i>	Error corregido giving some <u>advice</u>
comma splice	this is your parents' <i>fault it</i> is because they were raised	Modificación incorrecta this is your parents' <i>fault, it</i> is because they were raised	Error corregido this is your parents' <u>fault, and</u> it is because they were raised
extra word	we suffer <i>an</i> extreme stress	Modificación incorrecta we suffer <i>a</i> extreme stress	Error corregido we <u>suffer</u> <i>extreme</i> stress
Fragment	<i>Next patience,</i>	Modificación incorrecta Next <i>is</i> patience,	Texto eliminado
missing word	the teacher needs to <i>be listener</i> all the time	Error corregido the teacher needs to be <u>a</u> listener all the time	
run-on sentence	Most of our parents are " <i>old</i> " and they have experience	Modificación incorrecta Most of our parents are " <i>old</i> ", they have experience	Error corregido Most of our parents are " <i>old</i> ", <u>and</u> they have experience
word order	they <i>really do not</i> like to teach	Error corregido they <u>do not really</u> like to teach	
word choice	different and <i>funny</i> tasks	Error corregido different and <u>fun</u> tasks	
capitalization	the city of <i>tokyo</i>	Error corregido the city of <u>Tokyo</u>	
punctuation	Known as "The Golden State <i>Killer</i> " <i>Joseph</i> lived in Valle Joaquin	Substitución incorrecta Known as " <i>the</i> Golden State <i>Killer</i> " <i>Joseph</i> lived in Valle Joaquin	Error corregido Known as " <i>the</i> Golden State <i>Killer</i> ", <u>Joseph</u> lived in Valle Joaquin
spelling	listening <i>ang</i> giving some <i>advices</i>	Error corregido listening <u>and</u> giving some <i>advices</i>	

Nota. Errores recuperados de los borradores de ensayo elaborados por los alumnos participantes.

A través de la confrontación de los errores producidos en un borrador, con la modificación aplicada en el siguiente borrador de ensayo, se ha logrado observar las distintas maneras en las que los alumnos asimilan las indicaciones realizadas a

sus errores (véase ejemplo Anexos Q y R), destacando la asimilación oportuna que los alumnos han demostrado en la mayoría de los errores que se les han indicado en sus borradores, como respuesta a la serie de intervenciones correctivas a través de la RCI codificada.

Percepción de la intervención correctiva

El análisis descriptivo de los datos recuperados a través del cuestionario diseñado para observar la opinión de los alumnos participantes que conforman el Grupo B reveló información significativa que ha permitido comprender las experiencias de los aprendices respecto a la práctica de las estrategias de RCI.

Inicialmente, se describe la situación contextual de los participantes sobre el aprendizaje y el uso del idioma, su percepción acerca del dominio del idioma, así como de cada una de las habilidades productivas, para posteriormente revelar sus opiniones sobre la práctica correctiva abordada en el estudio, determinando la utilidad de las estrategias correctivas que han experimentado, así como la facilidad de comprensión, como estudiantes del idioma, de cada una de sus modalidades.

a. Estudiantes participantes

La edad promedio de los 32 alumnos participantes que conforman el Grupo B, al momento de la implementación del estudio, fue de 20.2 años, teniendo los alumnos más jóvenes 19 años, y el mayor, 23 años (véase Tabla 5.22).

Tabla 5.22
Grupo B. Edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
18-	0	0
19	10	31.25
20	8	25
Años 21	12	37.5
22	1	3.125
23	1	3.125
24+	0	0
Total	32	20.2

Los alumnos que conformaron el Grupo B, en su totalidad, han nacido en México y su nacionalidad es mexicana. El idioma materno de todos los alumnos participantes es el español. Ningún alumno domina un tercer idioma, aunque dos participantes estudiaban el idioma francés y un alumno, el italiano, como idiomas extranjeros, al momento de realizar el estudio.

Estrategias de aprendizaje del idioma inglés

Además del estudio del idioma inglés en la institución, se les preguntó a los participantes sobre la manera en la que ellos consideran haber aprendido el idioma; de manera que 30 participantes (93.75%) indicaron que escuchar música en inglés les ha ayudado al aprendizaje del idioma, seguido de ver películas, documentales o series en el idioma (59.375%).

Por su parte, sólo cinco participantes (15.625%) consideran la lectura de documentos en inglés como un factor de apoyo a su aprendizaje del idioma (véase Tabla 5.23).

Tabla 5.23
Grupo B. Estrategias de aprendizaje del idioma

Estrategias de aprendizaje	Frecuencia	Porcentaje
Idioma materno	0	0
Materias impartidas en la escuela	5	15.625
Clases particulares del idioma	6	18.75
Lectura de documentos en inglés	7	21.875
Películas, documentales o series en inglés	10	31.25
Música en inglés	13	40.625
Videojuegos en inglés	19	59.375
Interacción con personas nativas	30	93.75

El nivel educativo en el que la mayoría de los participantes (93.75%) comenzaron a recibir educación en el idioma inglés fue en el nivel básico, durante la primaria; mientras que dos participantes (6.25%) comenzaron durante la secundaria (véase Tabla 5.24).

Tabla 5.24

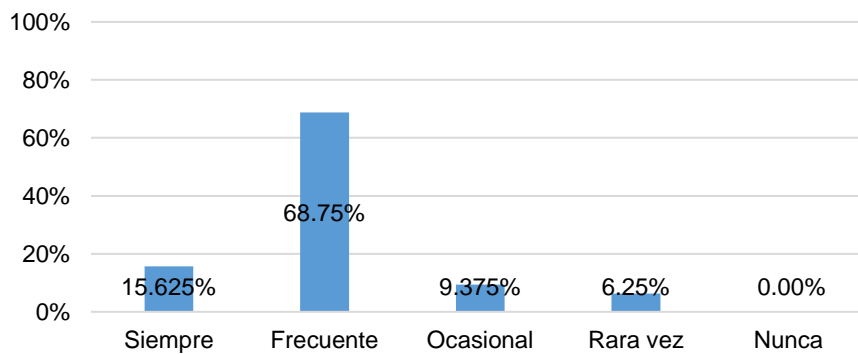
Grupo B. Nivel educativo de impartición del idioma

Nivel educativo	Frecuencia	Porcentaje
Preescolar	0	0
Primaria	0	0
Secundaria	2	6.25
Primaria	30	93.75
Bachillerato	0	0

Poco más de la mitad de los alumnos (68.75%) indica que utilizan el idioma inglés de manera frecuente y sólo cinco participantes lo utilizan siempre (15.625%); tres alumnos lo hacen de manera ocasional (9.375%) y dos (6.25%) lo utilizan con rareza (véase Figura 5.4).

Figura 5.4

Grupo B. Frecuencia del uso del idioma inglés



La situación o momento en la que los alumnos participantes utilizan el idioma con mayor frecuencia, de acuerdo con su opinión, es durante sus clases de licenciatura, seguido de la realización de actividades como la lectura de documentos, al ver videos o películas, al escuchar música o jugar videojuegos en inglés (46.875%).

Por su parte, ningún alumno lo utiliza al convivir con su familia o personas cercanas, pero algunos sí lo hacen en la escuela, al platicar con compañeros de

clase (18.75%) y del mismo modo lo hacen fuera de clase, al platicar con amigos (véase Tabla 5.25).

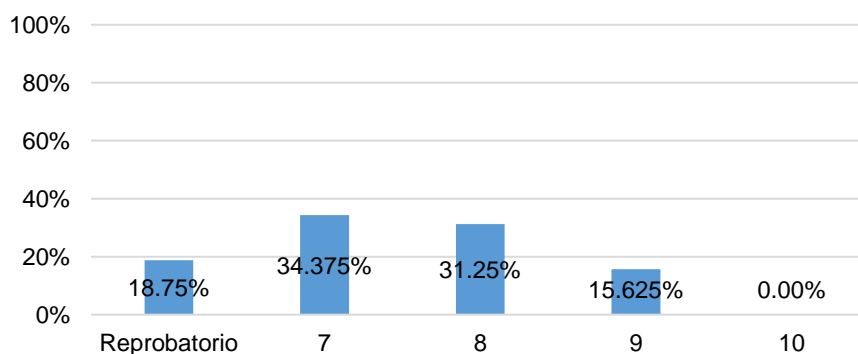
Tabla 5.25
Grupo B. Situación en la que se utiliza el idioma

Uso del idioma	Frecuencia	Porcentaje
Durante las clases de la licenciatura	16	50
En la escuela, al platicar con compañeros	6	18.75
Al hablar con profesores	13	40.625
Fuera de clase, al platicar con amigos	6	18.75
En casa, al convivir con la familia	0	0
Al leer, ver videos, escuchar música o jugar videojuegos en inglés	15	46.875

Percepción del dominio del idioma

Posteriormente, al cuestionar a los alumnos sobre su visión acerca del dominio del idioma inglés, a través de una calificación numérica, considerando la escala institucional, en donde la calificación aprobatoria es a partir del 7, sólo cinco alumnos (15.625%) creen tener un dominio avanzado, pues lo calificarían como 9, mientras que ningún alumno cree tener un dominio equivalente a una calificación de 10. Por el contrario, once alumnos (34.375%) lo calificarían con un 7, mientras que seis alumnos (18.75%) considerarían una calificación reprobatoria a su dominio del idioma (véase Figura 5.5).

Figura 5.5
Grupo B. Percepción del dominio del idioma. Calificación



Los alumnos consideran tener un buen dominio de la habilidad de comprensión auditiva o *listening*, ya que más de la mitad (59.375%) así lo expresó, mientras que 37.5% considera regular su dominio de esta habilidad y nadie opina tener un muy buen dominio de la comprensión auditiva. En cuanto a la habilidad de lectura o *reading*, los alumnos consideran tener un buen dominio, ya que la mitad de ellos así lo expresó, mientras que 40.625% lo considera regular y sólo 6.25% opina tener un muy buen dominio de la lectura en inglés (véase Tabla 5.26).

Asimismo, los alumnos consideran tener un dominio regular de la habilidad de expresión oral o *speaking*, ya que también la mitad de ellos así lo indicó, mientras que 40.625% considera malo su dominio de esta habilidad y nadie opina tener un muy buen dominio de la expresión oral.

Tabla 5.26
Grupo B. Percepción de las habilidades comunicativas-lingüísticas del idioma

Habilidad	Muy Bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
Comprensión auditiva (Listening)	0 0%	19 59.375%	12 37.5%	1 3.125%	0 0%
Lectura (Reading)	2 6.25%	16 50%	13 40.625%	1 3.125%	0 0%
Expresión oral (Speaking)	0 0%	13 40.625%	16 50%	3 9.375%	0 0%
Escritura (Writing)	1 3.125%	19 59.375%	10 31.25%	2 6.25%	0 0%
Gramática (Grammar)	1 3.125%	11 34.375%	17 53.125%	3 9.375%	0 0%

Sobre el dominio de la habilidad de escritura o *writing*, poco más de la mitad (59.375%) consideran que es bueno, mientras que 31.25% lo considera regular; además de que 6.25% considera malo su dominio de escritura en el idioma. Los alumnos consideran, además, que su dominio sobre la capacidad gramatical del idioma [*gramar*] es regular, ya que 53.125% así lo indicó; mientras que 34.375% lo considera bueno, 9.375% malo y sólo un alumno (3.125%) opina tener un muy buen dominio gramatical del idioma (véase Tabla 5.26).

Al cuestionar ahora a los alumnos sobre su capacidad de escribir textos en el idioma inglés, respecto a la habilidad de lectura de documentos, la mayoría de los alumnos participantes (65.625%) indicaron lograr entender las lecturas, al mismo tiempo de que pueden escribir en inglés, pero consideran que lo hacen con un poco de dificultad y sólo el 6.25% lo logra, pero con una mayor dificultad. Por su parte, el 28.125% de los alumnos considera poder leer y escribir sin dificultad, tal como un nativo del idioma inglés (véase Tabla 5.27).

Tabla 5.27
Grupo B. Percepción de la capacidad para escribir textos en inglés

Capacidad para escribir textos	Frecuencia	Porcentaje
Entiende al leer, pero no puede escribir en inglés	0	0
Entiende al leer y puede escribir en inglés, pero con gran dificultad	2	6.25
Entiende al leer y puede escribir en inglés, pero con un poco de dificultad	21	65.625
Lee y escribe con fluidez, como un nativo	9	28.125

En cuanto a las actividades para la práctica de la habilidad de escritura realizadas en la materia de *Habilidades Comunicativas del Inglés II*, los alumnos participantes comentan que se esforzaban por escribir sus ensayos académicos con el menor número de errores posibles. La mayoría de los alumnos (68.75%), indicó que lo hizo para perfeccionar su uso del idioma, mientras que el resto, un 31.25% de los alumnos dijo haberlo hecho para obtener una buena calificación en el curso (véase Tabla 5.28).

Tabla 5.28
Grupo B. Objetivos al escribir un ensayo

Objetivo	Frecuencia	Porcentaje
Perfeccionar el uso del idioma	22	68.75
Obtener una buena calificación	10	31.25

Respecto a los elementos a los que se presta atención durante la elaboración de documentos académicos, cuando los alumnos participantes debían escribir un

ensayo para la materia *HCI II*, poco más de la mitad (56.25%) ponía más atención en la organización y coherencia de las ideas que en otros aspectos, de manera frecuente, mientras que sólo seis alumnos (18.75%) lo hacían en todo momento (véase Tabla 5.29).

Tabla 5.29
Grupo B. Aspectos que se atienden al escribir un ensayo

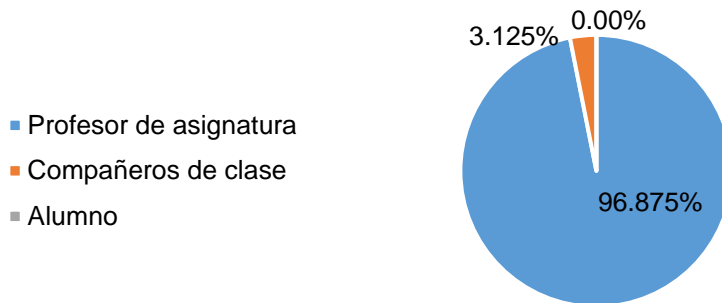
Aspecto	Siempre	Frecuente	Ocasional	Rara vez	Nunca
Organización y coherencia	6 18.75%	18 56.25%	8 25%	0 0%	0 0%
Reglas gramaticales	6 18.75%	15 46.875%	11 34.375%	0 0%	0 0%
Complejidad gramatical	8 25%	9 28.125%	12 37.5%	3 9.375%	0 0%

Asimismo, poco menos de la mitad (46.875%) prestaba más atención en las reglas gramaticales del idioma que otros aspectos, de manera frecuente, mientras que sólo seis alumnos (18.75%) lo hacían en todo momento. Por su parte, sólo doce alumnos (37.5%) intentaban escribir oraciones con menor complejidad gramatical, para así evitar errores, de manera ocasional, mientras que sólo tres alumnos (9.375%) casi nunca lo hacían; por el contrario, 25% de los alumnos indicaron que siempre escribían oraciones menos complejas (véase Tabla 5.29).

Administrador de la retroalimentación correctiva

Para las actividades escritas que se elaboran en la materia de *HCI II*, casi el total de los alumnos participantes (96.875%) ha comentado preferir que la retroalimentación correctiva a sus tareas sea administrada únicamente por el profesor, mientras que sólo el 3.125% prefiere que se realice entre compañeros de clase y ningún alumno ha indicado preferir hacer la revisión de sus tareas escritas por sí mismo, sin ayuda del profesor (véase Figura 5.6).

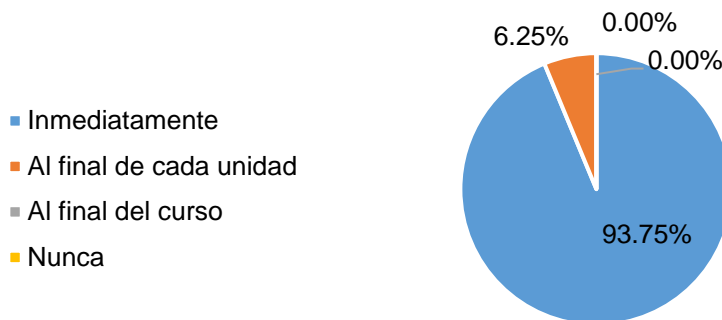
Figura 5.6
Grupo B. Preferencia sobre el administrador de la RC



Tiempo de administración de la retroalimentación correctiva

Los alumnos participantes concuerdan en preferir la retroalimentación a sus documentos de manera inmediata, después de entregar cada ensayo, ya que casi el total de alumnos, es decir, el 93.75% así lo indicó (véase Figura 5.7).

Figura 5.7
Momento preferido para la administración de la RC



Orientación de la retroalimentación correctiva

Los alumnos han indicado que los elementos que prefieren que sean revisados principalmente en sus tareas escritas son los referentes a la organización y coherencia de sus ideas en el texto, pues poco más de la mitad así lo ha expresado

(53.125%), seguido también del correcto uso de las reglas gramaticales del idioma (34.375%), y del vocabulario y la ortografía (12.5%) del idioma (véase Tabla 5.30).

Tabla 5.30
Grupo B. Aspectos preferidos a orientar la RC administrada

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
Organización y coherencia de ideas	17	53.125
Uso de reglas gramaticales	11	34.375
Vocabulario y ortografía	4	12.5
Signos de puntuación y capitalización	0	0
Estilos de citación	0	0

Los alumnos también indicaron que los aspectos correspondientes al correcto uso de los signos de puntuación y la capitalización de las palabras, así como los estilos de citación como APA, que frecuentemente se utiliza en la redacción de sus ensayos académicos, no son los preferidos para ser revisados por el profesor, al administrar la retroalimentación correctiva en los escritos (véase Tabla 5.30).

Enfoque de la Retroalimentación

La manera que los alumnos participantes prefieren que el profesor ofrezca retroalimentación es, en su mayoría, a través de la modalidad indirecta metalingüística, señalando e indicando el tipo de error que se comete, pues el 62.5% de los alumnos así lo ha indicado (véase Tabla 5.31).

Tabla 5.31
Grupo B. Estrategia preferida para la administración de la RC

Estrategia	Frecuencia	Porcentaje
Marcar el error	5	15.625
Corregir el error	7	21.875
Señalar e indicar el error	20	62.5
No indicar el error	0	0

A ésta, le sigue la retroalimentación directa (21.87%), en donde el profesor realiza la corrección explícita de cada error que se presenta en el texto y, así como

la estrategia correctiva indirecta en donde el profesor únicamente señala la existencia de los errores (15.63), ya sea subrayando o circulando cada uno de ellos (véase Tabla 5.31).

Más de la mitad de los alumnos participantes consideran de gran utilidad la administración de la retroalimentación indirecta, señalando e indicando los errores cometidos (59.375%), seguido de únicamente el señalamiento de dichos errores (28.125%), al igual que la corrección directa, mientras que 75% no considera útil el no indicar los errores de las tareas escritas (véase Tabla 5.32).

Tabla 5.32
Grupo B. Utilidad de las estrategias de RC

Estrategia	Muy útil	Útil	Algo útil	Poco útil	Nada útil
Marcar el error	9 28.125%	13 40.625%	8 25%	2 6.25%	0 0%
Corregir el error	9 28.125%	16 50%	6 18.75%	0 0%	1 3.125%
Señalar e indicar el error	19 59.375%	10 31.25%	3 9.375%	0 0%	0 0%
No indicar el error	1 3.125%	0 0%	1 3.125%	6 18.75%	24 75%

Los alumnos participantes consideran más fácil de comprender a la administración de la retroalimentación directa (81.25%), corrigiendo los errores cometidos, seguida de la indirecta codificada, señalando e indicando los errores cometidos (59.375%) y el señalamiento mediante el subrayado de los errores (véase Tabla 5.33).

Tabla 5.33
Grupo B. Facilidad de comprensión de las estrategias de RC

Estrategia	Muy fácil	Fácil	No tan fácil	Difícil	Muy difícil
Marcar el error	10 31.25%	13 40.625%	8 25%	1 3.125%	0 0%
Corregir el error	26 81.25%	6 18.75%	0 0%	0 0%	0 0%
Señalar e indicar el error	19 59.375%	11 34.375%	2 6.25%	0 0%	0 0%
No indicar el error	0 0%	1 3.125%	3 9.375%	10 31.25%	18 56.25%

Por su parte, también señalaron los alumnos participantes que el hecho de no indicar los errores que cometen en sus tareas escritas les resulta muy difícil de comprender; esto lo indicó poco más de la mitad de alumnos, es decir, el 56.25% (véase Tabla 5.33).

Retroalimentación Correctiva Indirecta codificada

Los alumnos participantes consideran comprensible a la retroalimentación indirecta, pero mencionando la categoría correspondiente al error, ya que 37.5% la encuentra muy fácil, mientras que el resto de los alumnos, fácil (62.5%). Por su parte, el 43.75% de los alumnos no considera tan fácil de comprender el uso de únicamente símbolos para indicar la categoría de cada error (véase Tabla 5.34).

Tabla 5.34
Grupo B. Comprensión de las estrategias de RC Indirecta

Estrategia RCI	Muy fácil	Fácil	No tan fácil	Difícil	Muy difícil
Mencionar la categoría gramatical del error	12 37.5%	20 62.5%	0 0%	0 0%	0 0%
Símbolo representante de la categoría gramatical	5 15.625%	13 40.625%	14 43.75%	0 0%	0 0%

Al pedirles a los alumnos participantes profundizar su elección, cuestionando el porqué de su respuesta, éstos concuerdan en que el uso de códigos o símbolos para indicar los tipos de errores cometidos en sus ensayos les ayuda principalmente a la identificación y comprensión de las diferentes categorías gramaticales a las que pertenece cada error en el que incurren, pues una vez conociendo el o las áreas cuyo dominio es más débil, podrán dedicarse a trabajar particularmente en éstas para su mejora.

No obstante, argumentan preferir el uso de palabras o frases completas y claras para indicar las diferentes categorías gramaticales en lugar de solamente utilizar abreviaturas o símbolos diseñados para identificar cada categoría, puesto que, opinan los alumnos, los símbolos tienden a causar confusión cuando se trata de una extensa cantidad de errores por resolver.

Cuando se especifica la categoría gramatical a la que pertenecen los errores que se presentan en el texto, los alumnos consideran, además, que les es de mayor utilidad la indicación que se realiza principalmente sobre los errores de tipo morfológico (75%), así como los correspondientes a la organización del texto (71.875%), tales como la estructura de los párrafos o el orden de las oraciones que conforman el párrafo (véase Tabla 5.35).

Tabla 5.35
Grupo B. Utilidad de las indicaciones por tipología de los errores lingüísticos

Error	Muy útil	Útil	Algo útil	Poco Útil	Nada útil
Errores Morfológicos	24 75%	7 21.875%	1 3.125%	0 0%	0 0%
Errores Sintácticos	22 68.75%	8 25%	2 6.25%	0 0%	0 0%
Errores Léxicos	19 59.375%	10 31.25%	3 9.38%	0 0%	0 0%
Errores Mecánicos	20 62.5%	10 31.25%	2 6.25%	0 0%	0 0%
Errores de Contenido	19 59.375%	12 37.5%	1 3.125%	0 0%	0 0%
Errores de Organización	23 71.8750%	7 21.875%	2 6.25%	0 0%	0 0%

Asimismo, los alumnos consideran que el señalamiento de los errores de tipo sintáctico (68.75%) como los empalmes de coma o las oraciones continuas, al igual que los de tipo mecánico (62.5%) les es de gran utilidad (véase Tabla 5.35).

Al pedirles a los alumnos participantes profundizar sobre su decisión, éstos consideran importante conocer todos los tipos de errores que cometen en un ensayo, pues cada uno de ellos llega a afectar en cierta medida la efectividad del texto.

Por el contrario, mencionan los alumnos que el señalamiento de aquellos errores de tipo mecánico, que tienen que ver con puntuación o el uso de mayúsculas, por ejemplo, no debería contemplarse como una prioridad al momento de administrar la retroalimentación, demostrando un mayor interés en la organización y estructura de sus ideas y, por lo tanto, de sus oraciones.

Asimilación lingüística

Al cuestionar a los alumnos participantes sobre el tipo de errores que consideran haber modificado adecuadamente en sus borradores de ensayos, como respuesta a las indicaciones administradas por medio de la estrategia de RC codificada, mencionan haberlo hecho mayormente en aquéllos de tipo morfológico (68.75%), seguido de los errores de tipo sintáctico y, de igual manera, los de tipo léxico, ambos con 59.37% (véase Tabla 5.36).

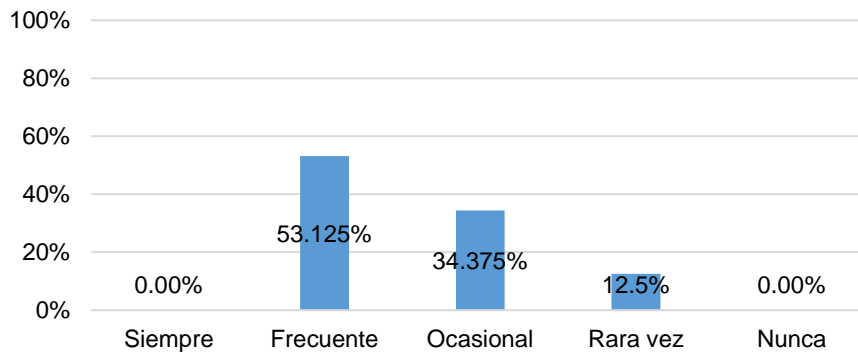
Tabla 5.36
Grupo B. Asimilación de las estrategias de RC Indirecta

Error	Frecuencia	Porcentaje
Errores Morfológicos	22	68.75
Errores Sintácticos	19	59.375
Errores Léxicos	19	59.375
Errores Mecánicos	12	37.5
Errores de Contenido	15	46.875
Errores de Organización	11	34.375

También consideran haber reducido, en menor instancia, los errores referentes al contenido (46.875%) y los de tipo mecánico (37.5%); mientras que los errores de organización, consideran los alumnos haberlos reducido, pero en una menor proporción (34.375%) (véase Tabla 5.36).

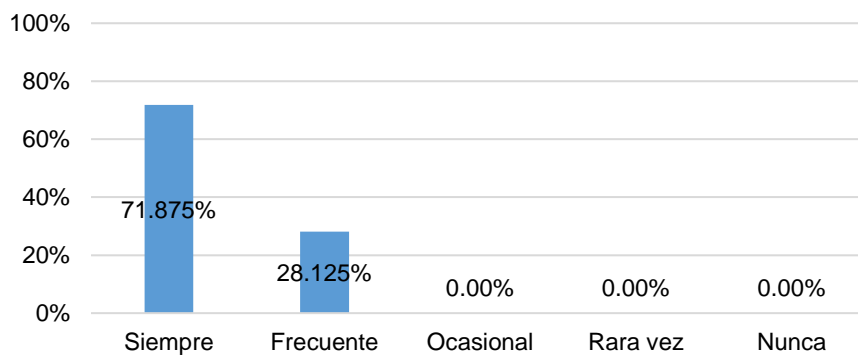
Al cuestionarles sobre la manera en que consideraban haber modificado los errores que se les fueron indicados en sus textos, de acuerdo con las indicaciones realizadas a sus errores, poco más de la mitad de los alumnos participantes (53.125%) cree haber corregido casi la mayoría de las veces que se les fueron indicados los errores en sus textos sin la ayuda del profesor, mientras que el 12.5% de ellos, creen haberlo logrado en sólo pocas ocasiones de esta manera (véase Figura 5.8).

Figura 5.8
Grupo B. Corrección de errores sin ayuda del profesor



La mayoría de los alumnos participantes (71.875%), durante la redacción de su ensayo final, tenía en mente en todo momento las indicaciones que se les ofrecieron durante las intervenciones correctivas, en sus ensayos previos, mientras que el resto, sólo lo hacía de manera ocasional (véase Figura 5.9).

Figura 5.9
Grupo B. Escritura del ensayo final según las indicaciones de la RC



Además, poco más de la mitad de los alumnos participantes (59.375%) concuerda, parcialmente, en considerar que han podido escribir sus ensayos académicos con una menor cantidad de errores en comparación de como lo hacían al inicio del semestre, antes de comenzar la implementación de la intervención correctiva; mientras que el 31.25% de ellos, han indicado haberlo hecho, pero en su totalidad.

De igual manera, el 31.25% de los alumnos participantes concuerda totalmente en considerar que han podido escribir sus ensayos con una mayor fluidez, mientras que el 56.25%, lo hace de manera parcial. Por su parte, el 21.875% de los alumnos concuerda totalmente y el 59.375%, parcialmente en considerar que pueden escribir sus ensayos utilizando estructuras gramaticales más complejas que al comienzo de la implementación de la intervención correctiva (véase Tabla 5.37).

Tabla 5.37
Grupo B. Desarrollo de dimensiones lingüísticas

Dimensión	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Reducción de errores	10 31.25%	19 59.375%	3 9.375%	0 0%	0 0%
Incremento de fluidez	10 31.25%	18 56.25%	3 9.375%	1 3.125%	0 0%
Mayor complejidad	7 21.875%	19 59.375%	5 15.625%	1 3.125%	0 0%

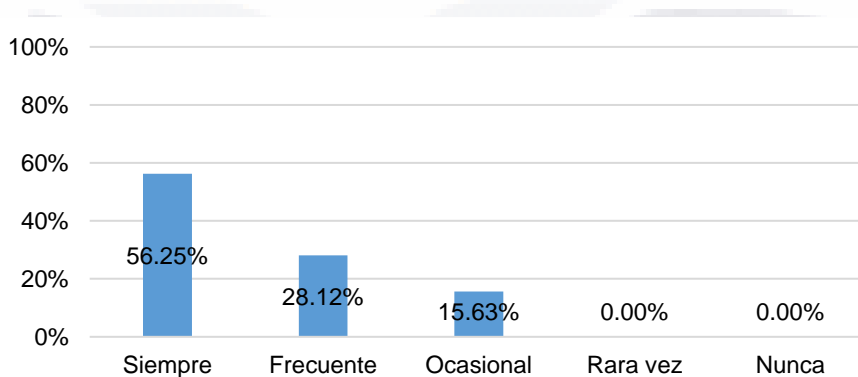
La mitad de los alumnos participantes concuerda totalmente en que la retroalimentación recibida ha sido suficiente para poder corregir un texto, mientras que poco menos, un 46.875%, considera estar de acuerdo en la suficiencia de la administración correctiva, pero no en su totalidad. Por su parte, 3.125% de los alumnos opina estar en desacuerdo con el hecho de que la retroalimentación que se administró en los ensayos académicos ha sido suficiente para corregir un texto (véase Tabla 5.38).

Tabla 5.38
Grupo B. Cantidad de administración de la RCI

Dimensión	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
RC administrada de manera suficiente	16 50%	15 46.875%	0 0%	0 0%	1 3.125%
Cometer los mismos errores en el futuro	0 0%	0 0%	12 37.5%	14 43.75%	6 18.75%

No obstante, más de la mitad de los alumnos participantes (56.25%) consideran que, como futuros profesores de idiomas, recurrirán siempre al uso de códigos o símbolos de corrección de errores, al revisar las tareas escritas de sus estudiantes, mientras que sólo el 15.625%, lo haría de manera ocasional (véase Figura 5.10).

Figura 5.10
Grupo B. Recurrir al uso de la RC indirecta



Al pedir a los alumnos participantes profundizar sobre su decisión, éstos consideran recurrir al uso de esta estrategia de retroalimentación, como futuros profesores, no sin antes haberles explicado a sus estudiantes, con base en su nivel de dominio del idioma, y haberse asegurado de que todos logren entender y comprender la simbología que utilizarían, pues consideran que no es suficiente con sólo conocer el error que se ha cometido, sino que se debe entender el porqué del error, para tenerlo en cuenta durante futuras tareas escritas.

Finalmente, los alumnos participantes comparten una serie de recomendaciones enfocadas a la mejora del ejercicio correctivo sobre los textos académicos que se producen en clases.

