

LB1576
07

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE IDIOMAS MODERNOS
CENTRO DE INVESTIGACIONES EN LENGUAS EXTRANJERAS

**EL ROL DEL *FEEDBACK* DEL DOCENTE EN EL DESARROLLO DE LA
COMPETENCIA ESCRITA DE ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA: UN ESTUDIO DE CASOS**

www.bdigital.ula.ve

**Autora: Ann Yarajocely Ortiz Araque, Lic.
Tutora: Carmen Mota de Cabrera, PhD.**

**Trabajo de Grado presentado ante la Ilustre Universidad de Los Andes
como requisito parcial para optar al Grado Académico de
Magíster Scientiae en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras**

MÉRIDA, VENEZUELA

Mayo, 2014

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Derechos reservados

ANN YARAJOCELY ORTIZ ARAQUE

2014

DEDICATORIA

A Dios, Todopoderoso, y al Niño Jesús, por permitirme alcanzar esta meta.

Gracias Dios Santo por todas tus bendiciones.

A mi esposo, Gustavo, cuyas palabras alentadoras y apoyo incondicional fueron cruciales en los momentos que los necesité. Este logro es también suyo.

A mi madre, quien siempre ha sido mi inspiración, mi ejemplo a seguir y mi mejor amiga. Gracias mamá por hacerme la persona que soy hoy en día.

AGRADECIMIENTOS

A la Maestría en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras por brindarme la oportunidad de prepararme académica y profesionalmente.

A mi tutora, Dra. Carmen Mota de Cabrera, a quien quiero agradecer muy especialmente por aportar toda su experiencia, conocimiento y apoyo en la realización de esta investigación. Su ayuda fue vital para lograr esta meta.

¡Infinitas gracias profe!

A Teresa, Ángela y María cuya colaboración permitió llevar a cabo este estudio.

A Edith Castellanos, Sandra Lobo, Jained Pernía, y principalmente a Laura Sánchez, quienes me acompañaron y apoyaron durante toda esta travesía, la cual iniciamos como compañeras de clase y culminamos como grandes amigas.

RESUMEN

EL ROL DEL *FEEDBACK* DEL DOCENTE EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESCRITA DE ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: UN ESTUDIO DE CASOS

El propósito fundamental de esta investigación fue describir y analizar el rol del *feedback* proporcionado por la docente de un curso de Lectura y Escritura del Inglés como LE en la competencia escrita de sus estudiantes. Este estudio de caso se concibió bajo el paradigma cualitativo de la investigación, el cual se llevó a cabo en una universidad pública del occidente de Venezuela. En esta investigación participaron voluntariamente una docente y dos de sus estudiantes. La recolección de datos se realizó a través de tres instrumentos: las observaciones de clase del curso durante un semestre académico completo (16 semanas), el análisis textual de los escritos producidos por las estudiantes utilizando la Taxonomía de Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1981) y las entrevistas semi-estructuradas realizadas a las tres informantes con el propósito de indagar sobre sus propias experiencias y percepciones acerca del *feedback* y su influencia en el mejoramiento de la competencia escrita. Los hallazgos de este estudio sugieren que el *feedback* indirecto, a través de códigos y comentarios, sí influyó positivamente en el desarrollo de la competencia escrita de las estudiantes-informantes. De acuerdo con los resultados de esta investigación, el *feedback* positivo proporcionado por la docente fue determinante para que las estudiantes se sintieran motivadas a seguir produciendo textos en la lengua extranjera con el propósito de mejorar su desempeño en la escritura.

Palabras clave: *feedback* del docente, corrección de errores, competencia escrita.

ABSTRACT

TEACHER FEEDBACK INFLUENCE IN DEVELOPING STUDENTS' WRITING COMPETENCE IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A CASE STUDY

The main purpose of this research was to describe the influence of teacher feedback in developing students' writing competence in English as a foreign language. This case study was designed under the qualitative research paradigm. Three informants from a public university in Venezuela participated: a teacher and two of her students. Data collection procedures included three instruments: classroom observations of the course for a full semester (16 weeks), text analysis of the students' written compositions using Faigley and Witte's (1981) Revision Taxonomy, and semi-structured interviews to the participants in order to investigate their points of view and experiences about feedback and its possible influence in developing students' writing competence. The findings of this study suggest that teacher indirect feedback through codes and comments had a positive influence in developing students' writing competence. According to the results of this research, the positive feedback provided by the teacher was crucial for students to feel motivated to continue to produce texts in the foreign language in order to improve their performance in writing.