- ✓ Recibir una inmediata, constante y personalizada retroalimentación.
- ✓ Hacer uso de ejemplos reales de los distintos tipos de errores que los alumnos cometen con mayor frecuencia.

- ✓ Ofrecer alternativas para la solución de cada uno de los errores más frecuentes.
- ✓ Disponer de grupos de corrección entre compañeros.
- ✓ Disponer de sesiones especializadas con el profesor para la aclaración y la resolución de errores.
- ✓ Implementar el desarrollo independiente de las habilidades productivas del idioma, a través de cursos extracurriculares para la redacción de ensayos.
- ✓ Implementar el desarrollo de las habilidades de enseñanza de escritura del idioma.

Considerando la opinión y experiencias de los alumnos que participaron en el estudio, durante las intervenciones a las que fueron sometidos sus ensayos académicos, se ha procedido a observar ahora la perspectiva del profesor encargado de impartir la asignatura, para conocer su opinión acerca del ejercicio correctivo que se llevó a cabo, por parte del investigador, durante el estudio con el grupo de estudiantes de los que estuvo a cargo, así como su postura sobre la administración de la retroalimentación correctiva en su quehacer diario como docente del idioma extranjero.

b. Profesor B

La entrevista realizada al profesor encargado del Grupo B, el cual recibió la serie de intervenciones para la administración de la retroalimentación correctiva estudiada, tuvo lugar en agosto 06 del 2021, al inicio del semestre administrativo posterior a la conclusión de la intervención.

Una vez recuperada la información otorgada por el profesor (PrB), se ha procedido a organizarla a través de una transcripción en la que se excluyen palabras, sonidos y elementos paralingüísticos, conocidos como muletillas, pero indicando algunas expresiones que resultan significativas como risas o exclamaciones intensas. Con ello se elaboró una base de datos narrativos que permitieron realizar un análisis exhaustivo del lenguaje del profesor entrevistado,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pues tiende a hacer uso del idioma inglés de manera inconsciente al intentar expresar algunas ideas, a pesar de que la entrevista se realizó en español.

Con el objetivo de dar un significado relevante a la práctica de la retroalimentación correctiva, desde la perspectiva del profesor, quien es el encargado de realizar esta tarea durante su quehacer profesional, se llevó a cabo una interpretación exhaustiva de la información que ha ofrecido, para la comprensión, a profundidad, del pensar del instructor del idioma en función de este contexto educativo específico.

De esta manera, de las cinco dimensiones que conforman la guía de entrevista para la exteriorización de la perspectiva y comportamiento del profesor sobre las estrategias correctivas tanto en el quehacer docente, como en el que se llevó a cabo durante el estudio, han derivado subcategorías con las que se analiza la narrativa oral del profesor entrevistado para su exposición, utilizando fragmentos de su discurso directo, o ilustraciones, para ejemplificar el planteamiento descrito.

1. Experiencia profesional como docente de LEX.
 - Experiencia profesional instructor de las asignaturas enfocadas a la habilidad de escritura del inglés
2. Instrucción de la habilidad productiva de escritura.
 - Capacidad de escritura de los alumnos
 - Desafíos de la instrucción de la escritura
 - Aspectos y Deficiencias frecuentes en la escritura
3. Impacto profesional en el ejercicio de a RC.
 - Retroalimentación en la instrucción de la escritura
 - Utilidad de la Retroalimentación Correctiva Indirecta
4. Asimilación lingüística para la precisión en la escritura, a través de la RCI.
 - Asimilación de la RCI codificada

- Precisión en la escritura

5. Fortalecimiento del ejercicio de RC durante la instrucción de la escritura.

Experiencia profesional como docente de LEX

El profesor tiene amplia experiencia docente como instructor de la habilidad productiva de escritura en el idioma inglés, como lengua extranjera, pues desde el 2001, año en el que incursionó como profesor en la licenciatura, al encomendársele la tarea de rediseño de los programas de escritura de los semestres propedéuticos de la licenciatura, ha impartido asignaturas enfocadas en la práctica de esta habilidad, tales como *Escritura [Writing]* y *Lectura [Reading]* en los semestres propedéuticos; la materia de *Taller de redacción*, la cual se encuentra dentro del conjunto de las materias optativas y es impartida en semestres avanzados, en donde se estudian aspectos relacionados con el desarrollo de proyectos de investigación.

Asimismo, ha estado a cargo de la materia de *Literatura [English Literature]*, impartida en otros semestres en los que también se practica la escritura, pero con un giro menos académico, pues se desarrolla una mayor cantidad de textos personales y creativos; la materia de *Análisis del discurso [Discourse Analysis]*, así como la de *Habilidades Comunicativas del Inglés*, en donde la escritura que se practica es de tipo académico.

PrB: “a mí me ponen en casi en todas las materias, entonces para mí es muy buena experiencia porque sí me toca ver todas las materias de todas las áreas y casi en todas hay escritura o algún grado de escritura.”

Instrucción de la habilidad productiva de la escritura

El profesor considera que la escritura, a diferencia de la habilidad de expresión oral, es más complicada porque se desarrolla a través del papel y lo que en él se plasma, ya no es posible cambiar; cuando se habla, existe la posibilidad de

retractarse, al corregir mediante distintos movimientos lo expresado oralmente, mientras que, en la escritura, el contenido es definitivo.

PrB: “la escritura es un poco más *tricky*¹⁰”

Al estar pasando los alumnos por complicaciones en la vida, derivadas de la situación sanitaria que afectó la dinámica educativa durante el semestre en el que se llevó a cabo el estudio, el profesor trató de poner temas que consideraba de interés para los alumnos y con ello evitar que se volviera tedioso el proceso de escritura.

Conociendo sus gustos en general, el profesor adaptó dichos temas para poder estudiarlos de acuerdo con lo estipulado en el programa de la materia, por lo que, durante ese semestre, optó por cambiar los temas contenidos, aprovechando de que éste pertenece al nuevo plan de estudios de la carrera, pero tomando como referencia lo que se realizaba en el antiguo plan.

De manera que el profesor incorporó temas como: salud mental, felicidad, entre otros similares; temas que, a pesar de ser cuestiones de las que todos conocen y hablan, regularmente no se consideran para la escritura de documentos académicos y que, al mismo tiempo, ofrecerían una buena oportunidad para involucrar la práctica de las otras habilidades del idioma.

PrB: “al principio sí me daba miedo que pensarán los chavos que estaba muy aburrido... a lo mejor sí cambiar alguno de los temas o algunas de las lecturas, pero pues es cosa como de ir viendo qué material puedo ir adaptando, incorporando y cosas así.”

Capacidad de escritura de los alumnos

El profesor considera que todos tienen la capacidad de escribir, pero, como en todo, a algunos alumnos se les facilita más que a otros; como en cualquier destreza,

¹⁰ difícil; engañoso

comenta, hay personas que escriben o hacen parecer que escriben más fácil de lo que es y probablemente no lo es así, probablemente sí se les dificulta.

Considera que existen alumnos quienes son muy creativos, que buscan y encuentran maneras diferentes de expresar las cosas y con ello el profesor descubre que han trabajado para encontrar las palabras adecuadas, empleando distintas estrategias de escritura como la búsqueda de sinónimos en un diccionario.

Menciona, además, que todos los alumnos tienen la capacidad de escribir, siempre y cuando la trabajen porque en el ejercicio de la escritura, el profesor no puede hacerlo por ellos, al igual que como en la práctica de las demás habilidades del idioma y si los alumnos no practican la escritura, difícilmente va a ir progresando esa habilidad.

Sin embargo, en el grupo de estudio el profesor observa que sí existen variaciones entre las capacidades de escritura de los alumnos; algunos tienen un nivel más avanzado que otros. No obstante, los alumnos tienen la noción de las etapas que conforman la estructura de un ensayo académico.

PrB: “creo que sí se enfocaban como en tener la idea de lo que es un *essay*¹¹, que va una introducción, que va el cuerpo, que va la conclusión; creo que la mayoría trataba de hacer eso.”

Desafíos de la instrucción

La enseñanza de alguna habilidad se vuelve complicada, desde la perspectiva del profesor, cuando las bases del idioma, como la gramática o el vocabulario, aún no están bien fundamentadas en el conocimiento del alumno, y a pesar de que el profesor trata de que los alumnos avancen, cuando el alumno no domina los conocimientos básicos del lenguaje, se producen fallas que llegan a afectar a otros aspectos de la escritura.

¹¹ ensayo

Lo anterior se torna desafiante para los alumnos pues estos vacíos les llegan a causarles frustración al no conocer las razones por las cuales no logran avanzar durante su proceso de escritura.

PrB: “escribir cuando tienes esas fallas sí se vuelve un poquito complicado...o sea, yo como quiera; como profesora, trato de que los alumnos avancen, pero si el alumno no tiene esas herramientas para empezar, falla ahí algo grave que complica la escritura más...”

Otro de los mayores desafíos que el profesor observó que surgieron particularmente en ese semestre, debido a la situación de la pandemia, fue la motivación de los alumnos, ya que los aspectos relacionados con lo emocional o lo psicológico de los alumnos, también fungieron como un factor fuerte en la motivación para realizar una tarea de escritura, cuestión que también se reflejó en la motivación del profesor.

PrB: “...con todo lo que está pasando en el mundo a veces para uno mismo, era un poco *tricky*; muchos de verdad me confesaban: «es que no, no tengo ánimos, no tengo cabeza, no quiero; no, no puedo!».”

Dentro del grupo de estudio, el profesor también detectó a alumnos que no son muy comunicativos, probablemente porque quienes venían del semestre propedéutico, no se habían terminado de integrar al grupo que inicialmente conformaban los de primer semestre, debido a que las clases se impartieron en línea; éste es otro de los elementos que el profesor considera que no han sido favorecedores para la integración del grupo.

De igual forma, el profesor identifica a ciertos alumnos que tienen muchos problemas de tipo psicológicos, que necesitan otro tipo de ayuda más profesional y médica. Eso también se convirtió en otro factor a tomar en cuenta, por lo que el profesor tuvo que mostrarse flexible ante tales situaciones.

PrB: "... somos seres humanos, no puedo decir: «ay no!, tú tienes que cumplir con mi tarea de escritura»; pues no, o sea también tengo que verme flexible y tener como más contacto con ellos, como *one-on-one*¹²".

Aspectos y Deficiencias frecuentes en la escritura

Debido a que este semestre fue la primera vez en la que el profesor le impartía clases a este grupo y, a pesar de desconocer los aspectos a los que los alumnos prestan mayor atención al momento de redactar textos, logró identificar un patrón de secuencia, que es el propio del proceso de escritura de ensayos académicos, en donde, al mantener su escritura de acuerdo con este proceso, los alumnos no dejan de descuidar el correcto uso de la gramática.

PrB: "como es la primera vez que tengo al grupo, pues sí me di cuenta de esas cositas, pero todavía como que no les tengo tanto historial como para ya poder decir: «sí, este grupo se fija más en esto» o «como grupo se fijan más o hacen más esto».

Este uso general de lo que al profesor denomina *patrón de escritura* lo detecta como un aspecto que pudiera influir, de manera negativa, en sus estilos individuales de escritura y que pudiera provenir de la manera en la que los alumnos han sido anteriormente instruidos por otros profesores de la licenciatura en esta materia o bien, particularmente en el ejercicio de esta habilidad productiva.

PrB: "...no sé cómo les enseñaron escritura que sí noto como un patrón de que todos hacen lo mismo, de que primero ponen una cosa y luego ponen otra y así... no sé si eso influya como en su propio estilo"

Las estructuras de los enunciados es el aspecto en el que los alumnos, de acuerdo con el profesor, mayormente fallan. No saben diferenciar, expresa el profesor, entre la redacción de un enunciado simple, uno compuesto o un enunciado complejo; no saben separar cuando termina un enunciado y cuando empieza el otro, al punto de incurrir en la mezcla de tantas ideas en un solo enunciado. Este

¹² interacción personal

problema, al igual que la incorrecta elección de palabras, el profesor también lo atribuye a la instrucción previa de la habilidad de escritura.

PrB: "...pero no sé si eso tenga que ver como con la forma que se les enseñó escritura o si es así como ellos escriben o si se les dio la libertad de que ellos eligieran su estilo de escritura; no sé, porque luego sí también hay unos que terminan un párrafo y tratan de hilarlo con el que sigue, pero como que es muy forzado ese *link*¹³... sí esa elección de palabras que: «qué?» Sí, a veces notaba también eso. No sé si eso también tenga que ver porque si así les enseñan, pues así lo hacen, o no sé si se les dijo que, pues no es la única forma, que también hay otras formas de escribir y puedes tener como cierta libertad de tu *word choice*".

Retroalimentación en la instrucción de la escritura

Si los alumnos no practican la escritura de textos, expresa el profesor, y además no toman en cuenta las indicaciones que se les ofrecen durante la revisión de éstos, al llegar a la etapa de la administración de la retroalimentación, los alumnos no logran cambiar sus escritos, lo que dificulta el desarrollo de esta habilidad.

El proceso de revisión de las tareas escritas que, por lo general, el profesor pone en práctica durante su instrucción consiste en que los alumnos, primeramente, redactan su tarea escrita, ya sea un párrafo o el ensayo, el cual está sujeto a los comentarios que se le realiza a este trabajo, es decir, a las correcciones que se les proporciona.

La manera en que el profesor habitualmente proporciona estos comentarios difiere; algunas veces, al realizar los ejercicios escritos, el profesor sólo subraya el error que se encuentra (RCI no codificada), otras veces destaca el error, indicándoles además que ellos lo tienen que investigar, pero en ambas estrategias no menciona de qué trata dicho error. Otras veces, el profesor sí destaca el error o

¹³ conector

lo subraya y además les indica el tipo de error al que éste pertenece (RCI codificada).

PrB: “les pongo el *highlighter*¹⁴ o el subrayado y les digo: «es *word choice*» o «es *grammar*» o «es lo que sea que sea»”.

Anteriormente, cuando las clases eran presenciales, la retroalimentación que se les proporcionaba el profesor era de manera individual. Después de que algún alumno terminaba su tarea, el profesor comenzaba a retroalimentar su texto inmediatamente, aprovechando que el resto de los alumnos continuaban aún con la redacción de sus textos (RC inmediata individual).

PrB: “sí eran más como *one-on-one*; mientras unos terminaban, yo podía ya hacer como un *one-on-one* con alguien que ya terminó y pues sí, se prestaba más en presencial”.

Además de la retroalimentación inmediata individual, el profesor diseñaba sus propios ejercicios de corrección, tomando como ejemplos los errores que se manifestaban con mayor frecuencia en las tareas de los alumnos, para, mediante una presentación, propiciar a que ellos, de manera grupal, encontraran los errores cometidos y, al mismo tiempo, tratar de solucionarlos. El profesor, posteriormente, daba la instrucción de replicar este ejercicio en sus propias tareas escritas.

PrB: “hacía mis ejercicios con mis presentaciones y veíamos ejemplos y ya ellos me decían... yo les decía: «aquí hay errores, puede haber un error o puede haber varios, ustedes díganme cuáles son y cómo los podemos mejorar» y ya, solitos ellos: «no pues aquí le falta esto», «esta palabra está cambiada por esta otra» o «el *word order*» o «estos son dos enunciados y lo pusieron todo en uno»; no sé, «le falta puntuación» o «le falta equis»; y ya les decía que, pues todo eso que marcaban ahí, que ahora lo identificaran en sus propios *papers*¹⁵”.

¹⁴ resaltador

¹⁵ documentos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Durante el periodo en que se llevaron a cabo las clases en línea, una forma de retroalimentar las tareas escritas fue adaptada por el profesor hacia una sesión grupal, proyectando el escrito de algún alumno con los errores previamente marcados y analizando, mientras se comentaba cada uno de ellos para su corrección (RC en conferencia).

PrB: “eso es con todo el grupo, ver así proyectado el escrito con las cosas marcadas e irnos así de: «a ver, ustedes díganme cómo podemos corregir esto?»».

El profesor también practicó la retroalimentación por pares; es decir, los alumnos revisaron las tareas escritas de sus compañeros. Por lo general, este tipo de retroalimentación la pone en práctica por partes iguales, lo que significa que, para un ensayo, los alumnos realizan una primera retroalimentación a un compañero y posteriormente el profesor realiza una segunda retroalimentación en dicho ensayo.

PrB: “También hacemos *peer revision*. Casi siempre como que lo hago *fifty-fifty*¹⁶; entonces, si tenemos cuatro escritos, dos van a ser con *peer review* y dos no, pero hay veces que sí he aumentado el número de escritos, entonces también aumenta el número de *peer reviews*”.

Asimismo, para proporcionar retroalimentación en los errores que cometen los alumnos en sus redacciones, el profesor tiende a revisar cada uno de ellos, sin distinguir la categoría lingüística a la que pertenezca; esto ocasiona que el ejercicio de revisión de las tareas escritas tome más tiempo de lo planeado, pues en ocasiones los escritos de los alumnos contienen errores que convierten al texto en un mensaje incomprensible, lo que ocasiona que sean difíciles de categorizar de manera aislada como para que el profesor pueda hacer una única indicación.

PrB: “yo me fijo en todo; sí en todo; yo marco todo, por eso me tardo; (el texto) tiene que tener sentido para mí y creo que eso es como donde me tardo porque a veces

¹⁶ 50-50; mitad y mitad

sí hay cosas que digo: «creo que trató de decir esto», pero pues no se trata de que yo ande ahí adivinando qué trató de decir”.

El profesor también proporciona retroalimentación directa, aunque ya no con la frecuencia con la que anteriormente lo hacía, pues logró descubrir que poner en práctica esta estrategia correctiva no permitía la reflexión de los alumnos sobre sus errores y, por lo tanto, tampoco permitía su aprendizaje para evitarlos posteriormente.

PrB: “yo corregía y se los daba ya hasta con la respuesta, pero después cambié un poco el modo de hacer eso cuando me di cuenta que pues a lo mejor ya darles como ya todo digerido, pues no era como tampoco bueno para ellos porque pues no los dejaba como reflexionar a ellos por el error”.

Al cambiar la manera de proporcionarles la retroalimentación a los ensayos de los alumnos, el profesor ha enfocado su ejercicio correctivo al uso de las técnicas de RCI, utilizando principalmente la marcación de los errores, mientras impulsa a los alumnos a que investiguen la razón de su presencia y al mismo tiempo, su resolución y, en menor medida, el profesor también marca los errores que va identificando, al mismo tiempo que les indica su causa, pero sin proporcionarles la corrección a estos errores.

PrB: “...a veces hacemos ejercicios donde «sólo te lo voy a marcar, pero no te voy a decir por qué, trata tú de investigar por qué está mal» y a veces sí les pongo el por qué está mal, pero no les doy la respuesta”.

Utilidad de la Retroalimentación Correctiva Indirecta

El uso y, por lo tanto, la utilidad de la estrategia de retroalimentación correctiva indirecta, está condicionada al nivel de dominio del idioma de los alumnos, expresa el profesor o, bien, a los objetivos de la materia que se está enseñando, dado que existen materias que no están enfocadas a la práctica específica de la habilidad de escritura.

Menciona el profesor, además, que cuando trabaja con alumnos cuyos niveles de dominio del idioma son más avanzados, utiliza estrategias de corrección en las que se les informa la razón por la que sus textos se encuentran inadecuadamente escritos.

Al trabajar con alumnos de niveles básicos, en donde aún están aprendiendo el idioma y además, todavía se encuentran pasando por este proceso de desarrollo de su escritura, percibe más conveniente utilizar estas dos opciones de retroalimentación (indirecta); la primera, en donde sólo se les indique qué es lo que está mal en sus escritos, pero sin decirles por qué y dejar que ellos lo descubran (RC no codificada) y la segunda, informándoles a qué categoría lingüística corresponde el error que han cometido; dejando, de igual manera, que ellos logren descubrir cómo resolver dicho error (RC codificada).

Esto se debe a que, al hacer uso de la primera estrategia de retroalimentación correctiva, en donde únicamente les indica la ubicación del error, los alumnos llegan a sentir frustración pues, debido al insuficiente conocimiento lingüístico, desconocen la manera de corregir sus errores. Es en ese momento, cuando el profesor decide, mediante el uso de indicios a través de ejercicios gramaticales, ofrecerles asistencia para la resolución del error.

PrB: "...cuando sólo les marco el error, pero no les digo por qué, unos sí se frustran, entonces ya les digo: «te acuerdas cuando, no sé, equis», les doy un *clue*¹⁷ y dicen: «ah! ya sé», o sea, así como que ya caen en la cuenta".

En la medida de lo posible, el profesor administra esta estrategia correctiva, intentando señalar todos los errores lingüísticos que se encuentran en un texto, considerando también, dentro de estos, a los errores de tipo mecánico; es decir, puntuación, ortografía y el uso de mayúsculas.

¹⁷ pista

PrB: "...trato de lo que me encuentre: *word choice*, *sentence structure*, sea lo que sea, tratar de marcárselos todos para que sepan cuáles son. También los mecánicos, los de puntuación, *spelling*, *capitalization*, todos.

No obstante, cuando en el texto del alumno se encuentran errores de contenido, el profesor, de igual manera, utiliza frases especiales para indicar que se trata de una "idea no clara".

PrB: "...luego ponen cosas en inglés que en español quieren decir una cosa, pero en inglés a lo mejor no o tiene otro sentido; entonces ahí es cuando en definitivo se dice: «*not clear*¹⁸» o «*idea not clear*» o no sé, algo así".

Sin embargo, una de las grandes desventajas del uso de esta técnica correctiva, refiere el profesor, es que consume mucho tiempo y su trabajo aumenta todavía más cuando el número de alumnos es mayor de cincuenta, así como cuando los trabajos escritos requieren de cierto número de palabras.

PrB: "...pero luego es como muy *time-consuming*¹⁹ y más si son como cincuenta y tantos alumnos y trabajos de (quién) sabe cuántas palabras".

Asimilación de la RCI codificada

Anteriormente, al retroalimentar un texto, el profesor ha utilizado códigos, abreviaciones, colores, entre otros símbolos, para indicar a los alumnos, de manera manual, los errores cometidos. No obstante, con el cambio de modalidad de las clases a causa de la situación pandémica, el profesor ha utilizado la herramienta de *estampas* [*stamps*] del editor de documentos PDF, no solamente con el grupo de estudio, sino que, además, la incorporó para las otras clases que impartía durante ese semestre, utilizando a su vez, algunas de las categorías de error que fueron

¹⁸ no es claro

¹⁹ consume tiempo

empleadas durante la intervención para la administración de la retroalimentación en el Grupo B durante el estudio.

PrB: “pues ya le estuve ahí picando y también aprendiendo de: «a ver, cómo puedo hacer mis propias estampitas»; por ejemplo, una que yo no ponía, que yo lo tomaba como *word choice* o *grammar*, pero tú pusiste una que decía *word form*, entonces dije: «ah! ésa está buena, la voy a incorporar»; cuando no es la forma, o sea es como que en medio de una y de otra cosa, entonces dije: «ah! ésta también surge cuando es la forma de la palabra que está mal»; entonces, ésa fue una que incorporé en los grupos”.

Es así que durante el semestre en el que se llevó a cabo el estudio, el profesor ha administrado prioritariamente esta estrategia correctiva, marcando los errores que se van encontrando y, además, indicando a los alumnos a qué categoría lingüística corresponden, ya que esta estrategia favorece la comprensión de las causas por la que los errores se presentan, lo cual se ve reflejado cuando, en ocasiones, el profesor ha omitido la indicación de ciertos errores pertenecientes a la misma categoría a la que otros errores han sido señalados, lo que conlleva a que los alumnos automáticamente los corrijan, sin previamente haber sido indicados.

PrB: “obviamente se me pasaban algunos porque luego a veces cuando ya corrigen y me lo vuelven a enviar o me lo vuelven a mostrar, digo: «ay! aquí se me pasó esto, esto también; cámbialo» y ya me dicen: «ah sí!, con razón», no sé. A veces, ellos mismos caen en esa cuenta”.

El uso de esta estrategia correctiva, indicarles a los alumnos sus errores y además hacerlos saber la naturaleza de cada uno de ellos, le ha funcionado al profesor en mayor medida que las otras estrategias de retroalimentación ejercidas anteriormente, pues permite al alumno tener una idea de lo que pueden hacer con sus errores y, por lo tanto, de cómo pueden tratarlos para su adecuación.

Además de que, de esta manera, eventualmente, los alumnos van adquiriendo este conocimiento lingüístico del que requieren como profesores de idiomas, por lo

que, en consiguiente, evitarán cometer errores de esa misma naturaleza y aunque, como aprendices de un idioma extranjero, seguirán cometiendo errores, probablemente ya no de esa naturaleza sino de otro tipo, cometerán errores nuevos; lo cual indica un observable avance en su aprendizaje.

PrB: "...como que para la próxima se van a acordar y ya no cometen ese mismo error, sino que otros nuevos; pero eso está padre porque es señal de que van avanzando".

No obstante, al comienzo del estudio, los alumnos se llegaron a sorprender por la cantidad de errores que se les fueron indicados, a pesar de que con anterioridad se les proporcionó y explicó con ejemplos reales, la clave que contenía los códigos de las diferentes categorías lingüísticas de los errores que serían identificados en sus textos, porque era un proceso nuevo para ellos. Sin embargo, al irlo practicando con mayor frecuencia, la revisión y la corrección de los errores lograban realizarlas de manera automatizada, puesto que, en los ejercicios de revisión entre pares, el profesor logra detectar que los alumnos, identifican en los textos de sus compañeros errores que el profesor desconocía que podían hacerlo.

PrB: "al principio sí notaba como que sí le batallan, como que: «ay! todo esto tengo que corregir?!»; pero ya cuando están en la práctica, ya lo hacen como que hasta en automático y hasta ellos mismos, cuando ves su *peer review*, a veces marcaban cosas que yo digo: «ah canijo! éste se fijó en todo»".

Precisión en la escritura

En cuanto a la reducción de errores, derivado de las intervenciones para el ejercicio de la RCI codificada administrada a los estudiantes durante ese semestre, el profesor logró identificar una disminución en el número de errores que los alumnos cometieron en sus redacciones, especialmente en los errores correspondientes a la unión incorrecta de dos oraciones o cláusulas producida por el uso inadecuado de algunos signos de puntuación, [*run-on sentence*], pues, comenta el profesor, considera que este error fue de los que más fueron señalados

en los textos durante las intervenciones correctivas e involucra, además, el correcto uso de los signos de puntuación, uso de mayúsculas y minúsculas, palabras extra o faltantes, para su corrección.

PrB: “de los que más vi que cambiaban, porque creo que eran los que más se marcaban, eran donde tenían *run-on sentences*; trataban como de hacer un enunciado muy elaborado, pero no caían en la cuenta de que estaba ya mal estructurado; entonces, cuando se marcaba eso, como involucra *punctuation*, *capitalization*, a veces una que otra palabra que necesita o agregarse o quitarse, pues ahí sí veía como que sí ponían atención en eso y lo trataban de cambiar”.

Este tipo de retroalimentación, la indicación de la categoría lingüística correspondiente a la que pertenece el error, crea conciencia en los alumnos, según lo manifiesta el profesor, sobre los errores que cometen y que probablemente cometerán durante la elaboración de sus tareas escritas en la materia, al igual que para otras materias.

También considera que les será útil para su propia escritura, pues estas indicaciones las van incorporando en sus quehaceres académicos; puesto que, al administrar esta técnica de retroalimentación en otras asignaturas que el profesor impartía durante ese semestre, pues descubre que los alumnos lograban darse cuenta, por sí mismos, de las fallas que cometían en ciertas tareas o reportes escritos y, al finalizar el semestre, ya no las cometían.

PrB: “para las otras materias también les es útil; por ejemplo, los de cuarto semestre que tuve en *Taller de redacción*, también los tuve en *Psycholinguistics*²⁰ y para *Psycholinguistics* tenían que hacer un *paper* muy grande al final del semestre, era un *term paper*²¹. Entonces, muchas de las cosas que veíamos acá se fijaban y ya no las hacían en *Psycholinguistics*”.

²⁰ Psicolingüística: asignatura del Plan de Estudios de la LDII

²¹ documento final

De esta manera y con los resultados que se obtuvieron en las distintas materias en las que el profesor, de algún modo, implementó esta estrategia correctiva, el profesor ha logrado apreciar el avance en el desarrollo de la habilidad de la escritura de sus alumnos, sobre todo al tratar con documentos de tipo académico.

PrB: “entonces, como lo hicimos en partes, pues ya iban avanzando en el *paper*... y aparte pues sí se fijaban en esas cosas, dije: «ah! pues mira, sí sirvió»”.

No obstante, señala el profesor, existen alumnos que, por distintas cuestiones, no se fijan en las indicaciones que se les da y por lo tanto no logran corregir el error que se les han marcado o, por el contrario, también hay quienes logran corregir el error indicado, pero más adelante vuelven a cometer el mismo error o, bien, por tratar de corregir un error, cambian otra parte del documento con el mismo problema, pero de manera incorrecta.

Es por ello, recomienda el profesor, que la administración de la RCI en los escritos de los alumnos, debe realizarse en al menos más de una ocasión, sin dejar de acompañar al alumno en su proceso de escritura.

PrB: “pero pues sí hay alumnos que, como que son más *descuidadones* y a veces no se fijan o no se vuelven a fijar y vuelven a cometerlo, o a lo mejor corrigen el que tú dijiste, pero luego tratan de cambiar otra parte y luego caen en lo mismo con otro enunciado”.

Fortalecimiento del ejercicio de la Retroalimentación Correctiva

Finalmente el profesor comenta que una de las maneras en las que el ejercicio de la retroalimentación correctiva para textos académicos pudiera mejorarse es a través de clases de escritura; es decir, que los profesores de idiomas se encuentren en constante capacitación sobre la instrucción de la habilidad de escritura, pues, al dejar de ejercitar esta habilidad, como lo que sucedería con la falta de práctica de

las otras habilidades del idioma, se pierde la destreza y el desempeño como profesor disminuye, lo cual recae en el aprendizaje de los alumnos.

PrB: “o sea que los *teachers*²² también no dejen de practicar su propia escritura porque luego sí, como que pierdes práctica y es como pura actividad de, pues si no lo haces, como que te vas quedando o te vas estancando o ya no te fijas en ciertas cosas, no sé, como que se te olvida”.

Recomienda el profesor, para concluir, que los profesores de idiomas deberían tomar cursos de enseñanza de la habilidad de escritura, para así mejorar su propia práctica y con ello poder también ayudar a sus alumnos a mejorar la redacción de documentos académicos.

De esta manera y con la información obtenida de los distintos instrumentos que han sido descritos a lo largo de los dos capítulos anteriores, se ha procedido a realizar los análisis correspondientes para su interpretación.

Es por ello que en el siguiente capítulo se demuestra la información resultada de esta serie de análisis, tanto de tipo cualitativo como cuantitativo de los datos obtenidos en el estudio y que es detallada en el presente capítulo; ello con el objetivo de conocer y, sobre todo, entender el funcionamiento de la RCI sobre el desempeño lingüístico que han adquirido los alumnos, así como su perspectiva sobre este ejercicio pedagógico durante la enseñanza del idioma extranjero.

²² profesores

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La comprensión de la retroalimentación correctiva indirecta, para su administración oportuna en los textos académicos que elaboran los aprendices del idioma inglés en este particular contexto educativo superior, ha requerido de la examinación de los distintos elementos involucrados en el desarrollo de las habilidades lingüísticas que adquieren los estudiantes del idioma inglés

Esta práctica correctiva sobre los errores que cometen los aprendices del idioma se ha constituido como uno de los grandes debates que han surgido entre investigadores y profesores del área de la enseñanza de lenguas extranjeras. Por ello, a través de diferentes estudios, en donde se analizan diversos contextos educativos, se ha tratado de conocer si el hecho de que la implementación de la retroalimentación correctiva ayuda a mejorar la precisión en la escritura o si, por el contrario, perjudica de alguna manera el aprendizaje del alumno, al representar un obstáculo a la continuidad o fluidez de la expresión del idioma durante la comunicación.