Key words: Teacher feedback, error correction, writing competence.

ÍNDICE

	Págs.
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTOS.....	v
RESUMEN.....	vi
ABSTRACT.....	vii
LISTA DE GRÁFICOS.....	xiii
LISTA DE ILUSTRACIONES.....	xv
INTRODUCCIÓN.....	20
CAPÍTULO I EL PROBLEMA.....	25
Planteamiento del problema.....	25
Objetivo y preguntas de investigación.....	28
Justificación.....	29
Limitaciones de este estudio.....	30
Resumen.....	31
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO.....	32
Bases Teóricas.....	32
Competencia escrita en una lengua extranjera.....	33
Error.....	35

Error y falla.....	37
<i>Feedback</i> y su diferencia con la corrección de errores.....	38
Teoría Sociocultural.....	39
La Zona de Desarrollo Próximo.....	42
Tipos de <i>feedback</i>	45
<i>Feedback</i> positivo.....	45
<i>Feedback</i> correctivo directo.....	46
<i>Feedback</i> correctivo indirecto.....	47
<i>Peer feedback</i> o <i>feedback</i> entre pares.....	49
Objeciones a la corrección de errores gramaticales a través del <i>feedback</i> correctivo en la enseñanza de L2.....	51
Antecedentes de los estudios desarrollados sobre el <i>feedback</i> y la corrección de errores (<i>feedback</i> correctivo) proporcionados por el docente de escritura en L2 y en LE.....	53
Estudios desarrollados en el área de <i>feedback</i> (tanto positivo como correctivo) y su influencia en el desarrollo de la competencia escrita en LE.....	54
Estudios desarrollados en el área de <i>feedback</i> correctivo y su influencia en el desarrollo de la competencia escrita y la competencia gramatical en L2 y LE.....	60
Resumen.....	69
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO.....	74
Diseño de la investigación.....	74

Participantes del estudio y lugar de la investigación.....	75
Instrumentos y procedimiento de recolección de datos.....	76
Observaciones.....	76
Entrevistas.....	77
Entrevista semi-estructurada.....	78
Documentos escritos.....	79
Taxonomía de los Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1981).....	80
Procedimiento para el análisis de Datos.....	84
Validez y confiabilidad.....	84
Concepciones éticas de la investigación.....	85
Resumen.....	86
CAPÍTULO IV CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO.....	88
La institución.....	88
La asignatura.....	90
Asignaciones escritas y recursos/materiales utilizados.....	92
Los participantes.....	121
Teresa: la docente.....	121
María: la objetiva.....	124
Ángela: la subjetiva.....	126
Resumen.....	129
CAPÍTULO V ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	132
Análisis textual de las composiciones escritas.....	133

¿De qué manera respondió la docente del curso de Lectura y Escritura del Inglés Nivel I a los textos producidos por sus estudiantes?.....	133
Análisis textual de las composiciones escritas por los estudiantes utilizando la Taxonomía de Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1981).....	140
Análisis de los textos escritos por Ángela.....	141
Análisis de los textos escritos por María.....	165
Para ayudar a los estudiantes a mejorar su competencia escrita: ¡más <i>feedback</i> y menos corrección!.....	188
En presencia de errores: ¿ <i>feedback</i> correctivo directo o <i>feedback</i> correctivo indirecto?.....	193
¿Códigos o comentarios? ¡En la unión está la fuerza!.....	196
“...Yo no creo que la corrección sea todo (...) es una parte pero no lo es todo...” (Teresa).....	215
¿Conferencias cara a cara o mesas de negociación?.....	221
Resumen.....	227
CAPÍTULO VI CONCLUSIONES E IMPLICACIONES.....	231
Discusión de los resultados.....	232
¿De qué manera responde la docente de un curso de Lectura y Escritura del Inglés como LE Nivel I a los textos producidos por sus estudiantes?.....	233

¿Qué tipo de <i>feedback</i> considera la docente más efectivo a la hora de responder a los escritos de sus estudiantes, y en consecuencia, les permite mejorar su competencia escrita?.....	234
Según su perspectiva, ¿qué otros factores contribuyen al mejoramiento de la competencia escrita de los estudiantes aparte del <i>feedback</i> por ella proporcionado?.....	236
¿Cuál es la perspectiva de los estudiantes del curso con respecto al rol que juega el <i>feedback</i> proporcionado por la docente en el desarrollo de su competencia escrita del inglés como lengua extranjera?.....	238
De acuerdo con su experiencia, ¿qué tipo de <i>feedback</i> les crea consciencia de sus fallas y errores y los previene de cometerlos de nuevo en sus composiciones escritas posteriores?.....	241
Implicaciones de tipo pedagógico.....	244
Implicaciones de tipo investigativo.....	248
APÉNDICES	250
A Programa del curso de Lectura y Escritura del Inglés como LE Nivel I.	251
B Muestra del material de clase sobre los conectores en inglés.....	256
C Muestra del material de clase sobre las normas APA.....	257
D Muestra de los ejercicios de clase sobre el paralelismo.....	258
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	259

LISTA DE GRÁFICOS

	Págs.
1 Taxonomía de Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1981).....	81
2 Clasificación de errores marcados por la docente en el texto de Ángela: “...’s tree” [El árbol de...].....	144
3 Clasificación de errores marcados por la docente en el texto de Ángela: “ <i>To be a woman is my pride</i> ” [Ser una mujer es mi orgullo].....	147
4 Clasificación de errores marcados por la docente en el texto de Ángela: <i>All men, by nature, desire to know</i> [Todos los hombres por naturaleza, desean saber].....	156
5 Clasificación de errores detectados en el texto de Ángela: “ <i>Three ways to embrace mistakes as life’s lessons</i> ” [Tres maneras para considerar los errores como lecciones de vida].....	161
6 Resumen del <i>feedback</i> correctivo proporcionado por la docente en las composiciones de Ángela.....	163
7 Clasificación de errores marcados por la docente en el texto de María: “...’s tree” [El árbol de...].....	170

8	Clasificación de errores marcados por la docente en el texto de María: “ <i>Girl Power</i> ” [Poder femenino].....	175
9	Clasificación de errores marcados por la docente en el primer borrador del ensayo de María.....	180
10	Clasificación de errores detectados en la última composición de María. Texto: Resumen.....	184
11	Resumen del <i>feedback</i> correctivo proporcionado por la docente en las composiciones de María.....	186

www.bdigital.ula.ve

LISTA DE ILUSTRACIONES

	Págs.
1 Fotografía del <i>blog</i> diseñado por la docente para el curso de Lectura y Escritura.....	94
2 Instrucciones para la primera actividad de escritura. “ <i>Self as a reader/writer</i> ” [Yo, como lector/escritor].....	96
3 Material de clase: “ <i>The tree of self-knowledge</i> ” [El árbol del Auto-conocimiento].....	99
4 Segunda parte del material: “ <i>The Tree of Self-Knowledge</i> ” [El árbol del Auto-conocimiento].....	100
5 Lectura: “ <i>Where men are men... and women don’t know the recipe for equality</i> ” [Donde los hombres son hombres... y las mujeres no conocen la receta para la igualdad].....	103
6 Actividades basadas en el material “ <i>Where men are men... and women don’t know the recipe for equality</i> ” [Donde los hombres son hombres... y las mujeres no conocen la receta para la igualdad].....	105