Para comprender el ejercicio correctivo que en la presente investigación se ha estudiado, se consideró que uno de los objetivos de la instrucción de lenguas extranjeras es ayudar a los aprendices a desarrollar su capacidad de uso del lenguaje escrito; por lo que se ha determinado conocer cómo es que la estrategia para el tratamiento del error escrito de la retroalimentación correctiva indirecta afecta el desempeño de las tareas escritas de los estudiantes y así poder conocer el papel que la RC adquiere durante la instrucción de la habilidad de la escritura del inglés, como lengua extranjera.

Investigadores del área de lenguas han dirigido sus esfuerzos en conocer los efectos que tienen las estrategias de retroalimentación correctiva de manera inmediata (Chandler, 2003), logrando observar la mejora en la precisión escrita, desde la revisión de un primer borrador en comparación con el ensayo siguiente que ha sido corregido en respuesta a retroalimentación correctiva recibida. A través

de esta metodología ha sido posible observar el funcionamiento inmediato de la RC, sin embargo, es difícil averiguar si el objetivo último del ejercicio correctivo, durante la instrucción de lenguas, ha sido alcanzado para el aprendizaje y, por lo tanto, para la comunicación efectiva del idioma meta.

Asumir la eficacia de las técnicas de corrección de un texto a partir de la comparación entre la redacción de la primera versión de un borrador con la siguiente versión del borrador modificado mediante la revisión del profesor, pudiera implicar el inconveniente de la falta de una prueba posterior que permitiera asegurar la existencia de un progreso durante las revisiones de los escritos como respuesta a la retroalimentación correctiva, o por el contrario, la falta de una prueba inicial con la que se pudiera conocer el nivel de dominio inicial del idioma del alumno escritor para observar el desarrollo de su sistema lingüístico.

A lo largo de la presente investigación, se lograron recuperar distintas fuentes de información, con el objetivo de alcanzar una mayor amplitud de los datos recuperados para la comprensión e interpretación de los efectos de la estrategia de RCI sobre la precisión en la escritura académica durante la enseñanza o instrucción del idioma extranjero.

Lo anterior se logra a través de la triangulación de la información obtenida de los documentos que los participantes produjeron durante el estudio, la aplicación de las pruebas para conocer el dominio del idioma de los alumnos, así como los interrogatorios que permitieron explorar las opiniones de los participantes sobre el ejercicio correctivo estudiado.

Con ello, se ha precisado la construcción de significados que permitieron ampliar la comprensión de este fenómeno educativo, particularmente desde la perspectiva de los alumnos participantes que aún se encuentran estudiando para su formación como docentes del idioma, así como la de los profesores encargados de impartir las materias enfocadas hacia el desarrollo de esta habilidad productiva.

6.1 Errores lingüísticos

La comprensión de la eficacia que tiene la implementación de las estrategias de retroalimentación correctiva para ayudar a mejorar la precisión en la escritura, a través de la reducción de los errores lingüísticos que cometen los aprendices del idioma durante la producción escrita, ha fomentado la realización de estudios en donde se cuantifica el efecto de las estrategias observadas, proporcionando una estimación general de cuán fuerte es el efecto del tratamiento del error escrito, desde condiciones y contextos específicos.

Ferris, por ejemplo, ha conseguido demostrar la reducción estadísticamente significativa del número de errores que cometieron estudiantes, cuya segunda lengua es el inglés y logra destacar la importancia que tiene la implementación oportuna de las estrategias de retroalimentación en los errores, para el desarrollo de la competencia lingüística, así como del conocimiento metalingüístico que conducen a la mejora de la precisión gramatical y, por lo tanto, de la precisión en la escritura de los aprendices del idioma (Ferris, 2006; 2011; 2014).

El desarrollo de la dimensión de precisión en la escritura de los alumnos que participaron en este estudio fue observado a través del análisis retrospectivo de la información recuperada de los documentos producidos durante el semestre. De esta manera, los datos que se extrajeron de los ensayos que los participantes elaboraron, han ofrecido información relevante sobre el conocimiento del idioma que el alumno ha adquirido para el desarrollo de la precisión en la escritura académica y que inicialmente se demuestra a través de la reducción del número de errores que se presentan en los documentos, como resultado de la administración de la estrategia de RCI, en el caso en donde ésta se efectuó.

Inicialmente, para el caso del Grupo A, debe recordarse que los ensayos que se recuperaron no comparten características entre sus elementos de composición, tales como el tipo de ensayo y el número de palabras y párrafos contenidos en el documento, aunque sí, en cuanto a su estructuración. Además, estos ensayos no

fueron intervenidos a través de las estrategias de retroalimentación correctiva programadas, sino que únicamente se observó su discurso, a fin de contar con un grupo de referencia para la observación del desarrollo de la habilidad escrita de los alumnos que no trabajaron con el uso de códigos metalingüísticos como estrategia correctiva.

Por ello, el análisis que se realizó a la información recuperada de este grupo se llevó a cabo a través de la confrontación de la aparición de los errores, por cada categoría gramatical, en proporción al total de errores presentados por cada ensayo recuperado.

De esta manera, el análisis descriptivo a la información obtenida en el Grupo A arroja que en el ensayo que inicialmente redactaron para la materia *Escritura I* (E1), se encontraron, de manera grupal, 358 errores; de ellos, el 16.2% corresponde a aquéllos de puntuación, que fue la categoría de error que mayormente se cometió, mientras que el 1.39% de errores, pertenecientes a la categoría de ortografía, representó el error que se presentó con menor frecuencia (véase Tabla 6.1).

Tabla 6.1
Grupo A: Porcentaje de errores cometidos por categoría lingüística

Categoría	Número de errores	
	E1	E3
Word Choice	50 13.96%	125 13.87%
Word Form	23 6.42%	57 6.32%
Verb Form	11 3.07%	46 5.10%
Verb Tense	9 2.51%	36 3.99%
Subject-Verb Agreement	10 2.79%	42 4.66%
Pronoun Agreement	15 4.19%	12 1.33%
Extra Word	17 4.74%	152 16.87%
Missing Word	53 14.80%	89 9.87%
Word Order	14 3.91%	19 2.10%
Run-on Sentence	42	25

	11.73%	2.77%
Comma Splice	18	27
	5.02%	2.99%
Fragment	24	26
	6.70%	2.88%
Spelling	5	37
	1.39%	4.10%
Punctuation	58	185
	16.20%	20.53%
Capitalization	9	23
	2.51%	2.55%
Total	358	901

Por su parte, en el ensayo final de la materia *Escritura II* (E3), cuya elaboración tuvo lugar durante el semestre en el que se llevó a cabo el estudio, se presentaron grupalmente 901 errores. De ellos, el 20.53% de errores correspondía a la categoría de puntuación, la cual nuevamente fue el tipo de error que se presentó con mayor frecuencia y el 1.33% de éstos representaba a aquéllos de concordancia entre pronombres, siendo éste el error menor cometido (véase Tabla 6.1).

De acuerdo con el porcentaje de aparición de cada categoría de error, la de palabras extra [*extra word*], tuvo un considerable aumento, pues de un 4.74% de aparición, éste incrementó a un 16.87%. Algo similar sucedió con los errores correspondientes a la forma verbal [*verb form*], pues de un 3.07 aumentó a un 5.1%, el tiempo verbal [*verb tense*], de 2.51 pasó a 3.99% y la concordancia entre sujeto y verbo de una oración [*subject-verb agreement*] incrementó de 2.79 a 4.66% (véase Tabla 6.1).

Por su parte, para el caso del Grupo B, conformado por los alumnos que se encontraban estudiando la materia de *Habilidades Comunicativas del Inglés II*, y cuyos documentos recibieron la intervención para administrar la estrategia de RCI codificada, ha sido posible observar que el total de errores cometidos por los alumnos participantes, a lo largo del semestre académico, fue disminuyendo.

En el primer borrador del primer ensayo que escribieron (E1Br1), el cual se trató de un ensayo de tipo descriptivo, se presentaron, de manera grupal, un total de 534 errores. Posterior a la primera intervención correctiva, para el segundo

borrador del ensayo (E1Br2), el número total de errores se redujo a tan sólo 81 y, al término de la primera unidad académica, para el borrador final de este primer ensayo (E1BrF), sólo se encontraron siete errores (véase Tabla 6.2).

Tabla 6.2
Grupo B: Número de errores cometidos por categoría lingüística

Categoría	Número de errores						Total
	E1Br1	E1Br2	E1BrF	E2Br2	E2BrF	E3	
Word Choice	71 13.30%	10 12.35%	1 14.29%	60 11.47%	8 6.61%	55 10.81%	205 11.55%
Word Form	45 8.43%	5 6.17%	0 0%	26 4.97%	6 4.96%	28 5.50%	110 6.20%
Verb Form	30 5.62%	4 4.94%	2 28.57%	17 3.25%	7 5.79%	37 7.27%	97 5.46%
Verb Tense	28 5.24%	3 3.70%	0 0%	65 12.43%	16 13.22%	40 7.86%	152 8.56%
Subject-Verb Agreement	13 2.43%	0 0%	0 0%	7 1.34%	2 1.65%	7 1.38%	29 1.63%
Pronoun Agreement	8 1.50%	2 2.47%	0 0%	3 0.57%	0 0%	9 1.77%	22 1.24%
Extra Word	55 10.30%	14 17.28%	0 0%	27 5.16%	5 4.13%	31 6.09%	132 7.44%
Missing Word	45 8.42%	4 4.93%	0 0%	37 7.07%	4 3.30%	56 11.02%	146 8.22%
Word Order	20 3.75%	1 1.23%	0 0%	8 1.53%	1 0.83%	11 2.16%	41 2.31%
Run-on Sentence	46 8.61%	10 12.35%	0 0%	41 7.84%	17 14.05%	39 7.66%	153 8.62%
Comma Splice	19 3.56%	4 4.94%	3 42.86%	88 16.83%	20 16.53%	59 11.59%	193 10.87%
Fragment	11 2.06%	5 6.17%	0 0%	9 1.72%	6 4.96%	29 5.70%	60 3.38%
Spelling	21 3.93%	3 3.70%	0 0%	24 4.59%	5 4.13%	21 4.13%	74 4.17%
Punctuation	92 17.23%	15 18.52%	1 14.29%	106 20.27%	23 19.01%	77 15.13%	314 17.69%
Capitalization	30 5.62%	1 1.23%	0 0%	5 0.96%	1 0.83%	10 1.96%	47 2.65%
Total	534	81	7	523	121	509	1775

Lo mismo sucedió en el segundo ensayo que escribieron para la segunda unidad de estudio de la materia, el cual fue un ensayo de tipo persuasivo, pues aun cuando no existió intervención correctiva para administrar la estrategia de RCI codificada en el primer borrador (E2Br1), dado que la revisión del primer ensayo estuvo a cargo de los mismos compañeros de clase, el número de errores que se presentaron, de manera grupal, disminuyó de 523 errores cometidos en el segundo borrador (E2Br2), a solo 121 errores para el borrador final del segundo ensayo (E2BrF).

El tercer ensayo que redactaron los alumnos participantes, de tipo narrativo, no tuvo revisión alguna, ni por parte de los alumnos o el profesor de la materia, ni a través de la intervención correctiva programada para el estudio. No obstante, también es notable la reducción en el número de errores cometidos de manera grupal, en relación con los primeros borradores redactados en las anteriores unidades académicas, las unidades 1 y 2, ya que de 534 errores que se cometieron en el primer borrador del ensayo uno (E1Br1) y de los 523 cometidos en el primer borrador del segundo ensayo (E1Br2), en el tercer ensayo (E3) sólo se presentaron 509 errores (véase Tabla 6.2).

Es imperante aclarar que el primer ensayo de la primera unidad académica de la materia *HCI II* (E1) del Grupo B, se trató de un ensayo de tipo descriptivo; para la segunda unidad (E2), se redactó un ensayo de tipo persuasivo y uno de tipo narrativo, para la tercera unidad académica (E3). Sin embargo y pese que el esquema de ensayo para cada unidad académica es similar, ya que en la materia es utilizado el plan MEAL para la elaboración de ensayos académicos (Meriwether, 2000), y de que cada ensayo se conforma por un total de entre 700-800 palabras, estructuradas en cinco párrafos, donde se incluyen el párrafo introductorio, los párrafos de cuerpo y el párrafo de conclusión, cada ensayo difiere en cuanto a su contenido, composición y, sobre todo, en su complejidad gramatical.

No obstante, y a pesar de que el número de errores cometidos, de manera grupal, disminuyó desde la redacción del primer borrador de ensayo, al analizar el

total de errores por categoría lingüística, se puede observar que no en todas las categorías de errores se logró una reducción satisfactoria en el número de errores cometidos en cada ensayo al comienzo de las unidades académicas de la materia *HCI II*, lo cual pudiera ser debido también a la dimensión de la complejidad gramatical que representa cada uno de los tres ensayos redactados, pues ésta va aumentando conforme los alumnos desarrollan el uso idioma.

Es así que el número de errores en la categoría correspondiente a los empalmes por coma [*comma splice*], incrementó, pues al inicio del estudio, en el primer borrador, se presentaron 19 errores de este tipo que representan el 3.56% del total de errores para ese ensayo (E1Br1). Aunque en los siguientes borradores, en donde se utilizó la RCI, este número se redujo a sólo 3 errores, posteriormente, en el segundo borrador del ensayo de la segunda unidad, se cometieron 88 nuevos errores de este tipo, correspondientes a un 16.83% del total de errores en ese borrador (E2Br2) del segundo ensayo.

Al finalizar el estudio, para el ensayo final de la materia (E3), el número de errores de esta categoría lingüística se redujo, en comparación con el segundo borrador del segundo ensayo, a 59 errores que representan el 11.59% del total de errores de este ensayo.

La manera en la que este tipo de error, que comprende el uso del signo de comas entre las oraciones que componen una locución, sugiere que a través del uso de la RCI se ha logrado disminuir el número de apariciones de errores de empalmes por coma. No obstante, durante los ensayos que no han sido intervenidos con la RCI (E1Br1, E2Br1 y E3), es peculiar el incremento de errores entre ensayos, a pesar de haber sido asimilada su indicación para su corrección en donde fue administrada la RCI.

Algo similar sucede con las categorías correspondientes a los fragmentos [*fragment*], en donde también interviene el uso de los signos de puntuación, entre otros elementos del discurso, para separar locuciones, así como a los de tiempo

verbal [*verb tense*] y la forma del verbo [*verb form*], pues el número de errores que se presentaron al inicio del estudio incrementó en el ensayo final, pero entre la serie de intervenciones para la RCI, el número de errores lograba disminuir.

En cambio, para las categorías de elección de palabras [*word choice*], forma de las palabras [*word form*] y particularmente, las oraciones continuas [*run-on sentence*], los efectos de la intervención para la RCI han sido satisfactorios, progresivamente.

En este último error, las oraciones continuas [*run-on sentence*], donde también se encuentra implicado el uso de los signos de puntuación, el efecto positivo de la RCI se observa desde su implementación en el primer borrador redactado (E1Br1), donde se encontraron un total de 46 errores, que representan el 8.61% del total de errores en este borrador.

Este número de errores se redujo constantemente, pasando a 41 errores en el segundo borrador del segundo ensayo (E2Br2), que representan un 7.84% del total de errores en este borrador y finalmente a 39 errores, o 7.66% del total de errores del tercer ensayo (E3).

Ahora bien, en cuanto a la categoría lingüística de los errores que los alumnos participantes, tanto del Grupo A como del B, cometieron de manera conjunta con mayor frecuencia, es notable que han incurrido mayormente a aquéllos referentes a los errores mecánicos, en particular los correspondientes a la puntuación [*punctuation*], pues en el caso del Grupo A, éstos representan el 19.3% del total de los errores que se presentaron en los dos ensayos que fueron recuperados (véase Tabla 6.1)., mientras que para el caso del Grupo B, éstos representaron el 17.69% del total de errores en los tres ensayos que fueron estudiados para este grupo (véase Tabla 6.2).

De entre los errores de puntuación que los alumnos de ambos grupos mayormente cometen, destaca el incorrecto uso del signo de coma. En inglés, la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

coma es utilizada principalmente para marcar una pausa en la oración y también para separar diversos elementos en ella, como por ejemplo dos ideas o distintos adjetivos.

El análisis del contenido de los documentos de los alumnos participantes que conformaron el Grupo B, permitió conocer las diferentes maneras en las que generalmente los estudiantes tienden a utilizar incorrectamente el signo de la coma durante el discurso escrito²³:

Al separar el sujeto del verbo de la oración o bien, al separar elementos que corresponden a la descripción de un sustantivo:

...the sound that she brings_, is a melody

...giant monsters that they called_, KAIJUS

...they have energetic rhythms, defiant_, lyrics, and scary visuals

Al excluir el uso de la coma cuando se utilizan múltiples adjetivos coordinados a la modificación de un sustantivo:

...that started as a more elaborated intricate acrobatic.

Al separar un predicado compuesto, en el que el sujeto de una oración está haciendo más de una cosa y, por lo tanto, contiene dos verbos.

Laughing produces a change in our bodies_, and relaxes the brain.

Al excluir la coma que normalmente procede a las cláusulas que introducen una oración:

When parents are strict_, it is because they want.

Al no utilizar una coma antes de la conjunción *but*, si ésta se encuentra uniendo dos cláusulas independientes.

There are several elements why people get stress but the principals are...

...that was for a certain circle of people but nowadays vogue has changed

²³ (sic). Ejemplos reales recuperados de los borradores de ensayo de los alumnos participantes.

Al separar grupos de palabras dentro de series que no superan los tres elementos, también llamado *Oxford comma*²⁴.

...the most popular tematics is horror, romance, accion or comedy

...there are not many controls for Android, iOS and PC users

...teachers have multiple abilities, high emotional intelligence, discipline and passion

Al separar por una coma la información necesaria que se agrega sobre algo mencionado en una oración.

...it was recognized as a movie, which innovated the science fiction movies

Al excluir la coma cuando se ofrece información adicional, pero no esencial para identificar lo que se está comunicando.

the five stages of grief which are denial, anger, bargaining, depression and acceptance really elevated this show

Es necesario destacar, además, que cuando fueron cuestionados los alumnos del Grupo B, sobre el ejercicio correctivo que se realiza en sus clases de la asignatura, indican preferir que durante la retroalimentación de sus ensayos, se les indique principalmente los errores referentes a la organización y coherencia de las ideas, en contraste con aquéllos correspondientes al uso de puntuación; siendo éste el error que, como se ha demostrado, se ha cometido con mayor frecuencia en los ensayos producidos durante el estudio en el Grupo B, así como los que fueron recuperados en el Grupo A.

Sobre los distintos tipos de errores a los que la implementación de la RCI ayuda a comprender para su corrección objetiva, Sheen (2007) ha examinado el efecto de la retroalimentación correctiva escrita en el desarrollo de estructuras gramaticales específicas del idioma inglés y logra demostrar que su adecuada y constante aplicación tiene resultados positivos, pues aquellos estudiantes a los que

²⁴ La coma Oxford: en español no se utiliza esta coma; el último elemento de una serie va introducido por una conjunción, delante de la cual no debe escribirse coma (RAE, 2005).

les fue administrada mejoraron significativamente su precisión gramatical, en contraste con aquellos a los que no se les administró este tratamiento.

Al igual que este investigador, Ferris y Roberts (2001) logran argumentar que el dominio de las formas lingüísticas del idioma inglés de los estudiantes mejora cuando atienden a la retroalimentación escrita que se les ha brindado debido a que su atención se centra en las inadecuaciones que resultan al producir un texto derivado de la información lingüística que se le proporciona al alumno de manera comprensible, lo que es consistente con las proposiciones incluidas en la hipótesis estipulada por Schmidt (2001).

Harmer (2004) explica que la administración de las técnicas de retroalimentación correctiva resulta muy útil durante el proceso de escritura de borradores y el posterior rediseño de estos borradores [*drafting*], lo cual ha sido posible observar en la reducción del número total de errores cometidos por el grupo que ha recibido este tratamiento, el Grupo B, y particularmente en las categorías específicas de los errores, que, durante la redacción subsecuente de los borradores de los ensayos que sí fueron intervenidos con la estrategia de RCI es decir, en el segundo y el borrador final del ensayo 1 (E1Br2 y E1BrF), así como el ensayo final del segundo ensayo (E2BrF), el número de errores disminuyó considerablemente.

Como anteriormente se ha mencionado, el primer ensayo de la primera unidad (E1) del Grupo B, se trató de un ensayo de tipo descriptivo, el de la segunda unidad (E2) fue un ensayo de tipo persuasivo y el de la tercera (E3), uno narrativo, por lo que cada ensayo difiere en cuanto a su contenido, composición y complejidad gramatical, a pesar de compartir características estructurales y de organización.

Por ello, al observar la cantidad de errores resultada en el primer borrador de cada ensayo (Br1) de las tres unidades académicas estudiadas en el Grupo B, se ha encontrado una diferencia mínima en cuanto al número total de errores cometidos entre cada ensayo inicial; es decir, en los borradores de ensayo que no fueron intervenidos mediante la estrategia de RCI: E1Br1= 534 errores, E2Br1= 523

errores y E3= 509 errores, así como el incremento del número de errores en categorías lingüísticas específicas como el tiempo verbal o el empalme por comas.

Lo anterior pudiera deberse, además de la diferencia en contenido y composición de los ensayos de la que se ha comentado, al grado de dificultad que presenta la resolución de cada error, en correspondencia con la categoría gramatical a la que éste corresponde (Ellis, 2006b), tal como es el caso de los errores de empalmes por coma, cuya complejidad es mayor a la del uso del signo de puntuación de la coma.

6.2 Precisión en la escritura

Investigadores del área (Bitchener et al., 2005; Nurhayati, 2017; Westmacott, 2017), argumentan, que la efectividad de la retroalimentación correctiva, además de observarse a través de la reducción de los errores entre cada borrador de ensayo, debe ser examinada desde la evolución del dominio en la precisión escrita del estudiante durante la construcción del texto.

Es por ello que para lograr conocer el desarrollo de la habilidad escrita de los alumnos participantes, fue necesario recurrir al cálculo del índice de la precisión en la escritura, establecido por Wolfe-Quintero et al. (1998), quienes aseguran que este indicador permite observar el desarrollo de esta dimensión lingüística, la cual se calcula a través de la contabilización de los errores cometidos en un ensayo, en relación con el número de las *unidades T* o unidades mínimas producidas en el discurso escrito.

Es así que un ensayo refleja un alto nivel de precisión en la escritura al acercarse al cero (0.0), pues esto significa que una unidad T producida en el documento se encuentra libre de error o contiene cero errores, mientras que al superarse el número de errores contenidos en una unidad T (>1), el documento presenta un nivel bajo de precisión.

El cálculo del índice de la precisión en la escritura se llevó a cabo, inicialmente, de manera individual, a través del enfoque desarrollado por estos autores y, posteriormente, se realizó de manera grupal, mediante la contabilización de las unidades T que conforman cada borrador de cada ensayo que fue recuperado en ambos grupos, para su confrontación con el número total de los errores cometidos, para la interpretación del papel de la RCI codificada durante la producción escrita del idioma de acuerdo a lo obtenido en cada borrador de los dos ensayos elaborados por el Grupo A, así como de los tres ensayos redactados en el grupo intervenido, es decir, el Grupo B.

De esta manera, ha sido posible observar que el índice grupal para la precisión en la escritura de los alumnos del Grupo A, en donde los ensayos que se recuperaron no fueron intervenidos a través de la retroalimentación correctiva estudiada, disminuyó ligeramente; pasando de un promedio de 0.942 errores por cada unidad T producida en el ensayo inicial (E1), para la materia *Escritura I*, a 0.986 errores por unidad T en el ensayo final (E3), el cual fue elaborado para la materia *Escritura II* (véase Tabla 6.3).

Tabla 6.3
Grupo A: Precisión en la escritura por ensayo

Ensayo	Índice de Precisión en la escritura
E1	0.942
E3	0.986

Es importante considerar, sin embargo, el nivel de dominio que los alumnos del Grupo A manejaban durante estas primeras etapas de su formación docente, pues ambos ensayos fueron elaborados cuando se encontraban cursando las materias de *Escritura I* y *II*, respectivamente, del año propedéutico para ingresar a la licenciatura, cuyo nivel del idioma requerido es el B1, equivalente al usuario independiente del CEFR, el cual es capaz de producir textos sencillos y coherentes

sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal (Council of Europe, 2019).

Por su parte, en el caso del Grupo B, el índice de precisión en la escritura aumentó considerablemente, como respuesta a las distintas etapas en las que se realizaron las intervenciones correctivas mediante la RCI codificada.

Lo anterior se advierte durante la construcción del primer ensayo (E1), el cual se trata de un ensayo de tipo descriptivo, cuyo índice grupal promedio, para el primer borrador (E1Br1) fue de 0.767 errores por cada unidad T producida. El índice de precisión aumentó consecutivamente a 0.116 para el segundo borrador (E1Br2) y posteriormente a 0.010 errores por unidad T, para el borrador final del ensayo 1 (E1BrF), el cual fue elaborado durante la primera unidad académica de la materia *HCI II* (véase Tabla 6.4).

Tabla 6.4
Grupo B: Precisión en la escritura por ensayo

Ensayo	Índice de Precisión en la escritura	
E1	E1Br1	0.767
	E1Br2	0.116
	E1BrF	0.010
E2	E2Br2	0.414
	E2BrF	0.096
E3		0.313

El incremento en el índice grupal de la precisión en la escritura de los alumnos del Grupo B es observado también durante el segundo ensayo, el cual corresponde a un ensayo persuasivo, sobre la primera y única intervención correctiva utilizando la RCI codificada, ya que inicialmente se consiguió un índice de 0.414 errores por cada unidad T producida en el segundo borrador de este ensayo (E2Br2) y, para el borrador final de este ensayo (E2BrF), se obtuvo un promedio grupal de 0.096 errores por cada unidad T producida (véase Tabla 6.4).

A diferencia de los resultados para el Grupo A, el índice de precisión en la escritura de los alumnos del Grupo B, va en constante incremento, pues al finalizar el semestre, en la redacción del ensayo que no fue intervenido con la RCI codificada, en el Grupo B, es decir en el ensayo final (E3), el cual fue un ensayo de tipo narrativo, se obtuvo un índice de 0.313 errores por cada unidad T producida (véase Tabla 6.4).

Esta significativa diferencia puede deberse a que, además de que la mayoría de los estudiantes del Grupo B han estado estudiando en la licenciatura con un año de anterioridad que los alumnos del Grupo A, la complejidad con la que los alumnos redactan sus escritos para la materia de *HCI II*, del segundo semestre del programa, naturalmente ha aumentado, en contraste con la de los alumnos del Grupo A cuyos escritos aún se conforman de oraciones con un nivel de complejidad básico, de acuerdo con el nivel del idioma que conocen y dominan, ya que más de la mitad de alumnos (57.57%), al finalizar el semestre en el que tuvo lugar el estudio, se ubicaron en el nivel A2 del CEFR.

No obstante, al observar el índice obtenido en cada borrador de los ensayos elaborados por los alumnos del Grupo B, es destacable lo ocurrido con cuatro alumnos (s5, s10, s11 y s28), cuyo índice obtenido en el borrador final de la asignatura, disminuyó ligeramente en contraste con el del primer borrador del primer ensayo (véase Tabla 6.5).

Tabla 6.5
Grupo B. Precisión en la escritura por alumno

Sujeto	E1Br1	E1Br2	E1BrF	E2Br2	E2Br2	E3
s1	0.700	0.000	0.000	0.615	0.282	0.368
s2	1.154	0.308	0.000	0.522	0.130	0.400
s3	1.478	0.130	0.000	0.455	0.045	0.378
s4	0.105	0.000	0.000	0.094	0.000	0.028
s5	0.158	0.053	0.000	0.056	0.000	0.206
s6	1.167	0.167	0.056	0.533	0.133	0.355
s8	0.957	0.174	0.000	0.500	0.133	0.170
s9	0.944	0.222	0.056	0.273	0.136	0.250
s10	0.167	0.000	0.000	0.319	0.043	0.170
s11	1.382	0.088	0.000	0.590	0.077	0.395
s12	0.893	0.143	0.000	0.545	0.114	0.370

s13	0.400	0.000	0.000	0.065	0.032	0.058
s14	0.913	0.130	0.043	0.304	0.029	0.239
s15	0.708	0.000	0.000	0.690	0.119	0.192
s16	0.714	0.000	0.000	0.226	0.129	0.367
s17	0.967	0.000	0.000	0.636	0.182	0.507
s18	0.250	0.071	0.036	0.839	0.000	0.600
s20	1.538	0.692	0.000	0.706	0.206	0.680
s21	0.706	0.059	0.000	0.550	0.150	0.186
s22	0.429	0.071	0.000	0.304	0.000	0.281
s23	0.636	0.030	0.000	0.135	0.000	0.193
s24	0.727	0.000	0.000	0.500	0.346	0.366
s25	1.077	0.154	0.000	0.283	0.057	0.288
s26	0.842	0.053	0.000	0.536	0.036	0.468
s28	0.444	0.000	0.000	0.853	0.088	0.643
s29	1.810	1.048	0.143	0.316	0.132	0.026
s30	0.095	0.000	0.000	0.167	0.083	0.087
s32	0.517	0.069	0.000	0.621	0.194	0.386
s33	0.500	0.083	0.000	0.125	0.021	0.179
s34	0.389	0.000	0.000	0.950	0.150	0.513
s35	1.087	0.261	0.000	0.200	0.000	0.381
s36	0.400	0.100	0.000	0.105	0.000	0.391
Total	0.767	0.116	0.010	0.414	0.096	0.313

Asimismo, es posible observar cómo el índice de la precisión en la escritura en el tercer ensayo (E3), al igual que en el segundo ensayo redactado en la segunda unidad académica del curso (E2Br2), los cuales no fueron intervenidos para la administración de la RCI, disminuye (véase Tabla 6.5) en relación con lo obtenido en la primera unidad académica (E1), cuyos borradores de ensayo fueron analizados a través de la RCI codificada.

Los errores lingüísticos que se cometen en la serie de borradores de ensayos posterior a la primera unidad académica del curso *HCI II* son nuevos y distintos en referencia a los errores encontrados y tratados en los borradores elaborados para el ensayo 1. Por lo tanto, los errores encontrados en los borradores analizados en el ensayo 2 tuvieron que ser sometidos a una nueva intervención de retroalimentación correctiva, para su adecuación, mientras que, para el tercer ensayo, la estrategia correctiva no tuvo lugar; no obstante, la cantidad de errores cometidos en el último ensayo (E3) es considerablemente menor que en el primer ensayo (E1).

Además, como anteriormente se comentó, los tres ensayos que los alumnos del Grupo B redactan para cada una de las tres unidades académicas del curso comparten el lineamiento correspondiente a la cantidad de palabras y párrafos utilizadas, así como del plan de estructuración que se sigue para la construcción de cada ensayo; sin embargo, el tipo de ensayo, su contenido y, por lo tanto, su complejidad, difiere entre ellos.

La dimensión lingüística de la complejidad gramatical pudiera también representar un elemento influyente en la disminución del índice de la precisión en la escritura de estos alumnos, pues los ensayos que se les solicitan están conformados de elementos lingüísticos más complejos que se relacionan a los contenidos gramaticales y de lingüística que son estudiados en las otras asignaturas de la licenciatura que cursaron paralelamente durante el estudio.