7 Plan semanal de discusiones sobre el libro “ <i>The Messenger</i> ” [El Mensajero].....	106
8 Instrucciones para la presentación oral del libro “ <i>The Messenger</i> ” [El Mensajero] y para la composición escrita sobre el mismo.....	108
9 Fotografías de la presentación oral del libro “ <i>The Messenger</i> ” [El Mensajero] realizada por los estudiantes del curso.....	109
10 Fotografías de la presentación oral del libro “ <i>The Messenger</i> ” [El Mensajero] realizada por los estudiantes del curso. Segundo grupo.....	111
11 Fotografías de la presentación oral del libro “ <i>The Messenger</i> ” [El Mensajero] realizada por los estudiantes del curso. Tercer grupo.....	112
12 Muestra de la lista de temas sugeridos para la redacción del ensayo final...	114
13 Muestra de los materiales provistos como apoyo para el desarrollo del ensayo final.....	116
14 Muestra de los ejercicios: ¿Cómo evitar el plagio?.....	118
15 Muestra del material de clase sobre el resumen.....	120
16 Lista de códigos empleada por la docente del curso.....	135
17 Muestra del <i>feedback</i> proporcionado por la docente del curso.....	138
18 Texto: ...’s tree [El árbol de...]. Primera composición de Ángela.....	142

19	Texto: “ <i>To be a woman is my pride</i> ” [Ser una mujer es mi orgullo]. Segunda composición de Ángela.....	145
20	Texto: “ <i>All men by nature, desire to know</i> ” [Todos los hombres por naturaleza, desean saber]. Tercera composición de Ángela.....	149
21	Artículo sobre el cual Ángela escribió el resumen.....	158
22	Texto: “ <i>Three ways to embrace mistakes as life’s lesson</i> [sic]” [Tres maneras para considerar los errores como lecciones de vida]. Cuarta composición de Ángela.....	159
23	Texto: “...’s tree” [El árbol de...]. Primera composición de María.....	167
24	Texto: “ <i>Girl Power</i> ” [Poder femenino]. Segunda composición de María.....	172
25	Texto: Primer borrador del ensayo. Tercera composición de María.....	176
26	Artículo sobre el cual María escribió el resumen.....	182
27	Texto: “ <i>Summary</i> ” [Resumen]. Cuarta composición de María.....	183
28	Muestra del <i>feedback</i> positivo proporcionado por la docente en la segunda composición de Ángela.....	191
29	Muestra de <i>feedback</i> correctivo directo proporcionado por la docente en el primer texto de María.....	193

30	Muestra del <i>feedback</i> correctivo proporcionado por la docente en la primera composición de Ángela.....	197
31	Muestra del <i>feedback</i> correctivo incorporado por Ángela en la segunda y en la tercera composición.....	198
32	Muestra del <i>feedback</i> correctivo a través de comentarios en la segunda composición de Ángela.....	201
33	Muestras del <i>feedback</i> correctivo incorporado por Ángela en la segunda y en la tercera composición.....	202
34	Muestras del <i>feedback</i> correctivo proporcionado por la docente en el segundo y tercer texto de Ángela.....	203
35	Muestra del <i>feedback</i> correctivo proporcionado por la docente en la primera composición de María.....	207
36	Muestra del <i>feedback</i> incorporado por María en su último texto.....	208
37	Muestra del <i>feedback</i> correctivo proporcionado por la docente en la segunda composición de María.....	209
38	Muestra del <i>feedback</i> incorporado por María en la tercera composición.....	209
39	Muestra del <i>feedback</i> correctivo proporcionado por la docente en la primera composición de María.....	211

40	Muestra del <i>feedback</i> correctivo no incorporado por María en su última producción escrita.....	212
----	---	-----

www.bdigital.ula.ve

INTRODUCCIÓN

Dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas (L2) y de lenguas extranjeras (LE), los docentes de escritura muy frecuentemente corrigen los errores presentes en los textos producidos por sus estudiantes (Saito, 1994; Lee, 2011). Para los aprendices, el *feedback* o respuesta que reciben de sus docentes y de sus compañeros de clase acerca de sus escritos, posiblemente, constituye el componente más significativo para lograr el éxito en su desarrollo como escritores (Ferris, 2003). En este punto cabe preguntarse, ¿son los términos “corrección de errores” y “*feedback*” sinónimos? En realidad, no lo son. Existe una diferencia entre ellos, pero muchas veces suele confundirse el uno con el otro.

Para aclarar esta confusión y para efectos de este estudio, se tomarán las definiciones de Leeman (2007) a fin de conceptualizar el término *feedback*. Este autor indica que el *feedback* se concibe como un mecanismo que aporta al aprendiz la información acerca de su éxito o fracaso en un proceso dado, y a su vez, comprende todas aquellas respuestas positivas o negativas por parte del docente ante los escritos elaborados por sus estudiantes. Por otro lado, la corrección de errores, según este mismo autor, comprende toda actividad pedagógica en la cual se provee *feedback*, pero específicamente sobre las equivocaciones cometidas por los aprendices. Chaudron (1977), llama a este

mismo proceso *feedback* correctivo, ya que se centra solo en los errores de los estudiantes.

Es importante destacar que la mayoría de los investigadores en el área de la escritura en L2 se ha enfocado en el papel que juega la corrección de errores (o *feedback* correctivo) en el aula de clase y si esta práctica debería tener lugar en la enseñanza de la escritura (Greenslade y Brasdefer, 2006; Delgado, 2007; Sheen 2007; Bitchener, 2008). Por consiguiente, se ha dejado a un lado el estudio sobre otros tipos de *feedback*, siendo muy pocos aquéllos que han sido desarrollados en torno al *feedback* tanto positivo como correctivo (Semke y College, 1984; Ferris, 1997; Lee, 2008). Precisamente con respecto al *feedback* correctivo, muchos autores, entre ellos Truscott (1996) y Ferris (1999), han sostenido una permanente discusión acerca de si se debe corregir o no los errores de los aprendices, siendo éste uno de los debates que ha generado gran controversia durante los últimos años.

Por un lado, hay quienes defienden la idea de no corregir los errores gramaticales ya que no ha probado tener ningún efecto positivo en las producciones escritas de los estudiantes (Knoblauch y Brannon, 1981; Krashen, 1984; Hillocks, 1986; Leki, 1990). Truscott (1996), por ejemplo, cataloga la corrección de errores como una pérdida de tiempo y una actividad que debe abandonarse, afirmando que no existe evidencia convincente de que esta práctica aporte algún beneficio en el desarrollo de la competencia escrita de los aprendices. Asimismo, este autor señala que la corrección de errores no solo es inútil sino perjudicial, ya que se emplea mucho tiempo y energía en ella, lo cual

resta la posibilidad de realizar otro tipo de actividades más productivas en la instrucción de la escritura en L2.

Por otro lado, hay quienes sostienen que la postura de Truscott (1996) es prematura y aseveran que sí se debe continuar proporcionando *feedback* correctivo a los estudiantes, ya que diferentes investigaciones han demostrado que sí puede ayudarlos a mejorar tanto su precisión gramatical como su competencia escrita (Lalande, 1982; Fathman y Whalley, 1990; Ferris, 1997; Polio, Fleck y Leder, 1998; Ferris, 1999).

Ferris (2002) específicamente, sostiene que los aprendices no solo valoran las correcciones del docente sino que piensan que sí les ayuda a mejorar su escritura. Aún más, esta misma autora afirma que a través de esta práctica los estudiantes pueden alcanzar un nivel de precisión lingüística que les permite comunicarse en cualquier contexto del mundo real, producir mensajes que puedan ser comprendidos y que su uso de la lengua sea reconocido como adecuado por quienes reciben dichos mensajes.

El contexto de enseñanza y aprendizaje latinoamericano no escapa de esta controversia, ya que muchos docentes en realidad se cuestionan si la corrección de errores es efectiva o no, qué tipo de *feedback* resulta de mayor utilidad para desarrollar la competencia escrita de los aprendices y cuál es la percepción que ellos tienen con respecto a las correcciones que reciben en el aula (Méndez, 2008). Al respecto, García-Calvo (2002) señala que los estudiantes necesitan recibir un *feedback* apropiado y a tiempo para mejorar su desempeño académico. Este autor insiste en que los aprendices necesitan oportunidades frecuentes para

actuar y recibir sugerencias a fin de mejorar, además de aprender cómo determinar y evaluar su propio aprendizaje y progreso.