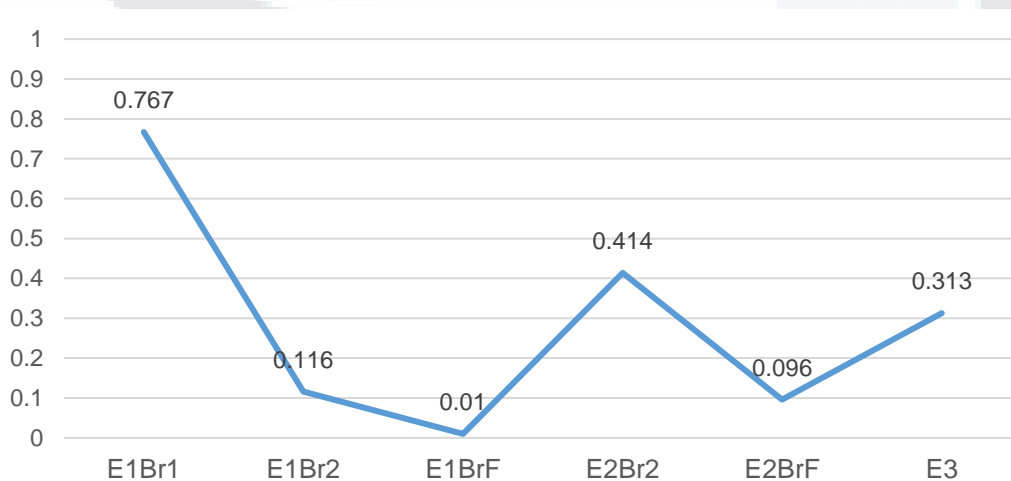
Debe recordarse, además que, para el segundo ensayo (E2), el primer borrador que los alumnos del Grupo B construyeron fue revisado a través de la retroalimentación por pares, lo que significa que cada estudiante utilizó su propia metodología para el tratamiento del error en los ensayos de sus compañeros, quienes aún no tienen la suficiente experiencia formativa que el instructor encargado de la materia para el desarrollo de la habilidad escrita requiere.

Es destacable, sin embargo, la efectividad de la intervención correctiva administrada durante este segundo ensayo (E2), pues dado que el segundo borrador (E2Br2) y el ensayo final de esta segunda unidad (E2BrF) refieren a ensayos similares y, por lo tanto, comparables en cuanto a la configuración solicitada por el plan de estudios de la materia, los resultados obtenidos en el análisis de la información recuperada durante esta etapa sugiere que, a través de la RCI, administrada en una única etapa, ha existido una considerable reducción en los errores que se presentaron en la redacción de los borradores del ensayo y, por consiguiente, se ha encontrado un incremento válido en la puntuación obtenida sobre el índice de precisión en la escritura de este segundo ensayo.

Considerando lo resultado en investigaciones recientes del área para el estudio de la efectividad de las distintas estrategias de corrección de errores en aprendices de una lengua extranjera (Nurhayati, 2017; Salimi y Valizadeh, 2015; Westmacott, 2017) y que los productos finales obtenidos durante las tres unidades académicas del programa de materia del Grupo B del presente estudio no son totalmente comparables entre sí, es destacable, sin embargo, el incremento del índice de la precisión de la escritura, calculado de manera grupal, para cada uno de los seis borradores de ensayo recuperados en el semestre en el que tuvo lugar la examinación de la estrategia de RCI para el desarrollo de la precisión en la escritura académica.

Lo anterior se puede observar, también, al confrontar las puntuaciones obtenidas en el Grupo B sobre el índice de precisión en la escritura de los ensayos que no fueron intervenidos para la RCI codificada; es decir, el primer borrador del ensayo 1 (E1Br1), el segundo borrador del ensayo 2 (E2Br2) y el ensayo 3 (E3), ya que estas cifras van en aumento entre cada ensayo, pasando de 0.767 errores por unidad T en el primer borrador redactado en el estudio (E1Br1), hacia 0.414 errores por unidad T producida para el segundo ensayo (E2Br2) y finalmente a 0.313 errores por unidad T en el ensayo final (E3) de la materia (véase Figura 6.1).

Figura 6.1
Grupo A: Precisión en la escritura por ensayo



Asimismo, la efectividad de la RCI hacia el desarrollo de la precisión en la escritura académica de los alumnos participantes, administrada a través de la serie de intervenciones que se realizaron en el Grupo B, fue verificada utilizando, inicialmente la Prueba *T de student* [*student's t-test*] para muestras relacionadas o emparejadas sobre la información obtenida a través del análisis del contenido de los textos, confrontando así, el comportamiento de esta variable dentro del mismo grupo, pero respecto a los distintos momentos en los que fueron recuperados dichos productos.

La prueba estadística *T de student* para muestras relacionadas fue aplicada con el objetivo de realizar una confrontación estadística entre los valores que se obtuvieron del grupo que fue intervenido, durante las distintas etapas en donde se administró la retroalimentación correctiva indirecta y, con ello, conocer si ha existido una diferencia significativa entre los valores obtenidos para el índice de la precisión en la escritura que los alumnos han desarrollado a lo largo del semestre, como resultado de las intervenciones correctivas administradas.

Para ello, se han definido las hipótesis que se intentaron corroborar, las cuales corresponden a la existencia de una diferencia significativa en las medias obtenidas grupalmente sobre el índice de la precisión en la escritura en cada ensayo.

H0: No existe diferencia significativa en las medias sobre el índice de precisión en la escritura del primer borrador y el borrador final de ensayo, posterior a la intervención correctiva de RCI.

H1: Existe diferencia significativa en las medias sobre el índice de precisión en la escritura del primer borrador y el borrador final de ensayo, posterior a la intervención correctiva de RCI.

Se ha delimitado, además, el porcentaje de error, o *nivel de alfa* (α), con el que se realizó esta prueba estadística. Para ello, se decidió utilizar el nivel de alfa que generalmente se emplea en los estudios de ciencias sociales, es decir el 5%. De esta manera, se ha calculado el valor de la prueba, o *valor-p*, que es reflejado en el

nivel de significancia de la variable observada, rechazando la hipótesis nula o H0, si éste es mayor a 0.05.

Nivel de significancia (α) 5% = 0.05

De esta manera, se realizó la confrontación de las medias sobre el índice de la precisión en la escritura obtenidas a partir del primer ensayo comparable, el ensayo 1 (E1); posteriormente, se realizó el mismo procedimiento para la información recolectada en los siguientes ensayos, con el objetivo de confrontarla con la obtenida en el ensayo final (E3).

Al aplicar la prueba *T de student* para muestras emparejadas o relacionadas sobre el índice de precisión para el primer borrador (E1Br1) y el segundo borrador del ensayo 1 (E1Br2), se obtiene un valor $p < .000$ (véase Tabla 6.6).

Tabla 6.6
Grupo B. E1: Prueba T para muestras emparejadas

Estadísticas de muestras emparejadas	Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
PrecisiónE1Br1	.7579680273	32	.4375323870	.0771687527
PrecisiónE1Br2	.1283326378	32	.2160962283	.0382007771
PrecisiónE1Br2	.1283326378	32	.2160962283	.0382007771
PrecisiónE1BrF	.0104112750	32	.0291150351	.0051468596
PrecisiónE1Br1	.7579680273	32	.4375323870	.0771687527
PrecisiónE1BrF	.0104112750	32	.0291150351	.0051468596

Correlaciones de muestras emparejadas	N	Correlación	Sig.
PrecisiónE1Br1 & PrecisiónE1Br2	32	.706	.000
PrecisiónE1Br2 & PrecisiónE1BrF	32	.701	.000
PrecisiónE1Br1 & PrecisiónE1BrF	32	.436	.013

Prueba de muestras emparejadas	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
PrecisiónE1Br1 & PrecisiónE1Br2	.6296353894	.3226713699	.0570407784	.513299 9548	.745970 8240	11.038	31	.000
PrecisiónE1Br2 & PrecisiónE1BrF	.1179213628	.1967838366	.0347867963	.046973 2240	.188869 5017	3.390	31	.002
PrecisiónE1Br1 & PrecisiónE1BrF	.7475567523	.4246394316	.0750663554	.594457 9110	.900655 5935	9.959	31	.000

El valor obtenido para este primer par de ensayos, en donde tuvo lugar la primera intervención para la RCI codificada, es menor a .05, lo que sugiere la existencia de una diferencia significativa en las medias obtenidas entre estos borradores de ensayo, una vez que la estrategia correctiva fue administrada (véase Tabla 6.6).

Para el siguiente documento del ensayo 1, al confrontar el segundo borrador (E1Br2), el cual ha sido intervenido en una ocasión, con lo obtenido en el borrador final del ensayo (E1BrF), en donde ya se ha intervenido para la RCI por segunda ocasión, los resultados arrojan un valor similar ($p < .000$), lo que también sugiere la existencia de una diferencia significativa entre las medias obtenidas para estos borradores de ensayos (véase Tabla 6.6).

Finalmente, para conocer si existe diferencia significativa entre las medias obtenidas sobre la precisión de la escritura del primer borrador del ensayo 1 (E1Br1), el cual no ha sido intervenido con la RCI, y el borrador final de este ensayo (E1BrF), una vez que fue intervenido en dos momentos, se compararon estos datos, obteniendo un valor $p < .013$, dado que algunos documentos ya habían alcanzado la puntuación máxima posible desde el segundo borrador (E1Br2), corroborando así la existencia de esta diferencia significativa como resultado de las dos etapas de intervención para la RCI codificada (véase Tabla 6.6).

Para el siguiente ensayo, el ensayo 2 (E2), el cual fue elaborado durante la segunda unidad académica, al aplicar la prueba *T de student* sobre la información obtenida en los borradores de este ensayo, es decir el segundo borrador (E2Br2) y el borrador final del ensayo (E2BrF), considerados comparables entre ellos, sucede algo similar que con el primer ensayo (E1), pues al confrontar, a través de esta prueba estadística, el puntaje sobre el índice de precisión en la escritura, calculado grupalmente para los dos borradores de este segundo ensayo, se obtuvo un valor $p < .004$ (véase Tabla 6.7).

Tabla 6.7

Grupo B. E2: Prueba T para muestras emparejadas

Estadísticas de muestras emparejadas	Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio				
PrecisiónE2Br2	.4253812737	32	.2480153012	.0438433253				
PrecisiónE2BrF	.0952417218	32	.0862821820	.0152526789				

Correlaciones de muestras emparejadas	N	Correlación	Sig.				
PrecisiónE2Br2 & PrecisiónE2BrF	32	.501	.004				

Prueba de muestras emparejadas	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
PrecisiónE2Br2 & PrecisiónE2BrF	.3301395518	.2180017704	.0385376325	.2515415320	.4087375716	8.567	31	.000

Ello sugiere, nuevamente, la existencia de una diferencia significativa en las medias de ambos borradores del segundo ensayo que elaboraron los alumnos del Grupo B, después de la única intervención correctiva a través de las indicaciones metalingüísticas que se les fueron administradas en el segundo borrador del segundo ensayo (E2Br2) que elaboraron.

El último ensayo elaborado para la tercera unidad académica (E3) por el Grupo B, ya no fue intervenido a través de las estrategias correctivas de RCI, sino que únicamente fue entregado para su evaluación final de la asignatura. No obstante, se procedió a aplicar la misma prueba estadística, para muestras emparejadas, con el objetivo de observar el comportamiento de la RCI, pero en relación a la redacción de los borradores de los ensayos anteriores a este tercer ensayo; de manera que se compararon los datos recuperados en el ensayo 3 (E3), con los obtenidos en los ensayos previos (E2 y E3).

El resultado que la prueba estadística aplicada arrojó ha permitido observar que, a pesar de no ser ensayos idénticos y, por lo tanto, tampoco pueden ser considerados como comparables debido a su tipología y contenido, existe igualmente una diferencia significativa entre los valores obtenidos en el primer borrador del ensayo que se escribió al inicio del estudio (E1Br1) y el ensayo final de

la materia (E3), pues el nivel de significancia resultado es $p < .001$, por lo que también se rechaza la hipótesis nula y resulta ser aceptable la hipótesis alternativa (véase Tabla 6.7).

No obstante, al confrontar los valores de este ensayo (E3) que no recibió intervención correctiva, con lo obtenido en el borrador final del segundo ensayo (E2BrF), el cual fue sometido a sólo una intervención para la RCI, el resultado demuestra un nivel de significancia superior al valor establecido estipulado, $p > .160$, lo que sugiere que, entre estos borradores de ensayos, no existe diferencia significativa que permita demostrar el efecto de la administración de la RCI durante esta particular etapa de redacción (véase Tabla 6.8).

Tabla 6.8
Grupo B. E3: Prueba T para muestras emparejadas

Estadísticas de muestras emparejadas	Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio				
PrecisiónE3	.3163730005	32	.1686993748	.0298221179				
PrecisiónE1Br1	.7579680273	32	.4375323870	.0771687527				
PrecisiónE3	.3163730005	32	.1686993748	.0298221179				
PrecisiónE1BrF	.0104112750	32	.0291150351	.0051468596				
PrecisiónE3	.3163730005	32	.1686993748	.0298221179				
PrecisiónE2Br2	.4253812737	32	.2480153012	.0438433253				
PrecisiónE3	.3163730005	32	.1686993748	.0298221179				
PrecisiónE2BrF	.0952417218	32	.0862821820	.0152526789				

Correlaciones de muestras emparejadas	N	Correlación	Sig.
PrecisiónE3 & PrecisiónE1Br1	32	.189	.300
PrecisiónE3 & PrecisiónE1BrF	32	-.238	.190
PrecisiónE3 & PrecisiónE2Br2	32	.704	.000
PrecisiónE3 & PrecisiónE2BrF	32	.255	.160

Prueba de muestras emparejadas	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
PrecisiónE3 & PrecisiónE1Br1	-.4415950267	.4372460709	.0772949154	-.5992390461	-.2839510073	-5.713	31	.000
PrecisiónE3 & PrecisiónE1BrF	.3059617255	.1778842902	.0314457969	.2418275997	.3700958513	9.730	31	.000
PrecisiónE3 & PrecisiónE2Br2	-.1090082731	.1763489018	.0311743760	-.1725888323	-.0454277139	-3.497	31	.001
PrecisiónE3 & PrecisiónE2BrF	.2211312787	.1688004111	.0298399788	.1602722406	.2819903167	7.411	31	.000

Si bien, los valores resultantes a través de la prueba *t de student* para muestras emparejadas o relacionadas, al confrontar las puntuaciones sobre el índice de precisión en la escritura de los seis borradores de los tres ensayos examinados en el Grupo B, sugieren una diferencia significativa que permite corroborar el efecto de la administración de la RCI, principalmente en aquellos borradores que fueron intervenidos por esta estrategia correctiva, es necesario, además, conocer si éstos se distribuyen de manera uniforme.

Debido a que se observó, además, una extensa variación entre el valor más bajo y el más alto de las puntuaciones obtenidas en los primeros borradores de ensayo, lo que sugiere varias implicaciones individuales, se procedió a observar la distribución de los datos obtenidos en cada ensayo y así verificar la significatividad de las diferencias encontradas en los puntajes obtenidos en estos borradores de los ensayos analizados.

Para ello, se calculó la desviación estándar de las medias entre los puntajes obtenidos para el índice grupal de precisión en la escritura de los alumnos del Grupo B, en referencia a la resultante de manera grupal en cada ensayo, con el objetivo de conocer si la administración de la RCI ha ayudado a disminuir estos valores, para alcanzar así, una uniformidad en la dimensión de la precisión en la escritura de estos alumnos.

Al analizar la distribución del primer ensayo, en el primer borrador (E1Br1), se calculó una desviación estándar de .437 entre los valores obtenidos, con respecto a la media resultada para este ensayo, la cual fue de .757 (véase Tabla 6.9).

El valor máximo, que representa el nivel de precisión menor obtenido fue de 1.810, mientras que el valor mínimo, reflejando el nivel de precisión mayor, fue de .095 (véase Tabla 6.9 y Figura 6.2).

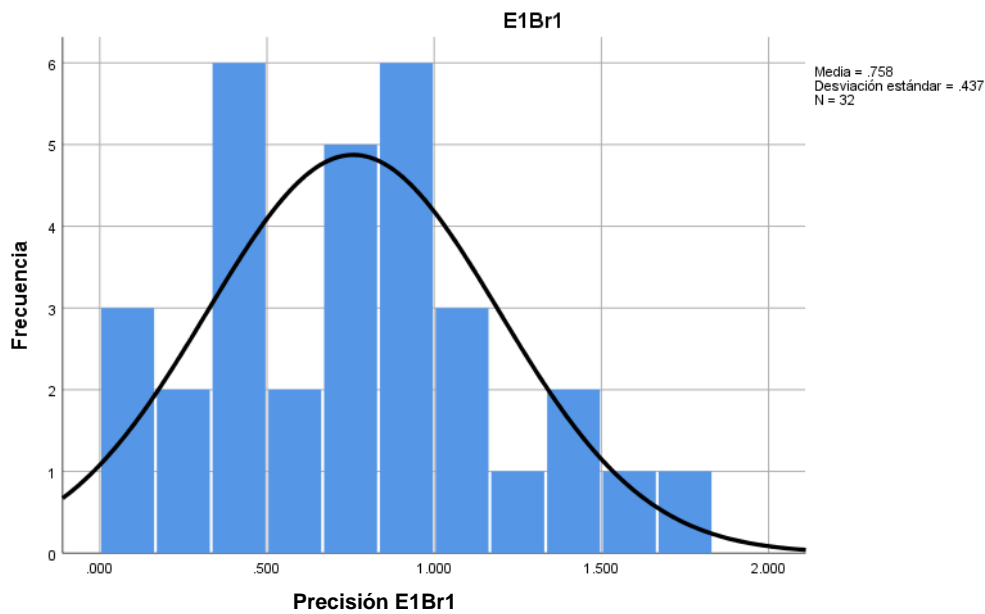
Tabla 6.9

Grupo B. E1: Estadísticos descriptivos. Índice de precisión en la escritura

	E1Br1	E1Br2	E1BrF
Media	.75797	.12833	.01041
Desviación	.437532	.216096	.029115
Mínimo	.095	.000	.000
Máximo	1.810	1.048	.143

Figura 6.2

Grupo B. E1Br1: Distribución de índice de Precisión en la escritura



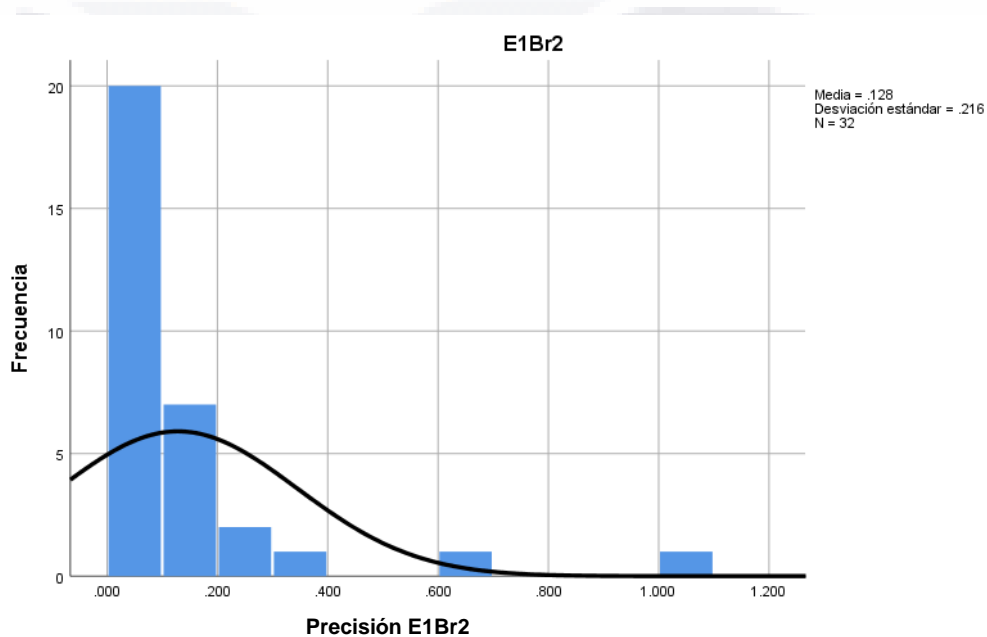
Esto quiere decir que las puntuaciones obtenidas por cada uno de los 32 estudiantes que conforman el Grupo B, para el primer borrador de ensayo, se encuentran dispersas con respecto a la media obtenida de manera grupal, lo que indica que existía una brecha considerable sobre el desempeño de las tareas escritas entre los alumnos participantes, antes de comenzar con la serie de intervenciones para la corrección de los errores (véase Figura 6.2).

No obstante, para el siguiente borrador de este primer ensayo (E1Br2), se observa una desviación entre los puntajes obtenidos sobre la precisión en la escritura de los alumnos de .216, sobre una media grupal de .128 (véase Tabla 6.9).

El valor máximo de la distribución obtenido para este ensayo fue de 1.048, lo que refleja el nivel más bajo de precisión, mientras que el valor mínimo, que representa el más alto nivel de precisión alcanzado, fue de .000. Se puede observar, además que estos datos comienzan a inclinarse hacia los puntajes altos del índice de precisión (véase Figura 6.3).

Figura 6.3

Grupo B. E1Br2: Distribución de índice de Precisión en la escritura

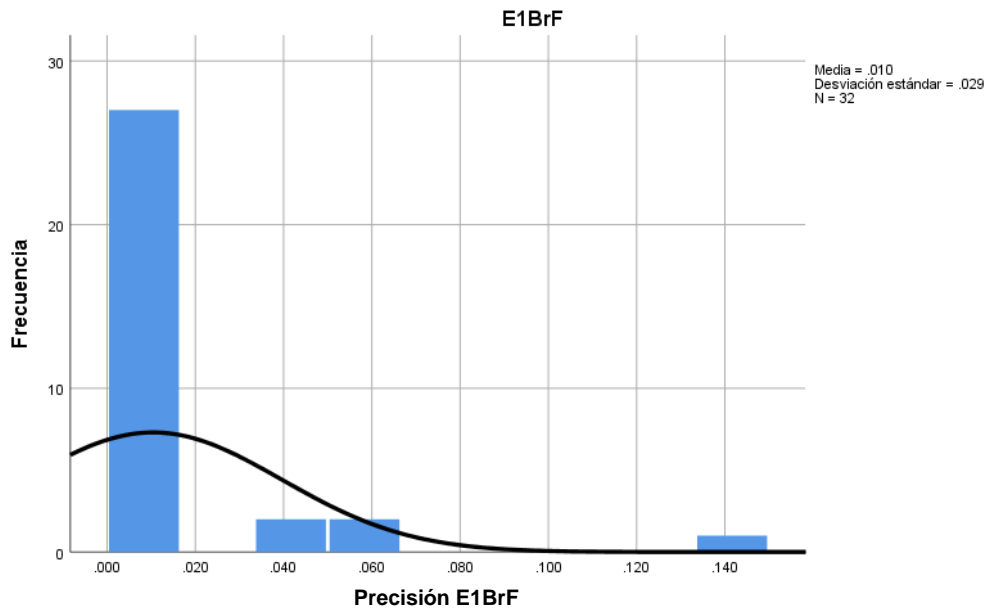


Al finalizar la primera unidad, en el borrador final de este primer ensayo (E1BrF), la distribución en el puntaje de la precisión en la escritura disminuyó a sólo .029 sobre una media de .010.

También es observable cómo los datos se han trasladado hacia los puntajes más altos; además, mientras que el valor máximo resultado es de .143, el menor continúa siendo de .000 (véase Figura 6.4), representando una cantidad de cero errores por cada unidad T producida en el borrador del ensayo.

Figura 6.4

Grupo B. E1BrF. Distribución de índice de Precisión en la escritura



Lo anterior sugiere que, a través de las etapas en las que se intervino el primer borrador del ensayo 1 (E1Br1), así como en el segundo borrador (E1Br2), la RCI ha permitido disminuir la desviación de los puntajes en el grupo; es decir que la brecha entre las puntuaciones sobre el índice de precisión en la escritura del primer borrador, previo a la intervención, se ha reducido considerablemente, con respecto a lo resultante en el borrador final del ensayo (E1BrF).

Para el siguiente ensayo del Grupo B, las puntuaciones en el índice de precisión obtenidas en el segundo borrador (E2Br2), se calculó una desviación estándar de .248 entre los valores por cada alumno (véase Tabla 6.10).

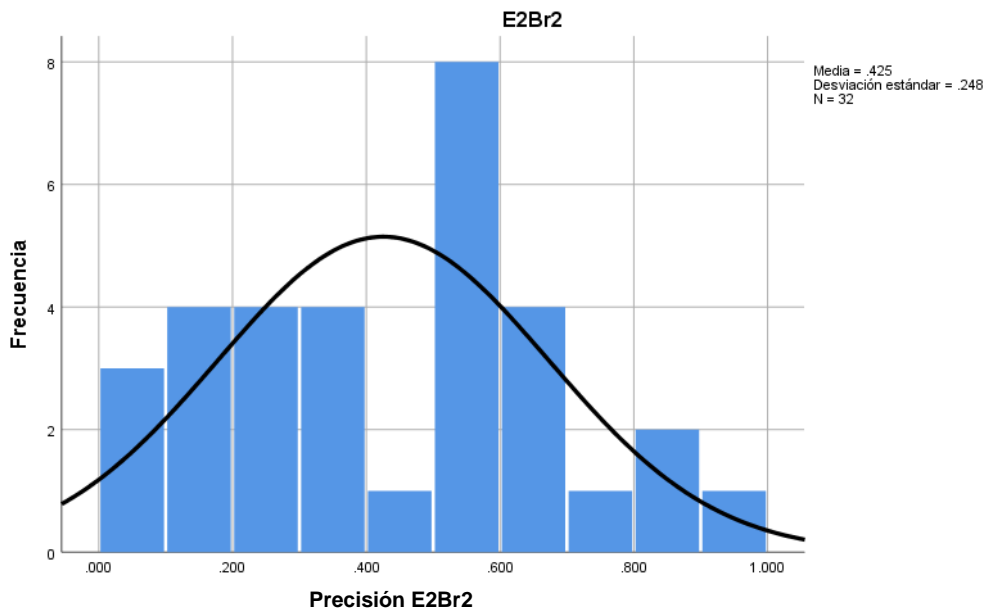
Tabla 6.10

Grupo B. E2: Estadísticos descriptivos. Índice de precisión en la escritura

	E2Br2	E2BrF
Media	.42538	.09524
Desviación	.248015	.086282
Mínimo	.056	.000
Máximo	.950	.346

Siendo la media obtenida para este ensayo de .425, es posible observar también una distribución amplia en el desempeño escrito entre los alumnos de este grupo (véase Figura 6.5).

Figura 6.5
Grupo B. E2Br2: Distribución de índice de Precisión en la escritura

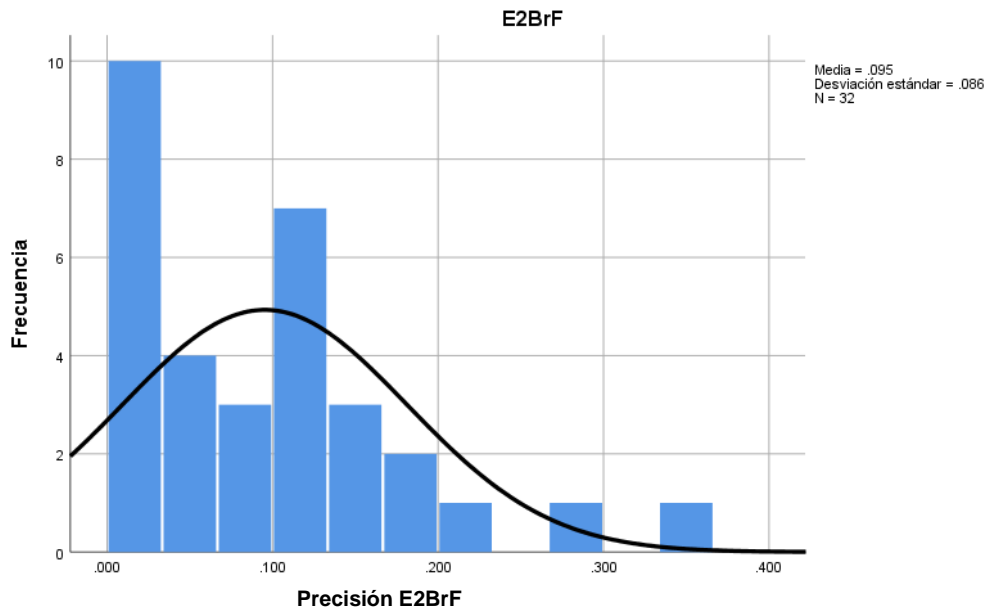


Por su parte, posterior a la única etapa de intervención correctiva para la RCI, en el ensayo final de esta segunda unidad (E2BrF), los alumnos lograron obtener una media en el índice de precisión en la escritura de .095, mientras que el valor de la desviación estándar para este borrador de ensayo es ahora de .086 (véase Tabla 6.10).

Es observable, además, cómo los datos se fueron inclinado nuevamente hacia los estratos en donde los puntajes sobre este índice de precisión en la escritura son altos (véase Tabla 6.10 y Figura 6.6).

Figura 6.6

Grupo B. E2BrF: Distribución de índice de Precisión en la escritura



Al finalizar la elaboración de ensayos, mediante las dos distintas etapas en las que se intervino a través de la administración de la RCI, en el ensayo final (E3), el cual ya no fue intervenido para la corrección de errores, el grupo obtuvo una media en las puntuaciones sobre el índice de precisión en la escritura de .316 (véase Tabla 6.11), así como una desviación de .168 (véase Figura 6.7).

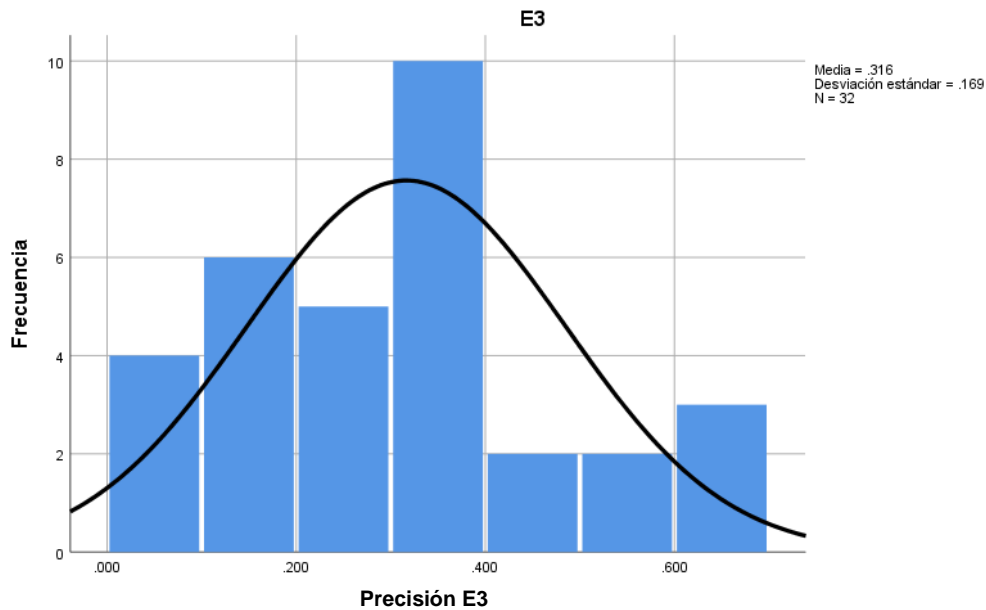
Tabla 6.11

Grupo B. E3: Estadísticos descriptivos. Índice de precisión en la escritura

	E3
Media	.31637
Desviación	.168699
Mínimo	.026
Máximo	.680

Figura 6.7

Grupo B. E2BrF: Distribución de índice de Precisión en la escritura



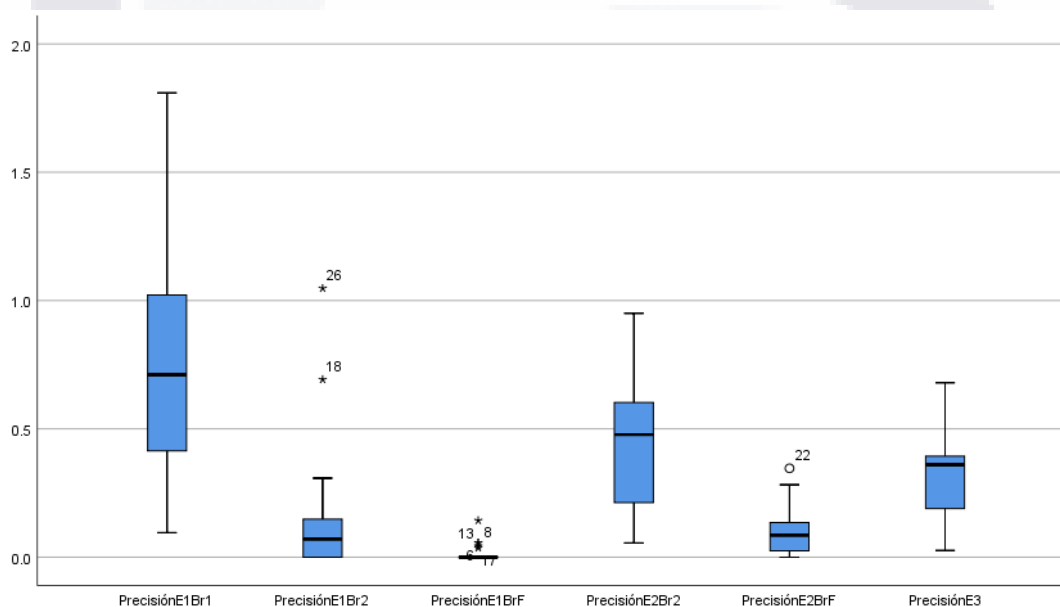
De esta manera, a través del análisis de las medias obtenidas sobre los puntajes resultados en el índice de la precisión de la escritura, tanto en el primer borrador y el segundo borrador del ensayo 1, así como en el segundo ensayo de la segunda unidad y el ensayo final de la asignatura, ha sido posible observar, cómo es que la RCI ha permitido disminuir esta desviación entre las puntuaciones sobre el índice de precisión en la escritura de los alumnos participantes del Grupo B.