Por su parte, Lee (2008) indica que las prácticas pedagógicas relacionadas con la corrección de errores en la escritura en L2 han puesto al docente en el centro y sitúan a los estudiantes como meros receptores, cuando en realidad ellos deben tener un rol más activo y proactivo. Ferris (2002) coincide con lo anterior y expresa que una mayor participación de los aprendices en el proceso de *feedback* les permitiría involucrarse en una actividad que requiere de un trabajo cognoscitivo mayor, así como reflexionar y participar en tareas que les guíen hacia el aprendizaje de la lengua y la resolución de problemas.

Sin embargo, a pesar de que gran parte de los docentes favorecen esta práctica y que los estudiantes demuestran una actitud positiva ante el *feedback* recibido y, en general, valoran los comentarios y correcciones escritos en sus textos, su contribución en el desarrollo de la competencia escrita de los aprendices aún no está clara (Hyland y Hyland, 2006). Precisamente, es esta inquietud la que impulsa la realización de la presente investigación, la cual busca analizar y explicar la posible influencia del *feedback* (tanto positivo como correctivo) en el desarrollo de la competencia escrita de los estudiantes de un curso de Lectura y Escritura del Inglés como Lengua Extranjera Nivel I que se imparte en una universidad venezolana.

La información derivada de esta investigación ha sido organizada en capítulos. En el capítulo I, se plantea el problema que motiva y justifica este estudio, así como también, presenta las preguntas de investigación que lo guiaron.

En el capítulo II, se abordan aspectos teóricos relacionados con el *feedback*, sus tipos, la competencia escrita, la Teoría Sociocultural de Vygotsky, la Zona de Desarrollo Próximo, entre otros importantes conceptos. A su vez, en este mismo capítulo se discuten algunas investigaciones desarrolladas previamente en esta área del saber con el fin de contextualizar el presente estudio de acuerdo con los hallazgos encontrados por distintos investigadores.

El capítulo III describe la metodología utilizada para desarrollar el presente estudio. De la misma manera, se incluye información concerniente al tipo de investigación, el lugar donde se desarrolló el estudio y los informantes que formaron parte del mismo, la forma en la que se recolectaron los datos y el procedimiento que se empleó para el análisis.

El capítulo IV presenta el contexto socio-educativo que enmarcó este trabajo, en el cual se incluye información con respecto al lugar específico en el que se llevó a cabo este estudio, el programa que siguió la docente y los materiales que formaron parte de la dinámica de clase. Al mismo tiempo, se provee una breve descripción del perfil tanto de la docente como de los estudiantes-participantes de esta investigación.

En el capítulo V, se muestra el análisis e interpretación de los resultados los cuales sirvieron como base para responder las preguntas de investigación planteadas en el capítulo I.

Por último, el capítulo VI muestra las conclusiones derivadas del análisis de los datos, y al mismo tiempo, las implicaciones pedagógicas y de investigación relacionadas con los hallazgos del estudio.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

Los docentes que se desempeñan en el área de la enseñanza de segundas lenguas (L2) y de lenguas extranjeras (LE) muy a menudo se preguntan qué es lo que deben hacer para ayudar a sus estudiantes a mejorar su competencia escrita (Ferris, 2002). Asimismo, muchos de ellos afirman que una de las tareas más frustrantes en las clases de escritura es corregir los errores recurrentes que cometen sus estudiantes, ya que a pesar de invertir gran parte de su tiempo en esta práctica, los mismos continúan repitiéndolos una y otra vez en sus producciones escritas posteriores, por lo que se cuestiona si las correcciones proporcionadas en realidad ayudan a los estudiantes a mejorar o no su competencia escrita (Jimena, Tedjaatmadja y Tian, 2006; Pan, 2010; Lee 2011).

Éste es precisamente uno de los argumentos de Truscott (1996) en contra de la corrección de errores. Este mismo autor puntualiza que los docentes invierten gran cantidad de tiempo proporcionando correcciones, tiempo que puede ser utilizado más productivamente en otras cosas, ya que según sus palabras "...la corrección ha probado ser no solo dañina sino también inefectiva..." (1996, p. 360). Este mismo autor asegura que la corrección gramatical no tiene ningún lugar

en la escritura, y a su vez, constituye una práctica que debe abandonarse ya que no tiene ningún efecto positivo en los errores que cometen los estudiantes, y en algunos casos, puede llegar a ser perjudicial para los mismos. Adicionalmente, Truscott (1996) explica que a las personas no les gusta escuchar que están equivocadas, especialmente si se les dice constantemente que están cometiendo errores. Este investigador insiste que ellos no disfrutaban ver la tinta roja a lo largo de todos sus ensayos y probablemente esta experiencia también afecte su motivación.

Este punto de vista coincide con el de Krashen (1981), quien considera que enseñar la gramática y corregir los errores no tiene ningún efecto en los aprendices, ya que la gramática se adquiere de forma inconsciente a través del “input” comprensible. El autor define este último concepto como la información de entrada que el aprendiz es capaz de entender y que lo dirige hacia el aprendizaje y la adquisición de la lengua.

En contraposición a estas posturas, Ferris (2002) apunta que hay muchas razones por las cuales se debe continuar con la corrección de errores, ya que esta práctica sí ayuda a los estudiantes a mejorar su precisión gramatical a corto plazo e insta a los aprendices a convertirse en auto-editores independientes de su propio proceso de escritura.

En el contexto educativo venezolano específicamente, autores como Morales y Espinoza (2005) han evidenciado un gran desinterés por parte de los estudiantes universitarios con respecto a las actividades de escritura y al proceso de revisión. Asimismo, estos investigadores sostienen que gran parte de los aprendices presentan una competencia escrita deficiente, situación que exige una

respuesta inmediata que trascienda el origen y la responsabilidad de dichos problemas y contribuya con la formación de escritores autónomos y competentes.

De esta forma, se evidencia de manera clara que no existe un consenso entre los especialistas de escritura y teóricos en Adquisición de Segundas Lenguas (SLA) con respecto a si la corrección de errores puede ayudar a los estudiantes a mejorar la manera en la que escriben (Ferris, 2002). De hecho, Lee (2011) corrobora lo anterior apuntando que aunque los resultados obtenidos de las investigaciones realizadas sobre la eficacia del *feedback* correctivo en la escritura son mixtos e inconclusos, éste todavía juega un papel muy importante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la escritura en L2.

Precisamente, es esta falta de consenso con respecto al rol que tiene la corrección de errores en el desarrollo de la competencia escrita, y a su vez, la poca atención que ha recibido el tema del *feedback* positivo en los estudios del área publicados hasta la fecha, lo que motiva a la realización de este trabajo de investigación, en el cual se pretende describir y analizar la posible influencia del *feedback* (tanto positivo como correctivo) en el desarrollo y mejoramiento de la competencia escrita de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Para lograr este fin, se tomó en cuenta tanto el punto de vista de los aprendices como de la docente de un curso de Lectura y Escritura del Inglés como LE Nivel I, que se imparte en una universidad venezolana. Al mismo tiempo, se realizó un análisis de los textos escritos producidos por los estudiantes después de haber recibido *feedback* por parte de la docente del curso a lo largo de un semestre académico de 16 semanas aproximadamente.

Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo central que se persiguió en este estudio consistió en explorar la forma en que la docente de un curso de Lectura y Escritura del Inglés como LE Nivel I responde a los escritos de sus estudiantes, y a su vez, analizar si este *feedback* contribuye o no en el desarrollo de la competencia escrita de sus estudiantes. En consecuencia, este estudio estuvo orientado por las siguientes preguntas de investigación, las primeras dirigidas a la docente y las últimas a los estudiantes:

Preguntas relacionadas con la docente:

1. ¿De qué manera responde la docente de un curso de Lectura y Escritura del Inglés como LE Nivel I a los textos producidos por sus estudiantes?

- 1.1 ¿Qué tipo de *feedback* considera la docente más efectivo a la hora de responder a los escritos de sus estudiantes, y en consecuencia, les permite mejorar su competencia escrita? ¿Por qué?

- 1.2 Según la perspectiva de la docente del curso, ¿qué otros factores contribuyen al mejoramiento de la competencia escrita de los estudiantes aparte del *feedback* por ella proporcionado?