Esto se observa desde el primer borrador del ensayo 1 (E1Br1), en donde los estudiantes aún no han recibido la orientación correctiva, pues obtienen una media sobre el índice de precisión de .757 errores por cada unidad T, la cual puede considerarse baja; asimismo, estas puntuaciones se encuentran distribuidas de manera extensa, pues se distribuyen inicialmente en una desviación de .437 entre ellos.

No obstante, y después de las etapas de intervención correctiva, en el ensayo final que redactan los alumnos del Grupo B, tanto la media obtenida en este índice de precisión ha incrementado, como la desviación entre los datos ha disminuido,

pues al finalizar el estudio se obtuvo un puntaje sobre la precisión en la escritura del ensayo final (E3) de .316 errores por cada unidad T producida, lo cual no es del todo satisfactorio, pero sí indica que ha existido un incremento en el desarrollo de la habilidad escrita de los alumnos desde el inicio del estudio, puesto que ambos ensayos (E1Br1 y E3) no han sido intervenidos para la corrección; además de que la desviación entre los puntajes de los alumnos participantes se ha reducido a .168 de la media grupal (véase Figura 6.8).

Figura 6.8
Grupo B. Distribución de índice de Precisión en la escritura



Si bien, la confrontación que en el presente estudio se realiza entre la información obtenida de los grupos A y B, cuyos alumnos han recibido distintas estrategias de retroalimentación en sus tareas escritas, no ha permitido realizar una conclusión concreta sobre la efectividad de la retroalimentación correctiva indirecta hacia ciertas categorías de errores lingüísticos durante el discurso escrito, los resultados obtenidos en los grupos han demostrado que en el grupo al cual se le administró la RCI, de manera constante, el Grupo B, ha existido un incremento de la precisión en la escritura de los alumnos participantes a lo largo del semestre en el que se llevó a cabo el estudio.

Saukah, Dewanti y Laksmi (2017), observaron la calidad de la escritura de aprendices del inglés, con el objetivo de conocer los efectos de la retroalimentación de corrección codificada, en contraste con la no codificada. Mediante la comparación de los puntajes que obtuvieron los estudiantes en sus composiciones, después de recibir cada tipo de tratamiento, el resultado reveló, al igual que lo obtenido el presente, que la calidad de la escritura de los estudiantes fue mejor al recibir la retroalimentación codificada que con la no codificada.

En el presente estudio, el desarrollo en la calidad de la escritura de los alumnos participantes ha podido ser observada al examinar los datos que resultaron del análisis del contenido de los ensayos redactados por los alumnos del Grupo B, los cuales fueron intervenidos mediante la administración de la RCI codificada. A través de este análisis se ha detectado un progreso en el índice de la precisión de la escritura académica, que estadísticamente ha sido comprobado, al igual que una considerable disminución en la dispersión de estos valores entre los estudiantes del grupo, lo que sugiere una mejora en el desempeño individual de las tareas escritas de los alumnos.

6.3 Asimilación lingüística

Con estos hallazgos, al igual que con los que otros investigadores recientemente han expuesto (Ahmadi-Azad, 2014; Nurhayati, 2017; Rizkiani et al., 2020), se ha logrado demostrar que la calidad de la escritura de los estudiantes del idioma inglés que reciben retroalimentación correctiva indirecta, a través de la codificación de las categorías lingüísticas correspondiente a los errores cometidos, es mejorada.

Además de ello, como se describió en el capítulo anterior, los alumnos participantes del Grupo B han mencionado preferir la indicación de los errores que cometen, a través de esta estrategia de retroalimentación; señalando e indicando los errores cometidos en el documento escrito, en contraste con la retroalimentación directa, en donde se corrigen explícitamente los errores.

Así lo han expresado estos estudiantes, pues opinan que es de gran utilidad a la RCI para la corrección de los errores que cometen durante la redacción de sus tareas escritas; aunque mencionan, además, que consideran más comprensible a la retroalimentación indirecta, pero utilizando como código el nombre de la categoría correspondiente al error cometido que a únicamente utilizar un símbolo que represente dicha categoría, ya que poco menos de la mitad de los alumnos participantes no consideran fácil de entender el uso de símbolos.

Dado que el manejo de diversos símbolos como indicadores de los errores que se encuentran en un documento puede resultar poco comprensible para los alumnos, comentan preferir el uso de palabras o frases completas y claras para indicar las categorías gramaticales que correspondan a los errores, ya que, de acuerdo con su opinión, los símbolos tienden a causarles confusión o bien, pudieran llegar a olvidarlos u olvidar sus significados. Lo anterior se deba a que, aun cuando en semestres previos han manejado este tipo de indicaciones, no en todas las asignaturas del programa se utiliza una codificación uniforme con respecto a las categorías lingüísticas que se estudian.

Por su parte, el profesor de los alumnos en el Grupo B opina que éstos llegan a sentir frustración cuando, al revisar sus tareas escritas, únicamente se les indica la ubicación de sus errores, pues, debido al insuficiente conocimiento lingüístico que algunos alumnos poseen, desconocen la manera de corregir los errores que se les han indicado. En ese momento, el profesor decide ofrecerles ayuda para la resolución de los errores, utilizando distintos ejercicios gramaticales.

Lo anterior puede deberse a que, si bien, la producción de un texto requiere de una instrucción previamente establecida, las temáticas que se desarrollan en el aula de idiomas tienden a diversificarse (Olson, 1998). Por ello, la práctica para la atención de los errores mediante la RC resulta aún más beneficiosa al combinarse con lecciones y ejercicios sobre los elementos gramaticales del idioma que se encuentran estudiando los alumnos (Bitchener y Ferris, 2012; Ferris, 2014).

Este aspecto pudiera ofrecer una explicación al hecho de que, para ciertas formas lingüísticas, el número total de errores encontrados grupalmente incrementó con relación al borrador no intervenido anterior (E3-E2Br2-E1Br1). Por ejemplo, en el caso de los errores referentes a los empalmes por coma [*comma splice*], el código contiene la palabra coma [*comma*], lo que pudiera confundir al alumno en cuanto al uso de la coma que contiene la locución incorrecta, sugiriendo la modificación de este signo, cuando en realidad, un error de empalme por comas implica el funcionamiento de no solamente el signo de la coma, sino, además, de los otros elementos en el discurso como las conjunciones coordinantes.

Al modificar la coma incorrectamente, sin analizar los demás elementos que conforman el error que ha sido marcado como empalme por coma, ha resultado en la presentación de un nuevo error, frecuentemente una oración continua [*run-on sentence*].

Br1: Error de empalme por comas

this is your parents' fault, it is because they were raised...

RCI → Br2: Modificación incorrecta ocasiona error de oraciones continuas

this is your parents' fault, it is because they were raised...

RCI → BrF: Errores corregidos

this is your parents' fault, and it is because they were raised...

El problema que sucede con la forma específica de la estructura de los enunciados, de acuerdo con la opinión del profesor B, es el aspecto en el que sus alumnos, mayormente fallan, ya que, expresa, los alumnos no saben diferenciar entre la redacción de un enunciado simple, uno compuesto o uno complejo, además de que aún no saben separar los enunciados de un párrafo cuando terminan y empieza el otro, por lo que llegan a mezclar varias ideas en un solo enunciado.

Existe la posibilidad, además, de que la aceptación y el procesamiento de las indicaciones a través de la codificación de los errores sea más difícil cuando la

retroalimentación correctiva administrada no está focalizada, ya que el alumno debía atender a una variedad de quince errores en un ensayo y, por lo tanto, pudiera ser poco probable que comprendiera cada uno de los errores indicados.

La retroalimentación correctiva focalizada, dirigida hacia ciertas formas particulares del idioma, resultaría más efectiva dado que el alumno podrá lograr la reflexión sobre las diferentes maneras de corregir un solo tipo de error, o algunos en específico, y así conocer qué es lo que necesita para comprender, reconocer y adquirir la forma lingüística que ha producido de manera incorrecta (Ellis et al., 2008).

No obstante, este error por empalme por comas ha sido modificado correctamente de acuerdo con las indicaciones administradas a través de la serie de intervenciones mediante la codificación de la categoría gramatical correspondiente a dicho error y es mediante estas modificaciones al error, así como de otros errores similares, que se han logrado observar las distintas maneras en las que los alumnos participantes del Grupo B consiguieron asimilar estas indicaciones, para la corrección de formas específicas, a partir de la primera intervención correctiva y otras veces, durante la segunda.

La adquisición de las formas gramaticales del idioma a través del ejercicio correctivo de la RC, ha sido observado dentro del presente estudio mediante la correcta modificación de la mayoría de los errores que se presentaron en el discurso escrito de los alumnos y que fueron identificados utilizando la codificación de las diferentes categorías lingüísticas a las que pertenece cada uno de estos errores (véase ejemplo Anexo R).

Con ello es posible destacar la oportuna asimilación que los alumnos han demostrado hacia la codificación de los errores mediante las categorías lingüísticas correspondientes, después de las tres etapas en las que se intervinieron los ensayos para la RCI, pues aunque los errores de tipo sintáctico correspondientes a las oraciones continuas y los empalmes por coma no lograron ser corregidos

adecuadamente o se modificaron pero de manera incorrecta a través de la primera intervención correctiva, el porcentaje de asimilación, mediante la correcta modificación del total de los errores fue de poco más del 70% para los ensayos en donde esta estrategia de corrección fue empleada.

Además de observar el papel de la retroalimentación correctiva codificada como facilitadora de la adquisición de formas específicas del idioma, Lee (2004; 2007) reconoce que la retroalimentación correctiva, a través de las interacciones entre los aprendices del idioma con su instructor durante el proceso de escritura (Long, 1996), ayuda a los estudiantes establecer una negociación del significado de las formas del idioma que le permite darse cuenta de los errores que va cometiendo al construir un texto, para posteriormente evitarlos.

Al identificar los errores lingüísticos, utilizando la codificación de las categorías gramaticales a las que éstos corresponden, el instructor impulsa la creación de conexiones que facilitan la captación del significado de las formas gramaticales que los alumnos se encuentran aprendiendo y, con ello, se logra su adquisición (Schmidt, 2001), para ser evitados los errores identificados, durante la redacción subsiguiente al ejercicio correctivo.

Los participantes del Grupo B han conseguido darse cuenta de los errores que normalmente cometen, de acuerdo con su opinión y, por lo tanto, están conscientes de haber disminuido el número de errores durante la elaboración de sus ensayos finales como resultado de las intervenciones de RCI administradas entre los borradores de ensayos, lo cual se ha demostrado a lo largo de este capítulo, así como del anterior.

Asimismo, consideran que aquellos errores de tipo morfológico, tales como la concordancia entre pronombres o entre el sujeto y el verbo, han sido los que más han podido corregir, lo cual también ha sido observado en tanto que los errores correspondientes a la categoría de concordancia entre pronombres, ha sido la que ha presentado el menor número de errores a lo largo del estudio, con un porcentaje

de 1.24% del total de éstos, y es seguida de un 1.63% de errores pertenecientes a la categoría de concordancia entre el sujeto y el verbo de una oración (véase Tabla 6.2).

Los alumnos del Grupo B reconocen, además, que los errores en los elementos del discurso escrito como la organización, la estructura de párrafos o el orden de las oraciones en ellos, han logrado reducirlos, pero en una menor medida que los de tipo morfológico. Este hecho puede deberse a que aquellos fallos referentes a la estructuración del texto académico, no han sido identificados de manera aislada, para su identificación a través de la RCI codificada, sino que, a través de las particularidades de los elementos del discurso reconocidos en las quince categorías lingüísticas utilizadas en el presente estudio, se expresan los elementos que, logran alterar, de alguna manera, la semántica del discurso.

La retroalimentación correctiva brindada por el profesor o instructor del idioma, a través de la codificación de los errores de acuerdo con la categoría gramatical a la que pertenecen, representa la clara intención del instructor por llamar la atención del alumno sobre el aspecto específico perteneciente al enunciado que ha producido de manera inadecuada (Ene, y Kosobucki, 2016; Ene y Upton, 2014).

Es decir, la información que es brindada a través de la codificación de los errores para identificar las formas del idioma que no han sido expresadas adecuadamente, logra ser adquirida por el estudiante cuando éste presta atención consciente a las estructuras lingüísticas del idioma, particularmente de aquéllas que aún no ha conseguido comprender; de manera que, al conocer la razón de ello, logra comprender los significados que esta información le transmite (Schmidt, 2001).

Es por ello que, el darse cuenta del error que ha cometido el alumno, mediante la especificación de la categoría gramatical a la cual pertenece, así como de la razón por la cual éste se presentó, para posteriormente modificarlo adecuadamente, puede considerarse como un indicador de que la retroalimentación correctiva

indirecta, en su modalidad codificada, ha tenido un efecto positivo en el desempeño escrito del estudiante del idioma.

6.4 Dominio del idioma

Otro aspecto que ha permitido observar el desarrollo del desempeño escrito de los estudiantes participantes refiere al progreso que éstos tuvieron con respecto a los puntajes obtenidos en la prueba TOEFL para conocer su nivel de proficiencia del idioma inglés, de acuerdo con lo establecido por el CEFR.

A través del análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas en la prueba TOEFL que los alumnos presentaron al inicio del estudio, se puede advertir el desarrollo del dominio del idioma, en referencia a las obtenidas en la segunda aplicación a la que se sometieron una vez concluido el estudio. Lo mismo sucede para el área de estructura y expresión escrita [*Structure & written expression*], en donde se pone a prueba su conocimiento lingüístico en ejercicios relativos a la identificación de errores en distintos enunciados de diversa complejidad gramatical.

Es importante remarcar, además, lo sugerido por Long (2006), quien explica que la retroalimentación correctiva *directa*, en donde los errores encontrados son corregidos de manera explícita por el instructor, es clave durante la adquisición del idioma para aquellos alumnos cuyos niveles de dominio del idioma inglés todavía son básicos o iniciales, ya que todavía no logran reconocer las nuevas características lingüísticas que son requeridas para la corrección de los errores en las tareas escritas, a través de la indicación de formas específicas del idioma que aún se encuentran aprendiendo.

La manera en que el profesor B habitualmente proporciona retroalimentación a los trabajos de sus alumnos, para la asignatura de *HCI II*, del segundo semestre de la licenciatura, difiere. Algunas veces, sólo subraya el error que se encuentra (RCI no codificada) en el texto, otras veces, destaca el error y además indica el tipo de error al que pertenece (RCI codificada), pero siempre promoviendo la

investigación independiente de las distintas características del idioma que deben ser mejoradas durante su discurso.

Anteriormente, el profesor B también ha proporcionado retroalimentación directa en las tareas escritas de alumnos en las diferentes asignaturas de semestres avanzados en las que ha impartido clases. No obstante, comenta el profesor, este ejercicio correctivo ya no practica con frecuencia, pues ha descubierto que la corrección explícita de los errores no permite la reflexión de los alumnos quienes se encuentran en etapas superiores de formación docente.

Al trabajar con alumnos de niveles básicos, como es el caso del año propedéutico de la licenciatura, en donde los alumnos aún se encuentran aprendiendo el idioma y desarrollando su escritura, el profesor considera conveniente utilizar también las estrategias de retroalimentación indirecta, indicando qué es lo que está incorrecto en sus escritos, pero dejando que los alumnos descubran el porqué, o bien, informándoles la categoría lingüística del error cometido, permitiendo, de igual manera, que ellos logren descubrir cómo resolverlo.

En contraste, el profesor A, encargado del grupo que se encontraba estudiando el año propedéutico, menciona que al revisar las tareas escritas que sus alumnos producen, utiliza la corrección directa, ya que, menciona, después de entregarse cada tarea, el profesor procede a indicar la manera correcta en que la oración que contiene un error debe ser escrita. El profesor A administra este tipo de retroalimentación correctiva con sus alumnos del área propedéutico, debido principalmente al nivel de dominio del idioma de los alumnos, pues estos estudiantes aún cuentan con un nivel bajo de inglés, por lo que requieren de la corrección explícita y explicación de las formas que han escrito de manera incorrecta, para tratar de evitarlos.

No obstante, el profesor del Grupo B, observó variaciones entre las capacidades de escritura de sus alumnos, ya que algunos tenían un nivel más avanzado que otros, aun cuando se encontraban estudiando el mismo semestre

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

académico. La variación entre los niveles de competencia de los estudiantes que conformaban al grupo volvía complicada la instrucción del idioma ya que, comenta el profesor B, cuando la gramática o el vocabulario, las cuales son consideradas las bases del idioma, no están bien fundamentadas en el conocimiento del alumno, se producen fallas que afectan a otros aspectos de la escritura.

Al no dominar los conocimientos básicos del lenguaje, la instrucción se torna desafiante tanto para los alumnos, como para el mismo profesor, pues esto llega a causar frustración, aun cuando el profesor ha tratado de que el proceso de escritura de los alumnos avance, mediante la motivación y otras estrategias que involucran aspectos emocionales de los alumnos.

Este otro factor individual también resultó influir, de acuerdo con lo expresado con el profesor, en la calidad de escritura de los alumnos, pues durante el semestre en el que se llevó a cabo el estudio se suscitó la situación de la pandemia, la cual obligó a las instituciones educativas a la impartición de las clases en línea, por lo que el profesor tuvo que mostrarse flexible hacia las distintas circunstancias que surgieran en el grupo con respecto a esta cuestión que pudiera afectar el desempeño de los alumnos respecto a las tareas escritas de la materia.

Es así que, al confrontar el análisis descriptivo que se ha llevado a cabo sobre de los datos que fueron recuperados de las tareas escritas elaborados por los alumnos de ambos grupos y que han permitido conocer la manera en la que la RCI interviene en su desempeño escrito para la producción escrita del idioma, la experiencia que tuvieron los alumnos al recibirla y, al mismo tiempo, su opinión sobre su aplicación como futuros docentes del idioma inglés, resultó interesante de conocer.

De esta manera, ha sido posible precisar algunas conclusiones que han permitido dar respuesta a las preguntas que orientaron el trayecto de esta investigación y, con ello, sugerir el alcance de los objetivos planteados en el estudio

para conocer la efectividad de las estrategias de retroalimentación correctiva indirecta sobre el desempeño escrito de los alumnos del idioma inglés.



CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

A través del análisis de la información recuperada durante el trabajo de campo, utilizando las pruebas estadísticas que han permitido conocer el comportamiento de la RCI sobre el desempeño escrito de los alumnos participantes, se definen, en el presente capítulo, ciertas conclusiones que dan respuesta a las preguntas que fueron planteadas para esta investigación, a fin de comprender este fenómeno educativo, durante el quehacer docente a nivel universitario.

El tratamiento de los errores escritos que cometen los estudiantes de una lengua extranjera ha sido analizado por décadas, logrando evidenciar, a través de los estudios más recientes en el área, que su eficacia se deriva de la calidad y la constancia con la que es administrada.

No obstante, el debate respecto a este fenómeno educativo aún continúa, dado el interés por conocer la eficacia de los principales enfoques de la retroalimentación correctiva, sobre el desempeño escrito de estudiantes del idioma, para alcanzar la precisión escrita en los ensayos académicos que redactan como parte de las asignaturas enfocadas al desarrollo de la habilidad escrita del idioma.

Por ello, en el presente estudio, se han examinado las distintas modalidades en las que el tratamiento correctivo es administrado, durante la instrucción del idioma, en este particular contexto educativo, a fin de comprender el ejercicio pedagógico para la corrección de textos de estudiantes que se encuentran en formación docente del idioma inglés.

A través del presente estudio, se han explorado los errores lingüísticos que los estudiantes de la de la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés cometieron durante la producción de ensayos académicos, a lo largo del semestre académico enero-junio, 2021, con el objetivo de identificar los efectos de la Retroalimentación Correctiva Indirecta (RCI), en su modalidad codificada, hacia el desarrollo de la precisión en la escritura académica en inglés de los alumnos.

Lo anterior se llevó a cabo a través de un estudio de casos múltiples, en donde participaron dos grupos de estudiantes en formación docente del idioma; un grupo se encontraba estudiando la asignatura de *Escritura II* del segundo semestre del año propedéutico de la licenciatura, Grupo A, y el otro grupo, la materia de *Habilidades Comunicativas del Inglés II* del segundo semestre, Grupo B.

Con base en el enfoque del Análisis del Error basado en Corder (1974), se ha analizado el contenido de dos ensayos (E1 y E3) que los alumnos del Grupo A redactaron como parte de los contenidos del programa de materia de las asignaturas de *Escritura I y II*, así como de los tres ensayos (E1, E2 y E3) que en el Grupo B los alumnos elaboraron para la materia de *HCI II*.

Inicialmente, se identificaron quince categorías lingüísticas correspondientes a los errores de tipo sintáctico, morfológico, léxico y mecánico que con mayor frecuencia los alumnos cometieron en un ensayo recuperado previo al inicio del estudio (E0). A través de la categorización de los errores, se realizó la codificación de cada categoría lingüística para la identificación de los errores en los textos que elaboraron los alumnos del Grupo B, mediante una serie de intervenciones para la administración de la RCI codificada.

Las experiencias, opiniones y percepciones de los estudiantes pertenecientes al Grupo B, cuyos ensayos académicos fueron intervenidos para administrar la RCI, también fueron inspeccionadas, al igual que la de los profesores que estuvieron a cargo de ambos grupos con los que se trabajó. Esto se llevó a cabo mediante la aplicación de un cuestionario para los estudiantes, el cual fue adaptado de Pérez-Núñez (2005) y Navas (2017), así como de una entrevista semiestructurada con el profesor encargado del Grupo B, mientras que con el profesor del Grupo A, tuvo lugar una plática informal al inicio del estudio.

Con la información obtenida del análisis de contenido al que fueron sometidos los seis borradores de ensayos académicos que elaboraron los alumnos del Grupo B, se procedió a realizar las pruebas estadísticas pertinentes a través de las cuales

se han comprobado las hipótesis planeadas acerca del mejoramiento de la precisión en la escritura de estos alumnos, la cual fue calculada utilizando el enfoque de medición para esta dimensión del discurso, desarrollado por Wolfe-Quintero et al. (1998), a través de la contabilización de los errores cometidos en un texto, en relación con el número de las *unidades T*, o unidades mínimas, por las que se encuentra conformado el escrito.

Al confrontar la información obtenida de estos análisis con las opiniones y perspectivas que tienen los alumnos, el resultado ha sido sustancial pues, considerando el impacto individual de los participantes aprendices del inglés, durante la instrucción de la escritura, al igual que el emocional y sobre todo el profesional, como futuros docentes del idioma, ha sido posible llegar a una comprensión del fenómeno educativo del tratamiento del error durante la instrucción del idioma y, particularmente, de la instrucción de la habilidad productiva de la escritura del idioma extranjero, la cual es reflejada a través de las respuestas que se plantearon a las preguntas que guiaron esta investigación (PI).

7.1 Valoración de los hallazgos

PI1. Los *errores lingüísticos* que con mayor frecuencia cometen los estudiantes del idioma inglés durante la elaboración de ensayos académicos resultan ser de tipo mecánico, siendo la categoría correspondiente al uso de los signos de puntuación, el error que tanto en el Grupo A, como en el Grupo B ha obtenido un mayor porcentaje de aparición en los ensayos examinados.

Particularmente, el uso incorrecto del signo de la coma es el error que los alumnos del Grupo B cometen más, pues los alumnos generalmente anteponen la coma al utilizarla para separar el sujeto del verbo de la oración, separar elementos que corresponden a la descripción de un sustantivo, separar un predicado compuesto, en el que el sujeto de una oración contiene dos verbos, separar también grupos de palabras en series de no más de tres elementos, o bien, al excluir el uso

de la coma cuando se utilizan múltiples adjetivos coordinados, cuando se ofrece información adicional, pero no esencial para lo que se está comunicando o cuando ésta procede a las cláusulas que introducen una oración.

Asimismo, el número de errores correspondientes a los empalmes por coma [*comma splice*], ha incrementado mayormente entre los borradores de ensayo que no han sido intervenidos para la RCI (E1Br1, E2Br2 y E3), aunque en los siguientes borradores de cada ensayo (E1Br2, E1BrF y E2BrF), estos errores lograron reducirse, una vez que la RCI fue administrada en al menos una ocasión.

PI2. Las *estrategias de retroalimentación correctiva* que los profesores de idiomas utilizan ante los diversos errores lingüísticos que cometen los estudiantes durante la elaboración de ensayos académicos difieren. Por un lado, el profesor A, cuyos alumnos tenían un nivel básico del idioma, al momento de llevar a cabo el estudio, utilizó principalmente la retroalimentación directa para la revisión de sus tareas escritas, indicando explícitamente la corrección de los errores; mientras que el profesor B, ha utilizado en los alumnos a su cargo, cuyo nivel de inglés es intermedio-avanzado, la retroalimentación indirecta, dejando a ellos investigar los errores que cometen.

Asimismo, el profesor B considera de mayor conveniencia utilizar la RC indirecta para los alumnos en formación docente, cuyos niveles de dominio del idioma aún son básicos y, por lo tanto, su habilidad de escritura se encuentra en desarrollo, permitiendo que ellos logren descubrir cómo resolver sus errores; sin embargo, cuando el conocimiento lingüístico de los alumnos todavía no es suficiente para lograr corregir sus errores independientemente, el profesor decide ofrecerles asistencia para la resolución del error.

No obstante, ambos profesores muestran inquietud sobre el número de alumnos que conforman los grupos que normalmente tienen a cargo para este tipo de materias, pues el número de documentos que deben ser evaluados incrementa

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y la atención que se requiere para orientar a cada alumno de manera óptima durante su proceso de escritura, disminuye.

PI3. El *desarrollo del conocimiento lingüístico* de los participantes en los dos casos estudiados fue observado a través de las puntuaciones obtenidas en la prueba TOEFL que los alumnos presentaron, y en particular en las obtenidas para el área de estructura y expresión escrita de la prueba, en donde pudo destacarse el desarrollo del dominio del idioma que al inicio del estudio los participantes tenían, en referencia con lo obtenido una vez concluido el estudio.

PI4. El *efecto de la retroalimentación correctiva indirecta*, en su modalidad codificada, se observó favorecedor hacia el desarrollo de la dimensión lingüística de la precisión en la escritura académica de los alumnos participantes. Lo anterior se ha demostrado con la disminución en la frecuencia de aparición grupal de los errores que se presentaron después de la serie de intervenciones para la administración de la RCI codificada, durante la redacción de los seis borradores correspondientes a los tres ensayos académicos examinados en el Grupo B.

La reducción de los errores como resultado de las intervenciones de la RCI codificada fue particularmente favorable para los errores pertenecientes a las categorías de errores léxicos: *elección de palabras* [*word choice*], errores morfológicos: forma de la palabra [*word form*] y concordancia del verbo y el sujeto [*subject- verb agreement*], errores sintácticos: palabras extra [*extra word*], orden de las palabras [*word order*] y oraciones continuas [*run-on sentence*], y errores mecánicos: el uso de mayúsculas y minúsculas [*capitalization*].

Asimismo, a través del cálculo del índice de la precisión en la escritura, mediante el enfoque de medición desarrollado por Wolfe-Quintero y otros investigadores (1998), se presentó una disminución en este puntaje en los alumnos del Grupo A, donde los ensayos que se recuperaron no fueron intervenidos a través de la RCI, pasando de un promedio grupal de 0.942 errores encontrados por cada

unidad T producida en el ensayo inicial al estudio (E1) a 0.986 errores por unidad T encontrados en el ensayo final (E3).

Por su parte, para el caso del Grupo B, donde los ensayos elaborados por los alumnos fueron intervenidos para la administración de la RCI codificada, se logró observar un incremento progresivo en los puntajes obtenidos para la precisión en la escritura, pues a lo largo de las etapas de intervención correctiva, éste pasó de 0.767 errores encontrados por cada unidad T producida en el primer borrador de ensayo (E1Br1), para concluir el estudio con un índice de sólo 0.313 errores por cada unidad T del ensayo final (E3).

Además, a través de la prueba *T de student* para muestras emparejadas que se empleó para analizar estadísticamente los puntajes de precisión en la escritura, se ha observado la existencia de una diferencia significativa entre las medias calculadas sobre el índice de precisión en la escritura tanto del primer borrador y el borrador final del ensayo 1, así como del segundo borrador y el borrador final del ensayo 2, ambos después de haber sido intervenidos mediante la estrategia correctiva de RCI, lo que sugiere la eficacia de esta estrategia correctiva entre estos ensayos.

El incremento de la precisión en la escritura observada en el grupo que recibió la RCI codificada, reflejado también en la disminución del número de errores que se cometieron de manera grupal como respuesta a la información lingüística comprensible que ingresó al sistema lingüístico de los estudiantes (Krashen, 1985), sugiere la negociación del significado de las formas lingüísticas indicadas a través de las codificaciones establecidas para la estrategia de RCI, durante el monitoreo del ejercicio escrito de los alumnos para el manejo adecuado de la información adquirida (Long, 1996).

Adicionalmente, al examinar la distribución de los datos resultados en el índice de la precisión en la escritura del Grupo B, se pudo observar, una disminución en la dispersión de los datos obtenidos con respecto a las medias obtenidas en los tres

ensayos examinados, lo que sugiere, además, una uniformidad en las múltiples comprensiones que tenían los participantes respecto a sus errores, como resultado de las intervenciones correctivas administradas.

Ferris ha afirmado que la retroalimentación correctiva, mientras sea administrada con calidad y se logre practicar de manera constante en el aula, conduce a la mejora de la precisión en la escritura de los aprendices del idioma (2006; 2011; 2014). Esto quiere decir que la serie de intervenciones para la administración de las codificaciones de la RCI, llevadas a cabo a lo largo de las tres unidades académicas en el Grupo B, de manera constante, ayudó no sólo a mejorar la puntuación en los índices de precisión en la escritura de los alumnos, sino que, además, contribuyó a disminuir las brechas existentes entre las experiencias de aprendizaje de los alumnos participantes a lo largo del semestre académico en el que se llevó a cabo el estudio.

PI5. Los estudiantes *responden a la retroalimentación correctiva indirecta* codificada sobre los errores lingüísticos identificados para su asimilación de manera positiva, pues después de las tres etapas en las que en el Grupo B se intervinieron los borradores de ensayos para la RCI, en el primer y segundo borrador del ensayo 1 (E1Br1 y E1Br2), así como en el segundo borrador del ensayo 2 (E2Br2), el porcentaje de asimilación, mediante la correcta modificación del error fue mayor al 70%.

Lo anterior sugiere, como Ferris (2006) lo ha afirmado, el estudiante del idioma ha logrado redactar en un texto nuevo los elementos lingüísticos que el profesor le ha indicado a través de la corrección, puesto que ha reconocido las indicaciones previas que se le han administrado a través de las codificaciones de la RCI.

PI6. Las *actitudes* que han demostrado los alumnos participantes del Grupo B, ante el ejercicio de retroalimentación correctiva indirecta codificada han sido positivas, pues opinan encontrarse conformes con las indicaciones que les fueron administradas durante las intervenciones para la corrección de sus ensayos; por lo

que consideran de gran utilidad a esta estrategia correctiva, a través de la codificación de los errores mediante la categoría lingüística a la que pertenecen, ya que con ella, ha sido posible conocer las razones por las cuales cometen los errores que se presentan en sus ensayos.

Con ello se demuestra lo afirmado por Schmidt (2001) en donde sugiere que la información lingüística que ha ingresado al sistema lingüístico del estudiante, funciona mejor cuando el alumno es capaz de prestar atención consciente, o captar, las formas o estructuras lingüísticas del idioma y sus significados, reflejadas en los códigos utilizados a través de la estrategia de RCI codificada, mediante la herramienta de estampas o sellos que fueron programadas en el software para la edición de textos digitales utilizada en el estudio.

Debido a ello, los alumnos han preferido el uso de palabras o frases completas para indicar las categorías de los errores a través de estas codificaciones, puesto que, aun cuando en semestres anteriores han utilizado este tipo de indicaciones, la manera en la que se administra la retroalimentación durante el programa de la LDII no es uniforme, por lo que estas variaciones tienden a causarles confusión entre las formas del idioma, lo que incluso pudiera llegar a causar que olviden su significado.

El profesor del Grupo B, por su parte, opina que los alumnos llegan a sentir frustración al hacer uso de la estrategia de retroalimentación correctiva indirecta, indicando únicamente la ubicación del error, pues debido al insuficiente conocimiento lingüístico que algunos alumnos tienen, desconocen la manera de corregir los errores, por lo que el profesor decide ofrecerles ayuda para la resolución de los errores, utilizando distintos ejercicios gramaticales.

Tanto los estudiantes participantes del Grupo B, como el profesor encargado del grupo, han considerado la administración de la RCI de gran utilidad durante el ejercicio docente. Los alumnos que recibieron las intervenciones para la RCI codificada opinan que esta estrategia les ayudó en la reducción de los errores que normalmente cometen, principalmente los de tipo morfológico, tales como las

formas de las palabras o los tiempos verbales. De igual manera, consideran haber incrementado su precisión en la escritura, así como la complejidad en el uso de estructuras gramaticales del idioma.

Por su parte, el profesor B, encargado del Grupo B, el cual ha sido intervenido para la RCI, expresa que, al utilizar esta estrategia para el tratamiento del error escrito, mediante la herramienta programada para el estudio, logró observar un avance en el desarrollo de la habilidad de la escritura de sus alumnos, sobre todo al tratar con documentos de tipo académico y también en otros grupos que, al momento de llevarse a cabo el estudio, tenía a su cargo, pues decidió también utilizar esta herramienta correctiva.

De esta manera, los alumnos que han recibido la intervención para la administración de la RCI, de manera codificada, han destacado, además, la importancia de la implementación de cursos especiales en la institución, para el desarrollo de las habilidades de enseñanza de esta habilidad en particular, al igual que de cursos para la correcta administración del tratamiento de los errores que producen los alumnos del inglés, pues, como futuros docentes del idioma, consideran que ello ayudaría a mejorar y facilitar el quehacer diario del profesor de idiomas.

7.2 Limitaciones

Examinar el desarrollo del nivel lingüístico de los estudiantes durante la producción escrita requiere que el lenguaje se encuentre manifestado de manera comunicativa, pues la comunicación, es el fin último del aprendizaje de un idioma.

Es por ello que, inicialmente, se había contemplado trabajar con los alumnos pertenecientes al *Taller de Redacción en Inglés* del cuarto semestre de la LDII, pues el objetivo de esta materia es la redacción de diversos tipos de textos académicos a un nivel de usuario *independiente*, B2, o bien, de la materia de *Escritura II*, del

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

segundo semestre de la licenciatura, bajo un modelo experimental, utilizando un grupo control que permitiera respaldar el efecto de la RCI codificada en los estudiantes, pues, anteriormente al estudio, estas materias eran impartidas a través de dos grupos que mantienen una equivalencia inicial en cuanto al nivel de dominio del idioma, así como de los aprendizajes adquiridos.

No obstante, debido a la situación sanitaria de la pandemia por COVID-19, así como de políticas institucionales suscitadas previo al semestre en el que se llevó a cabo el estudio, esto no sucedió y hubo, además, un cambio entre los profesores titulares de ciertas materias de la licenciatura, incluyendo la de *Taller de redacción*, lo cual implicó un rediseño en la metodología del estudio para observar el comportamiento de los casos estudiados, pero con algunas restricciones que impidieron poder intervenir en uno de ellos.

Debido a ello, y como anteriormente se ha mencionado, los ensayos que fueron recuperados para el caso del Grupo A, así como el caso del Grupo B, no comparten características en relación con la tipología, el contenido ni la extensión de los documentos, por lo que una confrontación estadística sobre la cantidad de los errores cometidos, así como en el índice de la precisión de la escritura, no ofrece información con validez que sugiera la reducción de los errores como efecto de la RCI codificada administrada durante el estudio, únicamente para el caso del Grupo B.

Otro inconveniente que surgió debido al cambio de modalidad de la impartición de clases debido a la situación por Covid-19, puesto que, para la aplicación del cuestionario con el que examinaron las opiniones de los estudiantes acerca de las estrategias de retroalimentación, pues, al presentar los alumnos problemas de acceso a los sistemas virtuales institucionales, se perdió la oportunidad de conseguir el registro de la mayoría de los respondientes para el análisis individual de la información, a través del cual se pudiera haber conocido la razón por la que, al finalizar el estudio, el índice de la precisión en la escritura de cuatro alumnos

disminuyó ligeramente, así como una explicación al incremento grupal en el número de errores de algunas categorías del error en particular.

Lo mismo sucedió al haber planteado, durante los semestres anteriores al estudio, un diseño metodológico en el que la serie de intervenciones para la RCI se llevaría a cabo de manera presencial, utilizando las herramientas clásicas de papel y lápiz para analizar los textos que componen los estudiantes, ya que, de esa manera, el error que ocurre no ha sido abordado a través de un procesador de textos, lo que permitiría observarse desde su entorno natural.

Sin embargo, esta situación fue aprovechada dado que, al no poder intervenir en los escritos de los alumnos de manera presencial, se tuvo que recurrir al uso de programas virtuales, lo que conllevó al empleo del diseño de etiquetas para la codificación de las categorías lingüísticas de los errores, a través del software para la edición de documentos en PDF. A través de esta metodología virtual, de acuerdo con los resultados obtenidos y con la opinión del profesor que la ha empleado en sus clases, la administración del ejercicio correctivo de manera virtual ha facilitado la revisión de un número considerable de textos, pues una de las grandes desventajas de trabajar con grupos numerosos, refiere el profesor B, es el consumo de tiempo.

7.3 Implicaciones pedagógicas

Pese a estas situaciones, a través de la información que fue obtenida durante el estudio, ha sido posible comprender que la administración de la retroalimentación correctiva indirecta, en su modalidad codificada, para el tratamiento de los errores que se presentan en la redacción de textos académicos durante el aprendizaje de la lengua extranjera, contribuye al desarrollo de la competencia escritora de los aprendices, siempre que el error sea concebido como un auxiliar para el aprendizaje del idioma.

La retroalimentación correctiva indirecta resulta ser útil, particularmente al utilizar códigos lingüísticos claros que permitan identificar la ubicación de los errores en sus textos, así como su gramaticalidad, ya que ello no sólo permite que el alumno logre la comprensión de la naturaleza del error, sino que además promueve la atención hacia las formas lingüísticas del idioma para su adquisición.

En contraste con los resultados obtenidos en el grupo donde los ensayos recuperados no fueron intervenidos a través de la RCI, sino que el profesor corregía de manera explícita los errores encontrados, el cálculo del índice grupal para la precisión en la escritura expuso una disminución en el desarrollo de la habilidad escrita de los alumnos.

Sin embargo, estos hallazgos no resultan suficientes como para intentar desacreditar el ejercicio correctivo a través de la indicación o modificación explícita de los errores que cometen los alumnos, durante el proceso de escritura, sino que, por el contrario, permiten la apertura hacia interrogantes sobre los factores y elementos que se encuentran involucrados en el incremento y la disminución de la precisión en la escritura de estos documentos en particular.

Lo anterior permite delimitar una interrogante para un futuro estudio, en donde se examine el ejercicio pedagógico de la retroalimentación correctiva directa, en los estudiantes que se encuentran cursando las primeras etapas de formación docente del idioma inglés, en donde el nivel de dominio de los alumnos es más bajo que de aquéllos que ya se encuentran en semestres más avanzados o con un dominio del idioma, también mayor.

Factores como el cambio de modalidad en la impartición de las clases a la que los alumnos tanto del Grupo A, como del B tuvieron que adaptarse, influyeron en su desempeño ya que durante el periodo en el que tuvo lugar el estudio, los alumnos no estaban todavía acostumbrados al trabajo en línea, de acuerdo con la opinión del profesor B, además de que, por tratarse de esta habilidad productiva, probablemente para ese entonces no habían logrado adaptar sus metodologías de

trabajo y estrategias de aprendizaje a esta modalidad virtual, lo cual también ha intervenido en el desempeño escrito de los alumnos.

Otro elemento que se observó tuvo influencia en el desempeño escrito de los alumnos es la complejidad gramatical con la que redactan, pues naturalmente ésta va en aumento acorde a los nuevos conocimientos que van adquiriendo durante el estudio de las diversas asignaturas de la licenciatura. La redacción de los alumnos, conforme avanzan en sus estudios, comprende de elementos lingüísticos más complejos, lo cual se pudo observar en la composición del ensayo final del Grupo B, en comparación con los borradores iniciales al estudio, además de que los mismos alumnos reconocen haber incrementado su habilidad para componer oraciones de mayor complejidad gramatical.

A través del análisis a los borradores de ensayo que los alumnos elaboraron antes de su entrega final para su evaluación, ha sido posible asegurar que los estudiantes del idioma inglés no solo deben recibir retroalimentación oportuna cuando más la necesitan, sino que también deben recibirla con base en las distintas dimensiones del discurso escrito: precisión, complejidad y fluidez (Larsen-Freeman, 2006); de manera que la instrucción de la habilidad de escritura puede ampliarse hacia un enfoque en donde, además de la valoración que se realiza a los errores sintácticos, morfológicos y léxicos, también se incluya la evaluación de los aspectos de complejidad, así como la fluidez de la escritura del estudiante (Rodríguez-Silva et al., 2021).

Sin embargo, en este estudio no fue posible verificar estadísticamente si la RCI permitió de algún modo el incremento hacia esta dimensión del discurso escrito, por lo que también resultaría interesante, posteriormente, analizar los escritos de los alumnos del idioma, de acuerdo con los enfoques de medición correspondientes que permitan corroborar el progreso de la complejidad gramatical en la composición de textos académicos.

El estudio de esta dimensión en los textos recuperados en este estudio permitiría conocer, además, la razón por la cual la cantidad grupal de errores que se presentaron en el borrador final de la materia de *HCI II*, del Grupo B, ha incrementado para ciertas formas específicas del idioma, analizando, además, de manera individual a aquellos sujetos, de quienes se logró tener registro, que demostraron un desempeño menos favorable en estos elementos lingüísticos, para así conocer también la relación que existe entre elementos individuales que se encuentran asociados al desarrollo de la habilidad escrita de los estudiantes.

Para este propósito en particular, convendría examinar, además, lo ocurrido durante la etapa en la que el segundo borrador del ensayo 2, redactado por los alumnos del Grupo B, pues en este borrador de ensayo también hubo un incremento en el número de errores cometidos para ciertas categorías lingüísticas, aun cuando para la primera revisión del borrador, ésta se realiza entre los compañeros del grupo, como parte de lo estipulado en el programa de la materia de *HCI II*. Por ello, resultaría interesante también conocer la manera en la que éstos llevan a cabo esta estrategia de revisión y con ello poder otorgarle un significado a la retroalimentación por pares, la cual, de acuerdo con lo que mencionaron, no es preferida por los estudiantes, quienes se encuentran todavía en formación docente del idioma.

Otro aspecto que también favorecería el ejercicio docente, para la instrucción de la habilidad de escritura en inglés, de acuerdo con lo expresado por los alumnos y el profesor participantes, el fortalecimiento del ejercicio correctivo en las tareas de los alumnos, requiere que los profesores de idiomas amplifiquen su preparación a través de cursos de enseñanza de la habilidad de escritura en particular, de manera que logren ayudar a sus alumnos a mejorar la redacción de documentos académicos, así como la propia, para facilitar el trabajo docente que se requiere al ofrecer una revisión oportuna en las tareas escritas que los alumnos del idioma desarrollan a lo largo de las materias que cursan.

En el presente estudio se ha examinado la efectividad de la RCI, en su modalidad codificada, sobre los errores sintácticos, morfológicos, léxicos y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

mecánicos que cometieron los alumnos de la licenciatura en formación docente del idioma inglés, encontrando un efecto positivo en el desarrollo en la dimensión de la precisión en la escritura de documentos académicos, así como en la asimilación que adoptan los alumnos respecto a las indicaciones de éstos, por medio de las codificaciones programadas a través del programa para la edición de textos digitales.

Si bien, los errores que se analizaron en el presente estudio, mediante las quince categorías gramaticales que se seleccionaron para las intervenciones correctivas, de alguna manera interfieren en la semántica del discurso escrito producido, podría estudiarse, además, una metodología de revisión específica hacia el contenido de los documentos académicos.

Con ello se podría conocer la manera en la que la retroalimentación enfocada hacia el contenido del texto permitiera desarrollar la coherencia de los escritos, en función de su precisión, complejidad y fluidez en el contenido; de modo que para los grados más avanzados de la carrera, se pudiera implementar una estrategia de revisión particular, con el objetivo de facilitar el ejercicio correctivo de documentos científicos, como los que producen los alumnos de la LDII, para las materias de *Investigación Educativa I y II*, del sexto y séptimo semestre, respectivamente, *Escritura Académica*, del séptimo semestre y el *Seminario de Integración*, del octavo, en donde se lleva a cabo una investigación científica con implicaciones a resolver algún fenómeno educativo relacionado con el aprendizaje o la enseñanza de la lengua inglesa, para su egreso como docentes del idioma.

El estudio de estos textos científicos que producen los alumnos de la LDII durante los semestres próximos a egresar como profesores del idioma inglés, podría dar pie al desarrollo de un medio en el que se impulse la participación de los alumnos, algunos ya como profesionistas en la docencia del idioma, a exponer sus proyectos de investigación hacia un público especializado en el campo, con el objetivo de contribuir en la difusión del conocimiento científico de esta área educativa, la cual, en México, puede considerarse aún escasa.

Finalmente, es pertinente sostener la relevancia pedagógica sugerida a través de esta investigación sobre el uso oportuno de la RCI, a través de la codificación de las categorías lingüísticas a las que corresponde el error, durante la enseñanza o instrucción de diversas lenguas, para el fortalecimiento del conocimiento lingüístico de los alumnos que se encuentran en formación docente, pues el objetivo último de la instrucción de idiomas reside en la adquisición del lenguaje, a través del desarrollo de las distintas capacidades lingüísticas de las que dispone.

Por ello, y debido a que el aprendiz de la lengua extranjera no es inmediatamente consciente de los errores que comete al producir un documento académico, al lograr ser corregidos los errores con seguridad (Corder, 1981), permite que el alumno consiga construir su propia revisión para los textos que produce. En otras palabras, para que un error pueda llegar a ser auto-correctible, debe existir antes una retroalimentación.

GLOSARIO

A:

Asimilación [uptake]: respuesta de un estudiante a la retroalimentación que ha reconocido de alguna manera, al aplicar la corrección indicada por el profesor e incorporarla en un enunciado posterior.

B:

Borrador [draft]: preparación de una versión preliminar de un documento.

Bosquejo [drafting]: etapa comprendida en el proceso de escritura; actividad en la que el escritor anota ideas de forma preliminar.

C:

Cláusula [clause]: grupo de palabras que forman una unidad gramatical y que contienen un sujeto y un verbo finito.

Complejidad [complexity]: medida del uso del lenguaje que refleja el desarrollo de la L2 por medio de la longitud de las declaraciones y la cantidad de subordinación que son utilizadas en el discurso.

D:

Desempeño [performance]: uso real del lenguaje por parte de un individuo, en el que el conocimiento del idioma se diferencia de cómo se usa este conocimiento para producir y comprender oraciones.

F:

Fluidez [fluency]: nivel de competencia en la comunicación que incluye la capacidad de producir un discurso continuo, escrito y/o hablado, con facilidad y sin causar dificultades de comprensión o una interrupción de la comunicación.

Fonética [phonetics]: estudio de los sonidos del habla.

Fonología [phonology]: estudio de las unidades sonoras distintivas de una lengua a manera de rasgos distintivos.

Frase [phrase]: grupo de palabras que forman una unidad gramatical. Una frase no contiene un verbo finito y no tiene una estructura a manera de sujeto-predicado.

G:

Gramaticalidad [grammaticality]:

I:

Información de entrada [input]: elemento del lenguaje que el estudiante oye o recibe y del cual puede aprender; también es llamada entrada.

Interlenguaje [interlanguage]: forma del idioma producido por estudiantes de un segundo idioma o lengua extranjera que se encuentran en el proceso de aprendizaje del idioma.

L:

Léxico [lexicon]: sistema mental que contiene toda la información que un individuo conoce acerca del conjunto de todas las palabras de un idioma.

Lluvia de ideas [brainstorming]: etapa comprendida en el proceso de escritura; actividad en la que el escritor busca palabras e ideas relacionadas con un tema antes de comenzar a escribir.

Locución [utterance]: unidad de análisis en el habla definida como la secuencia de palabras dentro de la conversación de un individuo. Los enunciados comúnmente consisten en tramos de discurso más cortos que oraciones.

M:

Morfología [morphology]: estudio de las unidades significativas más pequeña en un idioma, sus diferentes formas y la forma en que se combinan en la construcción de palabras.

O:

Oración [sentence]: unidad de organización gramatical más grande en el idioma, dentro de la cual funcionan las partes del discurso y las clases gramaticales.

P:

Párrafo [paragraph]: unidad de organización del lenguaje escrito que indica cómo se agrupan las ideas principales en un texto escrito, generalmente las que tratan de un mismo tema.

Pragmática [pragmatics]: estudio de la interpretación y el uso del lenguaje en la comunicación, particularmente de las relaciones entre oraciones y los contextos en los que se usan.

Precisión [accuracy]: capacidad de producir oraciones gramaticalmente correctas, pero puede no incluir la capacidad de hablar o escribir con fluidez.

Producción de información [output]: elemento del lenguaje que produce un estudiante, ya sea en el habla o en la escritura; a veces es llamada salida.

Proficiencia [proficiency]: grado de habilidad con el que el individuo puede usar un idioma, a manera de qué tan bien puede leer, escribir, hablar o entender el idioma. La proficiencia describe la habilidad del lenguaje como resultado del aprendizaje.

R:

Retroalimentación [feedback]: conjunto de comentarios sobre qué tan bien o qué tan mal una persona está realizando alguna tarea, con la intención de ayudarla a hacerla mejor.

S:

Semántica [semantics]: estudio del significado, de la relación entre expresiones lingüísticas, como las palabras de un idioma, y las personas, cosas y eventos en el mundo a los que se refieren estas palabras.

Sintaxis [syntax]: componente de la gramática de un idioma que refiere a las formas en que las palabras se combinan para formar oraciones y las reglas que gobiernan la formación de las oraciones.

U:

Unidad T [t-unit]: Unidad Terminable Mínima; medida de la precisión lingüística de las oraciones, definida como la unidad más corta a la que se puede reducir una oración.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdul-Fattah, H., y El-Hassan, S. (1993). *Syntactic Errors of Jordanian School-Children in English: The Role of the Native Language*. Yarmouk University.
- Ahmadi-Azad, S. (2014). The Effect of Coded and Uncoded Written Corrective Feedback Types on Iranian EFL Learners' Writing Accuracy. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 1001-1008.
- Akbar, A. (2013). Error Analysis and Second Language Writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(2), 363-370.
- Almahameed, Y., y Al-Shaikhli, M. (2017). Understanding Syntactic and Semantic Errors in the Composition Writing of Jordanian EFL Learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(6), 158-164.
- Al-Shormani, M., y Al-Sohbani, Y. (2012). Semantic Errors Committed by Yemeni University Learners: Classifications and Sources. *International Journal of English Linguistics*, 2(6), 120-139.
- American Psychological Association. (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association. The Official Guide to APA Style*. (7a. ed.). APA.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2021). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclo escolar 2020-2021*. Consultado en <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superiorinstituto>
- Arrieta, B., Batista, J., Meza, R., y Meza, D. (2006). La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum. *Laurus. Revista de Educación*, 12(21), 86-94.

- Ausaje, A. (2009). *Para corregir textos se requiere de una amplia cultura general, de la que siempre hay que dudar*. Prensa UNEY.
- Bardovi-Harlig, K. (1992). A Second Look at T-Unit Analysis: Reconsidering the Sentence. *TESOL Quarterly*, 26(2), 390–395.
- Bartning, I., Marting, M. y Vedder, I. (2010). *Communicative proficiency and linguistic development intersections between SLA and language testing research*. European Second Language Association.
- Berlitz. (2021). *The most spoken languages in the world*. Consultado en <https://www.berlitz.com/blog/most-spoken-languages-world>
- Bell, J. (2010). *Doing your research project* (5a. ed.). McGraw-Hill/ Open University Press.
- Biber, D., Nekrasova, T., y Horn, B. (2017). *The Effectiveness of Feedback for L1-English and L2-Writing Development: A Meta-Analysis*. ETS. TOEFL iBT.
- Bitchener, J., y Ferris, D. (2012). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. Routledge.
- Bitchener, J., y Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research*, 12(3), 409-431.
- Bitchener, J., Young, S., y Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 191-205.
- Blatter, J. (2008). Case Study. En L. Given (Ed.) *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Publications.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

- Carney, E. (1994). *A Survey of English Spelling*. Routledge.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267-296.
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Gedisa
- Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Corder, S. P. (1974). *Error Analysis: Perspectives on second language acquisition*. Longman.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Cortina, G. (2014). La enseñanza del idioma inglés en las instituciones de Educación Superior Federalizadas del Estado de México. *Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa: Aportes y reflexiones desde la investigación educativa: Aportes y reflexiones para la mejora educativa*, 1(1), 12.
- Council of Europe (2019). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe.
- Crema, P., y Lea, M. (2000). *Escribir en la Universidad*. Open University Press/ Gedisa.
- Creswell, J., Plano, V., Gutmann, M., y Hanson, W. (2007). Advanced mixed methods research designs. En V. Plano y J. Creswell (Eds.), *The mixed methods reader* (pp. 161-196). SAGE Publications.

Davies, A., y Elder, C. (Eds.). (2006). *The Handbook of Applied Linguistics*. Blackwell.

de Beaugrande, R., y Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Longman.

Departamento de Control Escolar. (2020). *Convocatoria de admisión. Licenciaturas e Ingenierías. Ciclo escolar 2020-2021*. UAA

Departamento de Idiomas. (2018). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Centro de Ciencias Sociales y Humanidades*. UAA

Diab, R., y Balaa, L. (2011). Developing Detailed Rubrics for Assessing Critique Writing: Impact on EFL University Students' Performance and Attitudes. *TESOL Journal*, 2(1), 52-72.

Dirección General de Docencia de Pregrado. (2018). *Programa Institucional de Lenguas Extranjeras*. UAA.

Dirección General de Difusión y Vinculación. (2021). *Cursos de Idiomas*. UAA

Dulay, H., y Burt, M. (1974). Errors and Strategies in child Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 8(2), 129-136.

Dulay, H., Burt, M., y Krashen, S. (1982). *Language Two*. Newbury House

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition* (2a. ed.). Oxford University Press.

Ellis, R. (2006a). Individual differences in Second Language Learning. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 525-548). Blackwell.

Ellis, R. (2006b). Modelling Learning Difficulty and Second Language Proficiency: The Differential Contributions of Implicit and Explicit Knowledge. *Applied Linguistics*, 27(3), 431-463.

- Ellis, R. (2009a). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107.
- Ellis, R. (2009b). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1(1), 3-18.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition* (2a. ed.). Oxford University Press.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., y Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as foreign language context. *System*, 36, 353-371.
- Ene, E., y Upton, T. (2014). Learner uptake of teacher electronic feedback in ESL composition. *System*, 46, 80-95.
- Ene, E., y Kosobucki, V. (2016). Rubrics and corrective feedback in ESL writing: A longitudinal case study of an L2 writer. *Assessing Writing*, 30, 3-20.
- Eslami, E. (2014). The Effects of Direct and Indirect Corrective Feedback Techniques on EFL Students' Writing. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 98, 445-452.
- Fazilatfar, A., Fallah, N., Hamavandi, M., y Rostamian, M. (2014). The Effect of Unfocused Written Corrective Feedback on Syntactic and Lexical Complexity of L2 Writing. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 98, 482-488. 10.
- Ferris, D. (2003). *Response to Student Writing: implications for Second-Language Students*. Lawrence Erlbaum.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short -and long- term effects of written error correction. En K. Hyland y F. Hyland (Eds.), *Feedback in Second Language Writing. Contexts and Issues* (pp. 81-104). Cambridge University Press.

Ferris, D. (2011). Second Language writing research and written corrective feedback in SLA, *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 191-201.

Ferris, D. (2014). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*, (2a. ed.). The University of Michigan Press.

Ferris, D., y Hedgcock, J. (2005). *Teaching ESL composition: purpose, process and practice*. (2a. ed.). Erlbaum

Ferris, D., y Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 161-184.

Foxit Software Incorporated. (2021). *Foxit PDF Reader* [Computer software]. Recuperado en Enero, 2020, de <https://www.foxit.com/pdf-reader/>

Frodesen, J. (2018). Grammar and Second Language Writing. En *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1–7). John Wiley & Sons, Inc.

Gkonou, C. (2013). A diary study on the causes of English language classroom anxiety. *International Journal of English Studies*, 13(1), 51-68.

Gobierno del Estado de Aguascalientes. (2021). *Sistema Educativo*. Consultado en <http://www.aguascalientes.gob.mx/>

Green, R. (2011). *Case study research: A program evaluation guide for librarian*. Libraries Unlimited.

Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Pearson Education Limited.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018a). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018b). Capítulo 4: Estudios de Caso. En R. Hernández-Sampieri y C. Mendoza, *Metodología de la investigación: Las*

rutas cuantitativa, cualitativa y mixta: Centro del Estudiante (pp. 1-39). McGraw Hill México.

Heydari, P., y Bagheri, M. (2012). Error Analysis: Sources of L2 learner's Errors. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8), 1583-1589.

Hidalgo, H. (2010). Higher education in Mexico and its writing practices: The role of literacy. En S. Santos (Ed.), *EFL Writing in Mexican Universities: Research and Experience* (pp. 181-208). Universidad Autónoma de Nayarit.

Hunt, K. (1970) Syntactic Maturity in School Children and Adults. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 35 (1), 1-67.

Hyland, K., y Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 77-95.

Instituto de Educación de Aguascalientes. (2021) *IEA – Educación Superior*. Consultado en https://www.iea.gob.mx/IEA/niveles-educativos/DIRECTORIO_IES_04-22

James, C. (2013). *Errors in language learning and use: Exploring Error Analysis* (2a. ed.). Routledge.

Kang, E., y Hang, Z. (2015). The Efficacy of Written Corrective Feedback in Improving L2 Written Accuracy: A Meta-Analysis. *The Modern Language Journal*, 99(1), 1-18.

Kasper, G., y Kellerman, E. (1997). *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. Addison Wesley Longman.

Kehrer, P., Kelly, K. y Heffernan, N. (2013). *Does immediate feedback while doing homework improve learning?* FLAIRS 2013 - Proceedings of the 26th International Florida Artificial Intelligence Research Society Conference, 542-545.

- Kloss, S., Quintanilla, A., y Alexandre, M. (2020). La función de la retroalimentación correctiva indirecta en la reescritura de géneros académicos con modalidad narrativa elaborados por estudiantes novatos. *Nueva Revista Del Pacífico*, 73, 306–331.
- Kraichoke, C. (2017). *Error Analysis: A Case Study on Non-Native English Speaking College Applicants' Electronic Mail Communications* [Tesis de maestría]. University of Arkansas, Fayetteville.
- Krashen, S. (1985). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Kroll, B. (2001). Considerations for teaching an ESL/ EFL writing and going just beyond. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 219-232). Heinle, Cengage Learning.
- Lado, R. (1957) *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers*. University of Michigan Press.
- Lahuerta, A. (2018). Study of accuracy and grammatical complexity in EFL writing. *International Journal of English Studies*, 18(1), 71-89.
- Lahuerta, A. (2017). Analysis of accuracy and grammatical complexity in the writing of upper intermediate and advanced learners of English. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 55(1), 13–33.
- Larsen-Freeman, D. (2006). The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics*, 27(4), 590–619.
- Lea, M., y Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172.

- Lee, I. (2004). Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 285-312.
- Lee, I. (2007). Feedback in Hong Kong secondary writing classrooms: assessment for learning or assessment of learning? *Assessing Writing*, 12(3), 180-198
- Lee, I. (2008). Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17, 144-146.
- Lee, N., Mikesell, L., Joaquin, A., Mates, A., y Schumann, J. (2009). *The interactional instinct: The evolution and acquisition of language*. Oxford University Press.
- Leech, G. (1981). *Semantics* (2a. ed.). Penguin Books.
- Leki, I. (2005). *Academic Writing. Exploring processes and strategies* (2a. ed.). Cambridge University Press.
- Lennon, P. (2008). Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage. *Applied Linguistics*, 12, 180-196.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. Ritchie y T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- Long, M. (2003). Stabilization and fossilization in interlanguage development. En C. Doughty y M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 487-535). Blackwell.
- Long, M. (2006). *Recasts in SLA*. Lawrence Erlbaum.
- Lyster, R., y Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in second language acquisition*, 19(01), 37-66.
- Macmillan Education. (2021). *Macmillan Dictionary*. Recuperado en Enero, 2020, de <https://www.macmillandictionary.com/>

Merriam-Webster, Incorporated. (2021). *Dictionary by Merriam-Webster*. Recuperado en Enero, 2020, de <https://www.merriam-webster.com/>

Medina, A., y Valverde, D. (2015). La retroalimentación correctiva directa metalingüística. *Revista Digital FILHA*, 13, 1-15.

Meriwether, N. (2000). *Writing essays: Strategies for success*. McGraw Hill.

Molina, M., Castro, E., Molina, J.L., y Castro, E. (2011). Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias*, 29(1), 75-88.

Moliner, M. (2019). *Diccionario de uso del español* (4a. ed.). Gredos.

Navas, C. (2017). Observing Students' Syntactic Errors and the perceptions towards Writing in the Composition Course. *Káñina. Revista de Artes y Letras*, 41(1), 109-130.

Niglas, K. (2004). *The combined use of qualitative and quantitative methods in educational research*. Tallin Pedagogical University.

Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. McGraw-Hill Company

Nurhayati, S. (2017). The effect of indirect coded feedback on students' writing ability. *OKARA: Jurnal Bahasa Dan Sastra*, 11(1), 123-140.

Olson, D. (1998). *El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.

Oshima, A. y Hogue, A. (2006). *Writing Academic English* (4a. ed.). Addison-Wesley Publishin Co.

Pamplon, E. (2010). The writing process of four EFL students. En S. Santos (Ed.), *EFL Writing in Mexican Universities: Research and Experience* (pp. 75-102). Tepic, Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.

- Pato, E., y Fantechi, G. (2011). Sobre los conceptos de lengua extranjera y lengua segunda. *ReLingüística Aplicada*, (10).
- Pérez-Núñez, A. (2015). *The effects of comprehensive written corrective feedback*. [Tesis de doctorado]. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Protsenko, K. (2020, mayo 6). *Feedback that empowers*. [Conferencia]. The Advancing Learning webinar series. Macmillan education.
- Ramírez, C. (2020). *Enseñanza del inglés a través de la historia de México*. Ediciones Normalismo Extraordinario.
- Ramírez-Romero, J. L. (Ed.). (2007). *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*. Plaza y Valdés.
- Ramírez-Romero, J. L. (Ed.). (2013). *Una década de búsqueda: Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México (2000-2011)*. Pearson.
- Rao, P. (2018). Error Analysis and its Implications for ELT. *Research Journal of English Language and Literature*, 6(3), 2321-3108.
- Raufflet, E. (2009). Contentious issues in case study research. En A. Mills, G. Durepos y E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research*. SAGE Publications.
- Real Academia Española (2005). *Diccionario Panhispánico de dudas*. Consultado en <https://www.rae.es/dpd/>
- Real Academia Española (2022). *Diccionario de la Lengua Española: Lengua*. Consultado en <http://dle.rae.es/?id=N77BOII>
- Richards, J., y Schmidt, R. (2010). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4a. ed.). Pearson Education Limited.

- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C.M., y Ormston, R. (2013) *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Rizkiani, S., Bhuana, G., y Rizqiya, R. S. (2020). Coded vs uncoded corrective feedback in teaching writing descriptive text. *ELTIN Journal*, 8(1), 55-66.
- Rodríguez, M. (2016). La competencia gramatical del profesor ELE ante la diversidad de modelos teóricos. En O. Cruz (Ed.), *La formación y competencias del profesorado* (pp. 881–890).
- Rodríguez-Silva, L. H. y Stewart, B. (2019). How can teacher Feedback have the greatest impact on improved student outcomes? *Asociación Nacional Universitaria de Profesores de Inglés A.C.: Conference proceedings: Towards Greater Professionalization in Language Teaching*, 17, (1-10).
- Rodríguez-Silva, L. H., Stewart, B., y Rodríguez-Narciso, S. (2021). An Analysis of the Writing Skill of Mexican Learners of English. *MEXTESOL Journal*, 45(3), 1–8.
- Roher, K. (2007). Metalinguistic knowledge and language ability in university-level L2 learners. *Applied Linguistics*, 29, 173-199.
- Rosenfeld, M., Leung, S., Oltman, P. (2001). *The reading, writing, speaking, and listening tasks important for academic success at undergraduate and graduate levels*. ETS Research Memorandum.
- Ryen, A. (2013). *Doing interviews in social research: A practical guide*. SAGE.
- Salimi, A., y Valizadeh, M. (2015). The Effect of Coded and Uncoded Written Corrective Feedback on the Accuracy of Learners Writing in Pre-Intermediate Level. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(3), 116-122.

Sanz, B. (2019). *¿Qué hace un lingüista?* Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Saukah, A., Dewanti, D., y Laksmi, E. (2017). The effect of coded and non-coded correction feedback on the quality of Indonesian EFL students' writing. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(9).

Schmidt, R. (2001). Attention. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge University Press.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Lengua Extranjera Inglés. Programa de Estudios*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. SEP.

Sermsook, K., Liamnimitr, J., y Pochakorn, R. (2017). An Analysis of Errors in Written English Sentences: A case study of Thai EFL students. *English Language Teaching*, 10(3), 101-110.

Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-283.

Sheen, Y. (2010). Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 201-234.

Sila, A. Y. (2011). Young Adolescent Students' Foreign Language Anxiety in Relation to Language Skills at Different Levels. *The Journal of International Social Research*, 3(11), 83-91.

Sinclair, J. (1987). *Looking Up. An Account of the COBUILD Project in Lexical Computing*. Collins English Language Teaching.

Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata

Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. (2a. ed.). Ediciones Morata, S.L.

Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.

Steffe, L., y Thompson, P. (2000). Teaching experiment methodology: underlying principles and essential elements. En A. Kelly y R. Lesh (Eds.), *Handbook of Research Design in Mathematics and Science Education* (pp. 267-306). Lawrence Erlbaum Associates.

Tai, H.-Y. (2015). Writing Development in Syntactic Complexity, Accuracy and Fluency in a Content and Language Integrated Learning Class. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(3), 8.

Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Pearson Education Limited.

Thornbury, S. (2017). *The New A-Z of ELT: A dictionary of terms and concepts used in English Language Teaching*. Macmillan Books for Teachers.

Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, 255-272.

Westmacott, A. (2017) Direct vs. Indirect Written Corrective Feedback: Student perception. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(1), 17-32.

White, R. y Arndt, V. (1991). *Process writing*. Longman.

Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., y Kim, H. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy & complexity*. Second Language Teaching & Curriculum Center.

Xing, D. (2007). Error Analysis in China English Language Teaching. *Journal of Cambridge Studies*, 2(2), 34-44.

Yin, R. (2013). *Case study research: Design and methods* (5a. ed.). SAGE Publications.

Zheng, C., y Park, T.-J. (2013). An Analysis of Errors in English Writing Made by Chinese and Korean University Students. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(8), 1342-1351.



ANEXOS



Anexo A

CIEX Journal Año 6 No. 13 Octubre 2021 - Marzo 2022

**CIEX
JOURN@L**
INNOVATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

No.13



RESEARCH PAPERS
Students' & Teachers' Voices

VALUES AND CULTURE
Personal Development and Growth

Editor

Dra. María del Carmen Castillo Salazar

Coordinador Editorial

Mtro. Hugo Enrique Mayo Castrejón

Equipo Editorial

LLI. Iris Obdulia Tomás Martínez **Secretaría de Educación Guerrero, México** LLI. Cesar Omar Olguin Mendoza
Centro de Idiomas Extranjeros - Plantel Chilpancingo 1, México

Dra. María Elena de la Llata López **Universidad Autónoma de Guerrero, México** LLI. Tomás Brito Maldonado
Centro de Idiomas Extranjeros - Plantel Chilpancingo 2, México

Comité de Arbitraje

Dr. Carlos Alfredo Pazos Romero **Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México** Dr. Patrick John Coleman
Universidad Lincoln, Nueva Zelanda

Dr. Jorge Antonio Aguilar Rodríguez **Universidad Autónoma de Sinaloa, México** Dr. Pedro Mayoral Valdivia
Universidad de Colima, México

Dr. José Alejandro Fernández Díaz **Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México** Dr. Celso Pérez Carranza
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Mtro. Vincent Alain Leon Summo **Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México** Mtra. Lillian Araceli Ruiz Córdoba
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Mtra. Norma Francisca Murga Tapia **Centro de Idiomas Extranjeros - Plantel Puebla, México** Mtra. Verónica Lezama de Jesús
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Mtro. Walter René Andraca González
Centro de Idiomas Extranjeros - Plantel Puebla, México

Diseñador Editorial y de Portada

MCT. Gerardo Heredia Cenobio

CIEX Journ@l, Año 6 No. 13. (2021), octubre 2021 - Marzo 2022, es una publicación bianual editada por CIEX S.C. Calle Pedro Ascencio 12, Col. Centro, Chilpancingo, Guerrero, México. C. P. 39000, Tel. 7474947973, journal.ciex.edu.mx, Editor responsable: Dra. María del Carmen Castillo Salazar, journal@ciex.edu.mx. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-081814195600-203, ISSN: 2395-9517, otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Coordinación Editorial de CIEX S.C, Mtro. Hugo Enrique Mayo Castrejón, Calle Pedro Ascencio, 12, Col. Centro, Chilpancingo, Guerrero, México. C. P. 39000. Fecha de última modificación: Octubre, 2021.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este documento siempre que los extractos sean reproducidos literalmente sin modificaciones y que se mencionen la fuente y la fecha.

● Foreword	5
Research Papers Artículos de Investigación	
● Design of a Didactic Intervention to Learn Personal Finance Using Video Games	9
Jesús Gilberto Flores Jaime – Universidad de Guanajuato Hugo Moreno Reyes – Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica Francisco Javier Velázquez Sagahón – Universidad de Guanajuato	
● Collaborative Oral Presentations as a Strategy to Evaluate English in Mexican High Schoolers	19
Mtro. Kristian Armando Pineda Castillo – Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa	
● The Learning Styles Of Pre-service Teachers	31
Lic. Erika Beatriz Fernández Cruz – Universidad Veracruzana Dr. Oscar Manuel Narváez Trejo – Universidad Veracruzana	
● Perception Des Étudiants Concernant Quelques Aspects de L'éducation Virtuelle Pendant le Confinement	43
Lic. Mariela Pérez Vázquez – Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Mtra. María Eugenia Olivos Pérez – Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Mtra. Stéphanie Marie Brigitte Voisin – Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Dr. Carlos Alfredo Pazos Romero – Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	
● Indirect Corrective Feedback for Academic Writing Accuracy of English Language Trainee Teachers	55
Mtra. Lorena Paulina Velázquez Macías – Universidad Autónoma de Aguascalientes Dr. Daniel Eudave Muñoz – Universidad Autónoma de Aguascalientes Dr. Luis Humberto Rodríguez Silva – Universidad Autónoma de Aguascalientes	
● El Impacto de los Resultados de las Certificaciones de Inglés en los Ámbitos Laboral y Académico	67
Francisco Javier Madrigal Peralta – Universidad Juárez Autónoma de Tabasco Irma Alejandra Coeto Calcáneo – Universidad Juárez Autónoma de Tabasco Mario Rubén Ruiz Cornelio – Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	

Indirect Corrective Feedback for Academic Writing Accuracy of English Language Trainee Teachers

Retroalimentación Correctiva Indirecta para la Precisión de la Escritura Académica de Profesores del Idioma Inglés en Formación

Recibido: Agosto 20, 2021

Aceptado: Octubre 18, 2021

Autores:

Mtra. Lorena Paulina Velázquez Macías – lpvelazquez@correo.uaa.mx
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Dr. Daniel Eudave Muñoz – deudave@correo.uaa.mx
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Dr. Luis Humberto Rodríguez Silva – lhrodri@correo.uaa.mx
Universidad Autónoma de Aguascalientes

ABSTRACT

Foreign language academic writing requires objective guidance on the errors that learners make in the composition of texts to help them to develop their linguistic competence. In this study, different written errors are explored from the insight of the interaction hypothesis (Long, 1996) and the noticing hypothesis (Schmidt, 2001) for second language acquisition, with the purpose of identifying the effects of indirect corrective feedback, as treatment of error, on writing accuracy. This corrective practice is explored through a case study in which the content of academic essays written by English language trainee teachers is analyzed based on the Error Analysis approach (Corder, 1974), demonstrating the development of the participants' linguistic competence, through a preliminary descriptive analysis of their written accuracy, which is expressed by the linguistic errors decrease in response to the digital administration of indirect corrective feedback.

KEYWORDS:

Academic writing, Corrective feedback, Written error, Error analysis, Foreign language.

RESUMEN

La escritura académica en una lengua extranjera requiere de orientación adecuada sobre los errores que cometen los estudiantes al componer textos para ayudarles a desarrollar su competencia lingüística. En el presente estudio, diversos errores lingüísticos son explorados desde las hipótesis de la interacción (Long, 1996) y de la captación (Schmidt, 2001) para la adquisición de un segundo idioma, con el objetivo de identificar los efectos de la retroalimentación correctiva indirecta, como tratamiento del error, para la precisión de la escritura. Esta práctica correctiva se explora en un estudio de caso donde el contenido de ensayos académicos que profesores del

Anexo B

Mapa Curricular del Plan de estudios 2019 de la LDII

Área curricular	Semestres										C	
	Propedéutico 1	Propedéutico 2	1	2	3	4	5	6	7	8		
Integración de las Competencias Lingüísticas y Comunicativas del Inglés	Comprensión Auditiva y Conversación I	Comprensión Auditiva y Conversación II										
	Gramática en Contexto I	Gramática en Contexto II										
	Lectura I	Lectura II										
	Escritura I	Escritura II										
	Integración de las Habilidades a través de la Cultura I	Integración de las Habilidades a través de la Cultura II										
Desarrollo de Habilidades para la Comunicación en Inglés			Habilidades Comunicativas en Inglés I C 6	Habilidades Comunicativas en Inglés II C 6	Taller de Comprensión de Textos Avanzados en Inglés C 5	Taller de Redacción en Inglés C 5	Taller de Expresión Oral en Inglés C 5		Escritura Académica C 5			55
				Expresión Corporal para la Docencia del Inglés C 4								
Lingüística Aplicada			Introducción a la Lingüística y Morfología C 7	Fonología y Fonética del Inglés C 7	Sociolingüística C 6	Psicolingüística C 7	Análisis del Discurso C 6	Lingüística Aplicada C 6		Seminario de Integración C 19		58
				Gramática del Español C 6	Literatura Inglesa C 5							Análisis Gramatical del Inglés C 8
Metodología de la Docencia del Inglés			Enfoques de Enseñanza y Planeación de Clases de Inglés C 8	Enseñanza de Sistemas Lingüísticos C 9	Enseñanza de Habilidades del Inglés C 10	Recursos Didácticos para la Docencia del Inglés C 5	Evaluación del Aprendizaje del Inglés C 8	Ética Profesional C 6	Investigación Cualitativa en la Docencia del Inglés C 6			107
			Introducción a la Educación C 7			Diseño Curricular C 8	Diseño de Programas para la Docencia del Inglés C 6	Investigación Educativa I C 7	Investigación Educativa II C 7			
			Modelos y Metodología de la Educación C 8			Pedagogía Estratégica en el Aula C 6		Docencia del Inglés para la Educación Inclusiva C 6				
Prácticas de Enseñanza			Observación de Clase C 5	Taller de Enseñanza I C 6	Taller de Enseñanza II C 6	Taller de Enseñanza III C 7	Practica Grupal C 15	Práctica Docente C 15	Prácticas Profesionales I C 15	Prácticas Profesionales II C 15		84
Subtotal			41	38	40	38	40	40	33	34		304
Optativas								Optativa profesionalizante I	Optativa profesionalizante II			12 C
								Optativa libre				4 C
TOTAL DE CRÉDITOS												320

Anexo C

Guía de entrevista. Profesor B

-Saludo, introducción y agradecimiento-

1. ¿Qué cursos de escritura ha impartido en la carrera de Docencia del inglés en la UAA?
2. ¿Cuántas veces ha impartido esas asignaturas (de escritura)?
3. ¿Cuál considera que es el mayor desafío en la enseñanza de escritura en esta carrera?
4. Durante este semestre y probablemente el próximo, con la situación de la pandemia, ¿cuál cree que fue el mayor desafío para los profesores de materias de escritura (y para usted)?
5. Particularmente, ¿cómo considera la habilidad o capacidad de escribir en inglés de sus estudiantes?
6. Cuando sus estudiantes escriben un ensayo, ¿a qué aspecto ponen más atención (organización y coherencia de ideas, reglas gramaticales, vocabulario y ortografía, puntuación, cuestiones de estilo...)?
7. Generalmente, usted ¿cómo proporciona retroalimentación a las tareas escritas de un alumno (no necesariamente la corrección de errores específicos)?
8. Y también normalmente, ¿quién revisa los ensayos que escriben los alumnos? POR QUÉ?
9. Usted ¿con qué frecuencia revisa estos ensayos?, ¿con qué frecuencia lo hacen los alumnos? POR QUÉ?
10. ¿Qué aspectos o elementos revisa usted en los ensayos (organización y coherencia de ideas, reglas gramaticales, vocabulario y ortografía, puntuación, cuestiones de estilo...)?
11. ¿De qué manera revisa los errores cometidos en cada ensayo? [MOSTRAR img RC1]
 - a. Marca (subraya o circula) los errores
 - b. Corrige los errores (escribe su forma correcta)
 - c. Señala y además indica el tipo de error cometido
 - d. No los corrige
12. ¿Qué tan útil considera cada una de estas maneras de revisar ensayos, con respecto a las otras?

13. ¿Considera que los alumnos logran comprender cada una de estas maneras de revisar ensayos?

14. Cuando en un ensayo se encuentran diferentes tipos de errores, por ejemplo:
Errores MORFOLÓGICOS (verb tense; subject-verb agreement; word form; etc.),
Errores SINTÁCTICOS (word order; misssing words; run-on sentences; etc.),
Errores LÉXICOS (word choice; vocabulary etc.),
Errores MECÁNICOS (punctuation; spelling; etc.),
Errores de CONTENIDO (coherencia de ideas),
o Errores de ORGANIZACIÓN (estructura de párrafos; orden de oraciones; etc.),
¿Les indica los alumnos la categoría gramatical de cada error cometido?

15. ¿Qué tan útil considera señalar los...
Errores MORFOLÓGICOS (verb tense; subject-verb agreement; word form; etc.),
Errores SINTÁCTICOS (word order; misssing words; run-on sentences; etc.),
Errores LÉXICOS (word choice; vocabulary etc.),
Errores MECÁNICOS (punctuation; spelling; etc.),
Errores de CONTENIDO (coherencia de ideas),
y Errores de ORGANIZACIÓN (estructura de párrafos; orden de oraciones; etc.)?

16. Al revisar de esta manera, indicando el tipo de error cometido, ¿utiliza códigos o símbolos para indicar los distintos TIPOS de errores cometidos en los ensayos?

17. Al hacerlo, ¿de qué manera indica cada TIPO de error cometido? [MOSTRAR img RC2]
A: Menciona la categoría gramatical correspondiente al error
B: Utiliza un símbolo que representa la categoría gramatical correspondiente al error
NO utiliza códigos o símbolos para indicar el error

18. ¿Considera comprensible, por parte de los alumnos, el uso de códigos o símbolos al revisar sus ensayos?

19. Ahora bien, cuando existen demasiados errores en un ensayo, ¿indica CADA UNO de los errores, la MAYORÍA de errores, pero no necesariamente todos, o solo los errores que INTERFIEREN EL FLUJO de ideas o NO indica los errores y sólo responde al contenido?

20. Cuando un alumno sigue cometiendo el mismo error que se le ha indicado anteriormente en otros ensayos, ¿lo indica cada vez que sucede?, ¿considera útil hacerlo? POR QUÉ?

21. Después de que revisa los ensayos y los entrega a sus alumnos, ¿ellos los reescriben, para su próxima entrega, de acuerdo con las indicaciones que usted les ha proporcionado?

22. ¿Es difícil para los estudiantes corregir los errores indicados en sus escritos? POR QUÉ?

23. Cuando un alumno consulta con usted algún error, porque no puede corregir alguno de los que se le han indicado en su ensayo, le proporciona ayuda?, o por ejemplo le aconseja que busque en un libro o alguna página web.

24. Y bueno, al utilizar estas indicaciones o esta técnica durante el curso, ¿considera que el número de errores que los alumnos cometen, se redujo?

25. ¿Qué tipos de errores considera que los alumnos han disminuido en sus ensayos, en relación con el primer ensayo que escribieron y su ensayo final?

26. ¿De qué manera considera que estas indicaciones sobre los errores cometidos, han ayudado a los alumnos para la redacción de sus ensayos académicos?

27. ¿Considera que, con relación al primer ensayo entregado y el final, los alumnos escriben sus ensayos con MENOS ERRORES?, ¿con MAYOR FLUIDEZ?, ¿utilizando estructuras gramaticales MÁS COMPLEJAS que al comienzo del semestre?

28. Y bueno, ya en general, ¿qué estrategias o actividades específicas implementa en sus cursos de escritura para ayudar a sus estudiantes a crear conciencia sobre los errores de escritura? POR QUÉ?

29. ¿Considera que los siguientes semestres de la licenciatura, los alumnos cometerán los mismos errores que se les fueron indicados en los ensayos de este semestre?

30. ¿Cómo considera que se podría mejorar la revisión de los errores en los ensayos o tareas escritas de los estudiantes del idioma?, tanto los alumnos o la licenciatura como los alumnos de cursos de inglés y de otros idiomas?

-Muchas gracias. -

Anexo D**Cuestionario sobre percepción de la Retroalimentación Correctiva**

<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=kuLi4dYhSUi3EE1H2VeK0OMfOchICg5HuINpkPH1RiRUMDhVTEJKUjFUNKjISE1IOFA2QUUyRjBXUi4u>

**Cuestionario HCI II**

Con la finalidad de conocer tu percepción sobre las actividades realizadas en la asignatura de HABILIDADES COMUNICATIVAS II, durante la redacción de tus ensayos académicos, pido tu colaboración para que contestes, de la manera más veraz posible, el siguiente cuestionario que forma parte de un proyecto de investigación que actualmente se lleva a cabo en esta institución sobre las distintas estrategias de retroalimentación correctiva para la precisión de la escritura académica. La información recuperada será confidencial y los datos que proporciones serán manejados de manera anónima, ya que se utilizarán únicamente para propósitos estrictamente académicos.

Agradezco tu apoyo a la realización de este proyecto.

Lorena Velázquez

lvelazquez@correo.uaa.mx

La duración aproximada para responder este cuestionario es de 30 minutos.

1. Edad: _____
2. Lugar de nacimiento: _____
3. Al presentar el examen de ingreso a la LDII, te ubicaste en...
 El año propedéutico de la licenciatura
 El primer semestre de la licenciatura
4. ¿Qué puntuación obtuviste en el examen TOEFL para ingresar a la licenciatura?
5. ¿Cuál es tu idioma materno?
 Español
 Inglés
6. ¿Dominas un tercer idioma?
 Sí
 No
7. ¿Cuál es el tercer idioma que dominas?
 Francés Alemán Italiano Japonés otro: _____

8. ¿Cómo aprendiste el idioma inglés? Puedes marcar más de una opción.
- Es mi idioma materno
 - Por las materias de inglés que impartían en la escuela
 - Tomé clases particulares del idioma
 - Leyendo documentos en inglés
 - Viendo películas, documentales y/o series en inglés
 - Escuchando música en inglés
 - Jugando videojuegos en inglés
 - Interactuando con personas nativas del idioma
9. ¿A partir de qué nivel educativo comenzaron a impartirte inglés en la escuela?
- Preescolar Primaria Secundaria Bachillerato
10. ¿Cuántas horas a la semana, aproximadamente, tomabas clases de inglés en la escuela?
- 1 hora Menos de 5 horas 5 horas
 De 6 a 9 horas 10 horas Más de 10 horas
11. Durante este semestre, ¿tomaste algún curso del idioma INGLÉS en la UAA?
- Sí
 No
12. ¿Qué nivel del idioma INGLÉS cursaste en la UAA, durante este semestre?
- nivel 2 nivel 3 nivel 4 nivel 5 nivel 6 nivel 7 nivel 8
13. Durante este semestre, ¿tomaste algún curso del idioma INGLÉS en OTRA institución?
- Sí
 No
14. ¿Qué nivel del idioma INGLÉS cursaste en otra institución?
- nivel 2 nivel 3 nivel 4 nivel 5 nivel 6 nivel 7 nivel 8
15. Actualmente, ¿estudias OTRO idioma?
- Sí
 No
16. ¿Cuál idioma, además del inglés, estudias? Puedes marcar más de una opción.
- Francés Alemán Italiano Japonés
17. ¿Con qué frecuencia utilizas el idioma inglés?
- Siempre Frecuentemente Ocasionalmente Rara vez Nunca
18. ¿En qué situaciones utilizas el idioma inglés? Puedes marcar más de una opción.
- Durante mis clases de la licenciatura
 - En la escuela, al platicar con mis compañeros de clase
 - Al hablar con mis profesores
 - Fuera de clase, al platicar con mis amigos
 - En casa, al convivir con mi familia
 - Al leer, ver videos, escuchar música o jugar videojuegos en inglés

19. ¿Cómo calificarías, en general, tu dominio del idioma inglés?

menos de 5 6 7 8 9 10

20. ¿Cómo consideras tu dominio de cada una de las habilidades del idioma inglés?

Comprensión auditiva (Listening)

Muy bueno Bueno Regular Malo Muy malo

Lectura (Reading)

Muy bueno Bueno Regular Malo Muy malo

Expresión oral (Speaking)

Muy bueno Bueno Regular Malo Muy malo

Escritura (Writing)

Muy bueno Bueno Regular Malo Muy malo

Gramática (Grammar)

Muy bueno Bueno Regular Malo Muy malo

21. ¿Cómo consideras tu capacidad para escribir en inglés?

- Entiendo al leer, pero no puedo escribir en inglés
- Entiendo al leer y puedo escribir en inglés, pero con gran dificultad
- Entiendo al leer y escribo en inglés, pero con un poco de dificultad
- Leo y escribo con fluidez, como un nativo

Las siguientes proposiciones están relacionadas con elementos de la clase HABILIDADES COMUNICATIVAS DEL INGLÉS II que cursaste durante este semestre. Por favor lee con atención cada una de ellas y proporciona tu respuesta como se indica.

La REVISIÓN de ensayos, NO refiere a su evaluación o calificación.

22. Cuando debes entregar un ensayo, te esfuerzas por escribir sin errores para:

- Perfeccionar el uso del idioma
- Obtener una buena calificación en la clase

23. Al escribir un ensayo...

Prestas más atención en la ORGANIZACIÓN y COHERENCIA de tus ideas que otros aspectos.

Siempre Frecuentemente Ocasionalmente Rara vez Nunca

Prestas más atención en las REGLAS GRAMATICALES del idioma que otros aspectos.

Siempre Frecuentemente Ocasionalmente Rara vez Nunca

Tratas de escribir oraciones menos complejas para evitar cometer errores.

Siempre Frecuentemente Ocasionalmente Rara vez Nunca

24. Generalmente, ¿quién revisa los ensayos que escribes en clase?

- El profesor de la asignatura
- Mis compañeros de clase
- Yo
- Nadie revisa mis ensayos

25. ¿Con qué frecuencia los ensayos que escribes son revisados por...?

El profesor de la asignatura

Siempre Frecuentemente Ocasionalmente Rara vez Nunca

Tus compañeros de clase

Siempre Frecuentemente Ocasionalmente Rara vez Nunca

Solamente tú

Siempre Frecuentemente Ocasionalmente Rara vez Nunca

26. ¿Quién PREFIERES que revise los ensayos que escribes en clase?

El profesor de la asignatura

Mis compañeros de clase

Yo

27. ¿En qué momento se revisan tus ensayos?

Inmediatamente, después de entregar mis ensayos

Al final de cada unidad

Al final del curso

No son revisados

28. ¿En qué momento PREFIERES que se revisen tus ensayos?

Inmediatamente, después de entregar mis ensayos

Al final de cada unidad

Al final del curso

Prefiero que no se revisen mis ensayos

29. ¿Qué aspectos se revisan, principalmente, en tus ensayos? Ordena cada aspecto de modo que el 1 sea el que se revise principalmente.

La organización y coherencia de mis ideas

El correcto uso de las reglas gramaticales del idioma

El vocabulario y la ortografía

El uso de signos de puntuación y la capitalización de palabras

Los estilos de citación (APA)

30. ¿Qué aspecto PREFIERES que sea revisado, principalmente, en tus ensayos?

La organización y coherencia de mis ideas

El correcto uso de las reglas gramaticales del idioma

El vocabulario y la ortografía

El uso de signos de puntuación y la capitalización de palabras

Los estilos de citación (APA)

31. ¿Cuál es la manera más frecuente en la que el profesor revisa los errores cometidos en tus ensayos?

A: Marca (subraya o circula) los errores que cometí

B: Corrige los errores que cometí (escribe la forma correcta)

C: Señala e indica el tipo de error que cometí

D: NO indica los errores que cometí

32. ¿Qué tan útil consideras cada manera de revisar los errores cometidos en tus ensayos?

A: Marcar (subrayar o circular) los errores cometidos

Muy útil Útil Algo útil Poco útil Nada útil

B: Corregir los errores cometidos (escribir la forma correcta)

Muy útil Útil Algo útil Poco útil Nada útil

C: Señalar e indicar el tipo de error cometido

Muy útil Útil Algo útil Poco útil Nada útil

D: NO indicar los errores cometidos

Muy útil Útil Algo útil Poco útil Nada útil

33. ¿Qué tan fácil de comprender consideras cada manera de revisar los errores en tus ensayos?

A: Marcar (subrayar o circular) los errores cometidos

Muy fácil Fácil No tan fácil Difícil Muy difícil

B: Corregir los errores cometidos (escribir la forma correcta)

Muy fácil Fácil No tan fácil Difícil Muy difícil

C: Señalar e indicar el tipo de error cometido

Muy fácil Fácil No tan fácil Difícil Muy difícil

D: NO indicar los errores cometidos

Muy fácil Fácil No tan fácil Difícil Muy difícil

34. ¿De qué manera PREFIERES que el profesor revise los errores cometidos en tus ensayos?

A: Que marque (subraye o circule) los errores que cometí

B: Que corrija los errores que cometí (escriba la forma correcta)

C: Que señale e indique el tipo de error que cometí

D: Que NO indique ni corrija los errores que cometí

35. Cuando se encontraban diferentes errores en tus ensayos, ¿el profesor te hacía saber los TIPOS de errores que serían revisados?

Sí, antes de comenzar a revisar mis ensayos

Sí, después de revisar y entregarme mis ensayos

No me lo hacía saber

36. Al revisar tus ensayos, ¿el profesor utilizaba códigos o símbolos para indicar los distintos TIPOS de errores cometidos?

Siempre Frecuentemente Ocasionalmente Rara vez Nunca

37. Cuando el profesor utilizaba códigos o símbolos de revisión en tus ensayos, ¿de qué manera, generalmente, indicaba cada TIPO de error cometido?

A: Mencionando la categoría gramatical correspondiente al error

B: Utilizando símbolos correspondientes a la categoría gramatical del error

NO utilizaba códigos o símbolos para indicar el error

38. ¿Qué tan fácil de comprender consideras los códigos o símbolos de corrección utilizados al revisar tus ensayos?

A: Mencionar la categoría gramatical correspondiente al error
 Muy fácil Fácil No tan fácil Difícil Muy difícil

B: Utilizar un símbolo que representa la categoría gramatical correspondiente al error
 Muy fácil Fácil No tan fácil Difícil Muy difícil

39. Explica, brevemente, tu respuesta.

40. Si existieran demasiados errores en tus ensayos, ¿qué consideras que debería hacer el profesor al revisarlos?

Debe indicar CADA UNO de los errores que cometo
 Debe indicar la MAYORÍA de los errores que cometo, pero no necesariamente todos
 Debe indicar solo los errores que INTERFIEREN EL FLUJO de mis ideas
 NO debe indicar errores y sólo responder al contenido

41. Cuando existen diferentes TIPOS de errores en tus ensayos, ¿qué tan útil consideras que el profesor indique la categoría gramatical correspondiente a cada error?

Errores MORFOLÓGICOS (verb tense; subject-verb agreement; word form; etc.)
 Muy útil Útil Algo útil Poco útil Nada útil

Errores SINTÁCTICOS (word order; misssing words; run-on sentences; etc.)
 Muy útil Útil Algo útil Poco útil Nada útil

Errores LÉXICOS (word choice; vocabulary etc.)
 Muy útil Útil Algo útil Poco útil Nada útil

Errores MECÁNICOS (punctuation; spelling; etc.)
 Muy útil Útil Algo útil Poco útil Nada útil

Errores de CONTENIDO (coherencia de ideas)
 Muy útil Útil Algo útil Poco útil Nada útil

Errores de ORGANIZACIÓN (estructura de párrafos; orden de oraciones; etc.)
 Muy útil Útil Algo útil Poco útil Nada útil

42. Explica, brevemente, tu respuesta.

43. Cuando sigues cometiendo el mismo error que se te ha indicado anteriormente en otros ensayos, ¿qué tan útil consideras que el profesor lo indique cada vez que suceda?

Muy útil Útil Algo útil Poco útil Nada útil

44. Después de que el profesor revisaba tus ensayos, los reescribías de acuerdo con las indicaciones que te había proporcionado.

TdA DA NdAnDs Ds TDs

45. Sentías ansiedad por la cantidad de errores que debías corregir en tus ensayos revisados.
TdA DA NdAnDs Ds TDs
46. Consideras que la revisión de cada ensayo que escribiste fue suficiente.
TdA DA NdAnDs Ds TDs
47. Pudiste corregir SIN ayuda de algún libro o sitio web los errores que el profesor había indicado en tus ensayos.
Siempre Frecuentemente Ocasionalmente Rara vez Nunca
48. Consultaste con el profesor de la asignatura cuando no podías corregir los errores que habían sido indicados en tus ensayos.
Siempre Frecuentemente Ocasionalmente Rara vez Nunca
49. Cuando escribías tu ensayo FINAL, ¿tenías en mente las indicaciones que el profesor te había señalado en los ensayos que anteriormente habías entregado?
Siempre Frecuentemente Ocasionalmente Rara vez Nunca
50. Señala los errores que consideras haber reducido por las indicaciones que el profesor ha realizado en tus ensayos, durante este semestre:
 Errores MORFOLÓGICOS (verb tense; subject-verb agreement; word form; etc.)
 Errores SINTÁCTICOS (word order; misssing word; run-on sentences; etc.)
 Errores LÉXICOS (word choice; etc.)
 Errores MECÁNICOS (punctuation; spelling; etc.)
 Errores de CONTENIDO (coherencia de ideas)
 Errores de ORGANIZACIÓN (estructura de párrafos; orden de oraciones; etc.)
51. Las indicaciones sobre los errores cometidos en tus ensayos, durante este semestre, te han ayudado a:
- Darte cuenta de los errores gramaticales que frecuentemente cometes.
TdA DA NdAnDs Ds TDs
- Disminuir la frecuencia de los errores gramaticales que sueles cometer.
TdA DA NdAnDs Ds TDs
- Dominar los conceptos gramaticales que ya conocías.
TdA DA NdAnDs Ds TDs
- Comprender conceptos gramaticales que antes no entendías.
TdA DA NdAnDs Ds TDs
- Aprender nuevos conceptos gramaticales.
TdA DA NdAnDs Ds TDs
- Desarrollar tu habilidad de escritura en inglés.
TdA DA NdAnDs Ds TDs
- Desarrollar tu competencia lingüística en inglés.
TdA DA NdAnDs Ds TDs
- Mejorar tu dominio del idioma inglés.
TdA DA NdAnDs Ds TDs

52. Puedes escribir tus ensayos en inglés con MENOS ERRORES que al comienzo del semestre.

TdA DA NdAnDs Ds TDs

53. Puedes escribir tus ensayos en inglés con MAYOR FLUIDEZ que al comienzo del semestre.

TdA DA NdAnDs Ds TDs

54. Puedes escribir tus ensayos en inglés utilizando estructuras gramaticales MÁS COMPLEJAS que al comienzo del semestre.

TdA DA NdAnDs Ds TDs

55. Consideras que, durante los siguientes semestres de la licenciatura, cometerás los mismos errores que te fueron indicados en los ensayos que escribiste este semestre.

TdA DA NdAnDs Ds TDs

56. Como futuro profesor del idioma inglés, ¿recurrirías al uso de códigos o símbolos de corrección de errores, al revisar las tareas escritas de tus estudiantes?

TdA DA NdAnDs Ds TDs

57. Explica, brevemente, tu respuesta.

58. Como futuro profesor del idioma inglés, ¿qué tan difícil de ADMINISTRAR consideras el uso de códigos o símbolos de revisión de errores en las tareas escritas de tus estudiantes?

Muy fácil Fácil No tan fácil Difícil Muy difícil

59. Explica, brevemente, tu respuesta.

60. ¿Cómo consideras que se podría mejorar la revisión de los errores en los ensayos que escriben los estudiantes?

Agradezco el haberte tomado el tiempo para contestar y completar el cuestionario anterior. La opinión e información que proporcionas son muy importantes para la realización de ese proyecto de investigación y, de esta manera, lograr un desarrollo óptimo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de ESCRITURA académica en inglés como lengua extranjera dentro de la Universidad.

Para cualquier aclaración, favor de dirigirse con:

Lorena Velázquez
lpvelazquez@correo.uaa.mx
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Anexo E

Carta solicitud de autorización a estudiantes



Estimado(a) alumno(a):

A través de este medio, te solicito, de manera muy atenta, autorización para recolectar información necesaria para el desarrollo de un proyecto de investigación que actualmente llevo a cabo en esta institución, cuyo objetivo es identificar los efectos de las estrategias de retroalimentación correctiva para la precisión de la escritura de ensayos académicos.

Por ello, requiero de tu apoyo y permiso para poder acceder a los productos escritos (ensayos académicos) que durante este semestre académico elaboras como parte de las actividades académicas que conforman la materia de *Habilidades Comunicativas del Inglés II* que actualmente cursas. Además, al finalizar el semestre, me gustaría conocer tu opinión sobre las actividades realizadas, a través de un cuestionario que no tomará más de 25 minutos en responderlo. Te garantizo que la información obtenida será utilizada con estrictos fines académicos, por lo que será manejada de manera confidencial.

Agradeciendo de antemano tu atención, quedo a tus órdenes en caso de que requieras información adicional o si tuvieras alguna inquietud acerca de este proyecto.

Atentamente


 LORENA PAULINA VELÁZQUEZ MACÍAS
 lpvelazquez@correo.uaa.mx
 69679

Supervisor: Dr. Daniel Eudave Muñoz
 deudave@correo.uaa.mx

Formato de consentimiento:

Estoy de acuerdo en participar en el proyecto de investigación antes mencionado, ya que conozco su objetivo y sé que su propósito principal es generar conocimiento, por lo que estoy consciente de que los datos recolectados pueden ser publicados como parte de una investigación académica. Comprendo, además, que puedo participar libremente en este estudio y que puedo retirarme en cualquier momento y sin dar alguna razón.

Escribe tu nombre aquí

Nombre del alumno

Firma

Fecha: Selecciona la fecha



Anexo F

Grupo A: Resultados de la prueba TOEFL

Sujeto	Fase 1		Fase 2	
	Total	Structure and Written Expression	Total	Structure and Written Expression
s1	467	48	517	58
s2	460	51	507	56
s3	397	36	443	41
s4	457	44	433	46
s5	360	34	433	46
s6	413	41	427	42
s7	447	44	460	46
s9	400	42	437	48
s10	337	34	363	36
s11	413	49	430	40
s12	520	48	567	59
s13	440	43	457	34
s14	376	37	407	34
s15	387	40	447	46
s16	537	48	551	52
s17	463	40	457	43
s18	330	25	390	40
s19	423	40	433	45
s20	423	39	413	37
s21	360	28	400	38
s24	460	42	490	50
s25	433	38	483	43
s27	403	37	423	42
s28	437	40	477	48
s29	407	40	447	45
s30	427	42	490	48
s31	473	54	447	42
s32	503	47	520	54
s33	417	44	474	50
s34	490	50	470	42
s36	483	48	530	56
s38	453	49	487	55
s39	417	47	417	43
Promedio	430.69	42.09	458.39	45.60

Anexo G

Total de errores. Grupo A: E1

	WCh	WF	VF	VTense	S-V Agr	PrAgr	ExW	MissW	WOr	RO	CSp	Frag	Spell	Punct	CAPS	TOTAL
s1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	3
s2	2	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	2	0	2	0	9
s3	2	1	0	0	0	1	1	0	0	2	0	3	0	0	0	10
s4	1	2	1	0	0	1	1	0	1	2	0	2	0	0	0	11
s5	3	2	0	0	1	2	0	1	1	1	0	0	0	2	0	13
s6	3	1	0	1	0	4	1	1	0	5	0	1	0	2	0	19
s7	2	0	4	0	0	0	0	4	1	1	0	1	1	0	0	14
s9	0	1	0	2	1	0	0	2	0	1	0	0	0	2	0	9
s10	4	0	0	0	0	0	0	3	2	0	0	4	0	3	2	18
s11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	3
s12	0	1	0	2	0	0	3	0	0	0	0	1	0	3	0	10
s13	2	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	7
s14	2	0	0	0	0	0	0	4	1	1	5	0	0	5	0	18
s15	1	0	0	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	5
s16	3	0	0	0	1	2	2	1	0	4	0	0	0	0	1	14
s17	0	0	0	0	1	0	0	2	0	3	2	0	0	0	1	9
s18	1	0	1	0	0	0	1	2	1	3	1	1	0	8	0	19
s19	2	3	2	0	0	0	0	1	0	3	0	1	3	8	1	24
s20	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	4
s21	1	0	0	2	0	0	0	3	0	1	0	0	0	6	0	13
s24	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	6
s25	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	2	1	0	1	0	7
s27	7	4	2	0	0	1	2	3	1	3	4	2	0	2	2	33
s28	7	2	1	1	4	1	0	1	2	2	0	0	1	3	1	26
s29	0	1	0	0	0	2	1	4	0	2	0	0	0	2	0	12
s30	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	3
s31	2	1	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	1	0	10
s32	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3
s33	1	1	0	0	1	0	1	1	1	2	0	1	0	4	0	13
s34	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	3
s36	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	3
s38	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
s39	1	0	0	0	0	0	0	2	0	3	0	0	0	0	0	6
TOTAL	50	23	11	9	10	15	17	53	14	42	18	24	5	58	9	358

Anexo H

Total de errores. Grupo A: E3

	WCh	WF	VF	VTense	S-V Agr	PrAgr	ExW	MissW	WOr	RO	CSp	Frag	Spell	Punct	CAPS	TOTAL
s1	1	0	3	1	0	0	0	4	0	0	0	0	0	1	1	11
s2	8	0	2	0	0	0	7	3	0	0	0	2	2	0	4	28
s3	1	3	1	2	1	0	2	3	0	4	1	1	0	3	0	22
s4	6	4	2	1	1	2	9	0	0	1	2	0	1	5	0	34
s5	5	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8
s6	10	0	0	0	1	1	2	0	1	0	1	3	0	1	0	20
s7	2	1	1	1	4	0	4	1	0	2	0	0	0	0	0	16
s9	1	1	0	0	1	0	0	2	1	0	1	0	0	4	1	12
s10	4	2	0	2	0	0	5	3	1	4	0	2	0	7	0	30
s11	1	0	0	3	0	0	4	2	1	0	3	0	3	9	1	27
s12	4	1	2	0	2	0	13	4	2	3	1	1	0	11	0	44
s13	3	3	5	2	10	1	5	4	1	3	0	2	3	11	2	55
s14	5	0	0	2	1	0	5	1	0	2	1	0	0	6	1	24
s15	11	6	0	4	0	0	12	7	1	0	1	2	5	8	0	57
s16	0	0	5	1	4	1	3	7	2	1	1	3	2	8	3	41
s17	3	0	2	1	1	0	5	2	1	0	0	1	2	7	0	25
s18	2	3	0	0	0	0	10	2	0	0	0	2	1	9	0	29
s19	6	6	6	2	3	1	9	4	1	0	2	0	1	19	0	60
s20	3	0	0	0	6	4	11	4	0	2	5	1	0	6	0	42
s21	3	1	1	0	0	1	8	6	0	0	2	2	3	15	1	43
s24	2	0	2	1	0	0	2	1	0	0	0	0	0	4	0	12
s25	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	3	0	8
s27	2	2	0	0	0	0	6	0	1	2	1	0	4	10	3	31
s28	5	1	1	1	2	0	3	4	0	0	0	0	2	6	2	27
s29	4	7	4	3	0	0	2	8	0	0	1	0	1	2	1	33
s30	1	1	1	0	0	1	4	3	0	0	0	0	0	4	0	15
s31	2	2	0	0	0	0	5	2	1	0	1	0	1	2	0	16
s32	5	0	1	6	0	0	3	0	0	0	0	0	1	3	0	19
s33	7	6	1	0	1	0	1	2	1	0	0	4	1	11	0	35
s34	4	4	0	0	0	0	5	4	1	0	0	0	2	0	0	20
s36	5	1	3	1	1	0	1	1	0	0	2	0	0	2	0	17
s38	3	0	1	0	1	0	3	4	3	0	0	0	1	2	2	20
s39	5	2	1	1	1	0	2	1	0	0	0	0	1	6	0	20
TOTAL	125	57	46	36	42	12	152	89	19	25	27	26	37	185	23	901

Anexo I

Grupo B: Resultados de la prueba TOEFL

Sujeto	Fase 1		Fase 2	
	Total	Structure and Written Expression	Total	Structure and Written Expression
s1	550	54	563	56
s2	487	50	480	44
s3	477	47	473	47
s4	580	58	590	60
s5	530	56	543	58
s6	447	39	517	52
s8	477	45	510	54
s9	470	45	480	48
s10	543	54	523	54
s11	467	41	513	54
s12	513	50	513	62
s13	473	50	447	50
s14	613	66	610	66
s15	433	34	447	40
s16	510	45	577	58
s17	453	43	457	52
s18	453	43	477	48
s20	463	48	463	48
s21	423	45	437	43
s22	497	46	483	51
s23	557	52	560	56
s24	503	51	513	58
s25	440	44	490	54
s26	473	44	510	51
s27	567	54	577	64
s28	517	54	510	52
s30	420	39	447	44
s32	450	44	580	51
s33	483	44	480	46
s34	470	39	520	52
s35	523	52	510	55
s36	520	54	553	58
Promedio	493.18	47.95	511.03	52.68

Anexo J

Total de errores. Grupo B: E1Br1

Sujeto	WCh	WF	VF	VTense	S-V Agr	PrAgr	ExW	MissW	WOr	RO	CSp	Frag	Spell	Punct	CAPS	TOTAL
s1	0	0	0	0	0	0	2	2	0	7	1	0	0	9	0	21
s2	3	3	0	0	0	0	3	1	0	0	1	0	1	3	0	15
s3	2	3	2	7	2	0	2	4	1	1	0	3	2	2	3	34
s4	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2
s5	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	3
s6	4	3	2	0	3	0	4	2	0	0	0	0	0	2	1	21
s8	2	4	4	0	0	0	1	3	0	2	0	2	0	4	0	22
s9	3	2	0	2	0	1	4	2	1	1	0	0	0	1	0	17
s10	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	1	0	4
s11	7	1	11	3	0	0	4	4	1	5	2	0	0	9	0	47
s12	2	3	0	2	0	1	1	3	2	6	2	0	1	1	1	25
s13	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	2	6
s14	4	0	1	0	0	1	4	1	2	4	0	1	0	3	0	21
s15	0	5	1	0	0	0	1	1	0	2	2	0	0	5	0	17
s16	3	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	4	2	15
s17	6	3	0	4	1	0	2	2	3	0	0	0	1	2	5	29
s18	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	3	0	7
s20	3	2	0	1	0	0	5	0	0	2	0	0	2	5	0	20
s21	1	2	0	0	1	2	0	1	2	2	0	0	1	0	0	12
s22	3	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	6
s23	5	0	0	0	2	0	1	1	3	1	0	0	1	7	0	21
s24	2	3	0	2	1	0	0	3	0	1	1	0	0	3	0	16
s25	4	0	2	1	1	0	3	2	1	1	2	0	9	2	0	28
s26	1	1	0	0	1	2	2	2	1	1	1	0	0	3	1	16
s27	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	4	8
s28	7	1	4	3	0	0	3	1	2	2	5	3	1	6	0	38
s30	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
s32	0	2	2	1	0	0	2	1	0	0	0	1	1	2	3	15
s33	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	6
s34	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	2	7
s35	3	2	0	0	0	0	4	1	0	1	0	1	1	6	6	25
s36	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4	0	0	0	3	0	8
TOTAL	71	45	30	28	13	8	55	45	20	46	19	11	21	92	30	534

Anexo K

Total de errores. Grupo B: E1Br2

Sujeto	WCh	WF	VF	VTense	S-V Agr	PrAgr	ExW	MissW	WOr	RO	CSp	Frag	Spell	Punct	CAPS	TOTAL
s1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s2	0	2	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	4
s3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
s4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s5	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
s6	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
s8	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	4
s9	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	4
s10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s11	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	3
s12	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	4
s13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s14	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3
s15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s18	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2
s20	3	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	3	0	9
s21	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
s22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
s23	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
s24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s25	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	4
s26	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
s27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s28	0	1	2	2	0	0	1	1	0	5	3	2	2	3	0	22
s30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s32	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
s33	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
s34	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s35	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	2	1	6
s36	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2
TOTAL	10	5	4	3	0	2	14	4	1	10	4	5	3	15	1	81

Anexo L

Total de errores. Grupo B: E1BrF

Sujeto	WCh	WF	VF	VTense	S-V Agr	PrAgr	ExW	MissW	WOr	RO	CSp	Frag	Spell	Punct	CAPS	TOTAL
s1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s6	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
s8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
s10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s14	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
s15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
s20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s28	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	3
s30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s32	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s33	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s34	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s36	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0	7

Anexo M

Total de errores. Grupo B: E2Br2

Sujeto	WCh	WF	VF	VTense	S-V Agr	PrAgr	ExW	MissW	WOr	RO	CSp	Frag	Spell	Punct	CAPS	TOTAL
s1	1	0	0	9	0	0	1	1	0	3	2	0	1	6	0	24
s2	4	0	0	2	1	0	0	1	1	0	0	0	0	2	1	12
s3	2	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	10
s4	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	3
s5	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3
s6	3	2	1	6	1	0	4	1	0	2	0	0	0	4	0	24
s8	3	0	1	4	0	0	2	0	0	1	0	1	0	1	2	15
s9	2	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	6
s10	3	1	0	2	1	1	1	2	0	0	2	0	0	2	0	15
s11	3	0	0	1	0	0	0	0	0	8	7	0	0	4	0	23
s12	0	1	1	4	0	0	2	0	2	0	4	2	2	6	0	24
s13	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
s14	1	0	0	0	0	0	0	2	1	2	7	0	0	8	0	21
s15	6	1	1	1	1	0	1	6	0	3	1	0	2	6	0	29
s16	3	1	0	2	0	0	2	0	0	1	2	0	0	3	0	14
s17	2	1	2	4	0	0	0	1	0	8	8	1	0	8	0	35
s18	5	1	0	2	0	0	3	2	0	4	5	0	1	3	0	26
s20	2	2	1	2	0	0	0	1	1	3	4	1	2	5	0	24
s21	1	2	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4	1	0	11
s22	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	2	1	0	7
s23	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	3	0	7
s24	1	0	1	3	0	0	0	1	0	2	2	0	0	3	0	13
s25	0	2	2	0	0	0	1	2	0	0	2	0	1	5	0	15
s26	0	0	0	6	0	1	1	1	0	1	1	0	0	4	0	15
s27	2	4	0	10	0	0	2	1	3	0	1	0	3	3	0	29
s28	3	0	0	1	0	0	1	0	0	1	5	0	0	1	0	12
s30	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	4
s32	4	3	2	2	1	1	0	6	0	2	28	0	5	9	1	64
s33	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	2	0	6
s34	3	0	1	1	0	0	2	3	0	0	5	0	0	4	0	19
s35	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	3	0	7
s36	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	4
TOTAL	60	26	17	65	7	3	27	37	8	41	88	9	24	106	5	523

Anexo N

Total de errores. Grupo B: E2BrF

Sujeto	WCh	WF	VF	VTense	S-V Agr	PrAgr	ExW	MissW	WOr	RO	CSp	Frag	Spell	Punct	CAPS	TOTAL
s1	0	0	0	6	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	11
s2	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	3
s3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
s4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s6	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	6
s8	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	4
s9	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3
s10	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
s11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	3
s12	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	5
s13	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
s14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
s15	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	5
s16	1	1	1	1	0	0	1	0	0	2	0	0	0	1	0	8
s17	0	0	1	1	0	0	0	0	0	4	2	0	0	2	0	10
s18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	1	0	0	0	7
s21	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	3
s22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s24	0	0	1	2	1	0	0	1	0	2	1	0	0	1	0	9
s25	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
s26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
s27	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3
s28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	1	0	5
s30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
s32	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	4	8	1	20
s33	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
s34	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	3
s35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s36	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	8	6	7	16	2	0	5	4	1	17	20	6	5	23	1	121

Anexo Ñ

Total de errores. Grupo B: E3

	WCh	WF	VF	VTense	S-V Agr	PrAgr	ExW	MissW	WOr	RO	CSp	Frag	Spell	Punct	CAPS	TOTAL
s1	1	1	2	2	0	0	0	2	1	5	4	0	0	3	0	21
s2	4	1	0	5	0	1	5	1	1	1	0	3	0	0	0	22
s3	3	2	1	1	1	1	0	2	1	0	0	0	1	1	0	14
s4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
s5	5	1	1	0	0	0	1	2	0	1	0	0	0	1	1	13
s6	5	0	0	3	0	0	3	6	1	0	0	0	0	3	1	22
s8	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	2	0	9
s9	2	1	2	2	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	9
s10	0	3	1	0	0	0	2	1	0	0	0	3	3	3	0	16
s11	0	0	2	1	0	0	0	3	1	0	3	2	1	3	1	17
s12	3	1	1	1	0	0	2	4	1	4	5	1	2	2	0	27
s13	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3
s14	2	0	1	0	0	0	1	5	1	2	4	1	0	0	0	17
s15	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	5
s16	4	3	2	0	1	1	1	2	0	0	4	3	0	7	1	29
s17	2	1	1	3	0	0	1	3	1	0	13	2	0	5	2	34
s18	1	0	1	0	0	1	0	3	0	4	2	6	0	3	0	21
s20	1	0	3	1	0	0	1	1	0	5	0	0	2	2	1	17
s21	1	1	2	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	8
s22	4	0	1	0	0	0	0	2	0	0	1	0	1	0	0	9
s23	1	1	2	0	2	0	3	2	0	1	0	0	1	3	0	16
s24	0	2	1	0	0	2	2	2	0	4	0	0	0	2	0	15
s25	1	3	3	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	3	1	15
s26	3	0	3	2	0	0	1	2	0	1	4	1	0	5	0	22
s27	3	1	0	3	0	1	2	3	2	3	3	1	0	4	1	27
s28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
s30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	0	4
s32	2	2	1	0	0	1	2	2	0	0	0	2	0	5	0	17
s33	0	1	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	5
s34	4	1	4	9	0	0	0	1	0	6	8	0	0	6	0	39
s35	1	1	0	0	2	0	0	1	0	0	3	0	6	2	0	16
s36	0	1	0	3	0	1	1	0	0	0	0	0	4	8	0	18
TOTAL	55	28	37	40	7	9	31	56	11	39	59	29	21	77	10	509

Anexo O

Asimilación lingüística. Grupo B. E1: Primera intervención

Sujeto	Error corrected	Incorrect change	No change	Deleted text	Substitution correct	Substitution incorrect	Total
s1	13	0	0	0	8	0	21
s2	10	2	0	1	2	2	17
s3	29	0	2	0	3	1	35
s4	2	0	0	0	0	0	2
s5	2	0	1	0	0	0	3
s6	18	1	2	0	0	0	21
s8	17	2	2	1	0	0	22
s9	11	0	4	0	2	0	17
s10	4	0	0	0	0	0	4
s11	40	2	0	2	3	1	48
s12	19	2	1	1	2	1	26
s13	6	0	0	0	0	0	6
s14	17	1	2	0	1	0	21
s15	10	0	0	0	7	0	17
s16	13	0	0	1	1	0	15
s17	17	0	0	2	10	0	29
s18	6	1	0	0	0	1	8
s20	11	7	2	0	0	0	20
s21	10	0	1	0	1	0	12
s22	4	0	0	0	2	1	7
s23	17	0	1	0	3	0	21
s24	10	0	0	0	6	0	16
s25	20	2	2	2	2	0	28
s26	15	1	0	0	0	0	16
s27	8	0	0	0	0	0	8
s28	12	9	11	2	4	2	40
s30	2	0	0	0	0	0	2
s32	12	0	2	0	1	0	15
s33	3	1	0	1	1	0	6
s34	7	0	0	0	0	0	7
s35	20	2	3	0	0	1	26
s36	6	1	1	0	0	0	8
Total	391	34	37	13	59	10	544

Asimilación lingüística. Grupo B. E1: Segunda intervención

Sujeto	Error corrected	Incorrect change	No change	Deleted text	Substitution correct	Substitution incorrect	Total
s1	0	0	0	0	0	0	0
s2	3	0	0	1	0	0	4
s3	2	0	0	0	1	0	3
s4	0	0	0	0	0	0	0
s5	1	0	0	0	0	0	1
s6	2	0	1	0	0	0	3
s8	2	0	0	0	2	0	4
s9	3	0	1	0	0	0	4
s10	0	0	0	0	0	0	0
s11	3	0	0	0	0	0	3
s12	4	0	0	0	0	0	4
s13	0	0	0	0	0	0	0
s14	2	0	1	0	0	0	3
s15	0	0	0	0	0	0	0
s16	0	0	0	0	0	0	0
s17	0	0	0	0	0	0	0
s18	1	1	0	0	0	0	2
s20	6	0	0	0	3	0	9
s21	1	0	0	0	0	0	1
s22	1	0	0	0	0	0	1
s23	0	0	0	1	0	0	1
s24	0	0	0	0	0	0	0
s25	3	0	0	1	0	0	4
s26	1	0	0	0	0	0	1
s27	0	0	0	0	0	0	0
s28	16	2	1	1	2	0	22
s30	0	0	0	0	0	0	0
s32	2	0	0	0	0	0	2
s33	1	0	0	0	0	0	1
s34	0	0	0	0	0	0	0
s35	3	0	0	0	3	0	6
s36	2	0	0	0	0	0	2
Total	59	3	4	4	11	0	81

Anexo P

Asimilación lingüística. Grupo B. E2

Sujeto	Error corrected	Incorrect change	No change	Deleted text	Substitution correct	Substitution incorrect	Total
s1	14	8	2	0	0	1	25
s2	9	2	1	0	0	0	12
s3	9	1	0	0	0	0	10
s4	3	0	0	0	0	0	3
s5	3	0	0	0	0	0	3
s6	16	2	2	0	4	2	26
s8	12	2	1	0	0	1	16
s9	4	2	0	0	0	1	7
s10	9	1	1	3	1	0	15
s11	19	3	0	0	1	0	23
s12	21	2	0	0	1	3	27
s13	2	0	0	0	0	1	3
s14	17	2	0	0	2	0	21
s15	22	1	4	0	2	0	29
s16	6	4	4	0	0	0	14
s17	23	5	5	0	2	0	35
s18	26	0	0	0	0	0	26
s20	15	5	2	0	2	0	24
s21	8	1	2	0	0	0	11
s22	7	0	0	0	0	0	7
s23	7	0	0	0	0	0	7
s24	4	1	8	0	0	0	13
s25	12	3	0	0	0	0	15
s26	14	1	0	0	0	0	15
s27	26	1	2	0	0	0	29
s28	7	3	2	0	0	0	12
s30	2	1	0	0	1	1	5
s32	45	8	9	0	2	3	67
s33	5	0	1	0	0	0	6
s34	11	3	0	0	5	0	19
s35	7	0	0	0	0	0	7
s36	4	0	0	0	0	0	4
Total	389	62	46	3	23	13	536

Anexo Q

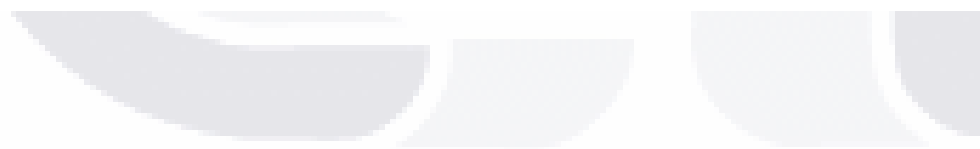
Ejemplo de ensayo académico intervenido con RCI

What makes a good teacher?

What characteristics make a good teacher? Each teacher is different from others; therefore, each teacher has its own way to teach and its own personality. However, not all teachers are good. Some teachers do not do very well their job because they really do not like to teach. Consequently, the principal fact that makes a good teacher is the motivation given to the students to participate in classes.

The greatest teachers provide support and help to their students. One of the most important quality that a teacher must have is to be listener all the time. When teachers care about their students, they not only prepare their classes but also, they present understandable explanations. Moreover, good teachers try their best to make the learning process easier. Finally, they make the classes very active using different and funny tasks.

Good teachers are not only engaging with the learning processes but also, they worry about how their students can feel. As a result, a good teacher loves his/her job. If a student need support for any academic or personal situation, a good teacher helps that student by listening and giving some advices.



What makes a good teacher?

What characteristics make a good teacher? Each teacher is different from others; therefore, each teacher has their own way to teach and their own personality. However, not all teachers are good. Some teachers do not do their job very well because they do not really like to teach. Consequently, the principal fact that makes a good teacher is the motivation given to the students to participate in classes.

The greatest teachers provide support and help to their students. One of the most important qualities that a teacher must have is to be a listener all the time. When teachers care about their students, they not only prepare their classes, but also, they present understandable explanations. Moreover, good teachers try their best to make the learning process easier. Finally, they make the classes very active using different and interesting tasks.

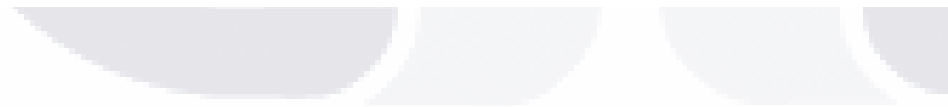
Good teachers are not only engaging with the learning processes, but also, they worry about how their students can feel. As a result, a good teacher loves his/her job. If a student needs support for any academic or personal situation, a good teacher helps that student by listening and giving some ^{word form} advices.

What makes a good teacher?

What characteristics make a good teacher? Each teacher is different from others; therefore, each teacher has their own way to teach and their own personality. However, not all teachers are good. Some teachers do not do their job very well because they do not really like to teach. Consequently, the principal fact that makes a good teacher is the motivation given to the students to participate in classes.

The greatest teachers provide support and help to their students. One of the most important qualities that a teacher must have is to be a listener all the time. When teachers care about their students, they not only prepare their classes, but also, they present understandable explanations. Moreover, good teachers try their best to make the learning process easier. Finally, they make the classes very active using different and interesting tasks.

Good teachers are not only engaging with the learning processes, but also, they worry about how their students can feel. As a result, a good teacher loves his/her job. If a student needs support for any academic or personal situation, a good teacher helps that student by listening and giving some advice.



Anexo R

Ejemplo de análisis para la asimilación lingüística. Grupo B: s21

E1 Br1	WCh	WF	VF	VT	S-V	PrAg	ExW	MissW	WOr	RO	CSp	Frag	Spell	Punct	CAPS	TOTAL
	1	2	0	0	1	2	0	1	2	1	0	0	1	0	0	12
	differen t and funny tasks	One of the most important quality			If a student need support	each teacher has its own way		is to be listener all the time	some teachers do not do very well their job	they not only prepare their classes but also, they present			listening ang giving some advices			
		giving some advices				and its own personality			they really do not like to teach	but also, they worry about						

E1 Br2	WCh	WF	VF	VT	S-V	PrAg	ExW	MissW	WOr	RO	CSp	Frag	Spell	Punct	CAPS	TOTAL
	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
		giving some advices														

E1 BrF	WCh	WF	VF	VT	S-V	PrAg	ExW	MissW	WOr	RO	CSp	Frag	Spell	Punct	CAPS	TOTAL
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0