Preguntas relacionadas con los estudiantes:

2. ¿Cuál es la perspectiva de los estudiantes del curso con respecto al rol que juega el *feedback* proporcionado por la docente en el desarrollo de su competencia escrita del inglés como lengua extranjera?

- 2.1 De acuerdo con la experiencia de los aprendices, ¿qué tipo de *feedback* les crea consciencia de sus fallas y errores y los previene de cometerlos de nuevo en sus composiciones escritas posteriores?

Con el fin de responder estas preguntas de investigación, se llevó a cabo un estudio de casos de enfoque cualitativo. Para este propósito, se observó una clase de Lectura y Escritura del Inglés como LE Nivel I en una universidad pública ubicada en el occidente de Venezuela. Igualmente, se analizaron los escritos producidos por los participantes de esta investigación a fin de estudiar la posible influencia del *feedback* proporcionado por la docente en la promoción y desarrollo de su competencia escrita en inglés como lengua extranjera. Adicionalmente, se realizaron entrevistas a estos mismos estudiantes y a la docente del curso con el fin de indagar sus puntos de vista en torno a los tipos de *feedback* que ella utilizó para responder a los escritos de los estudiantes y su posible impacto en el desarrollo de la competencia escrita de los aprendices.

Justificación

Los resultados del presente estudio podrían arrojar luces con respecto a la posible contribución de diferentes formas de *feedback* proporcionadas por una docente en el mejoramiento de las habilidades en la escritura de estudiantes de inglés como LE. En este sentido, se han realizado muchos estudios sobre *feedback* correctivo, pero muy pocos han incluido el *feedback* positivo, especialmente en LE y específicamente en contextos educativos venezolanos.

Además, la gran mayoría de las investigaciones desarrolladas tanto en L2 como en LE son de corte cuantitativo, mientras que el presente trabajo se realizó bajo el paradigma cualitativo de la investigación, tomando en cuenta tanto las percepciones de los estudiantes como las de la docente con respecto a la posible influencia del *feedback* en el desarrollo de la competencia escrita de los aprendices.

También, es importante resaltar que gran parte de los estudios que se han realizado hasta el momento se han enfocado en el proceso de revisión de borradores que los estudiantes producen en torno a una actividad escrita. En el caso de esta investigación en particular, se tomó en cuenta el *feedback* tanto positivo como correctivo a fin de evaluar su posible influencia en la competencia escrita de los estudiantes en el momento que ellos se disponen a escribir textos nuevos e independientes, y no los borradores que forman parte de una misma asignación de clase.

El propósito de estudiar documentos independientes y no los borradores de una misma actividad de escritura fue observar la posible influencia que tiene el *feedback* provisto por la docente en trabajos anteriores cuando el estudiante decide producir un texto nuevo, siendo éste uno de los contextos investigativos a los cuales se le ha prestado muy poca atención.

En consecuencia, por un lado, estos resultados podrían beneficiar tanto a los estudiantes como a los docentes, ya que aportaría evidencia de primera mano acerca de la influencia del *feedback* en el desarrollo de la competencia escrita de los aprendices a través de su propia experiencia como estudiantes y docentes de lenguas extranjeras; por el otro, este estudio serviría como base para futuras investigaciones que busquen analizar la posible influencia del *feedback* en el mejoramiento de la competencia escrita de los estudiantes en un aula donde se enseña escritura en inglés como lengua extranjera.

Limitaciones de este estudio

Durante la realización de esta investigación se presentaron algunas limitaciones. En primer lugar, debido a que el número de participantes

seleccionados para este estudio fue reducido (por tratarse de un estudio de casos) los resultados de este trabajo no son generalizables a otras poblaciones de estudiantes de inglés como lengua extranjera. De igual forma, la presente investigación comprendió la observación de solo un curso de Lectura y Escritura del Inglés como LE Nivel I, el cual tuvo lugar durante un semestre académico de 16 semanas.

Resumen

En este capítulo se presentó el problema que motivó la realización de este estudio y sus respectivos propósitos. El principal objetivo de la investigación se centró en la descripción y el análisis de la posible influencia que tiene el *feedback* provisto por la docente de un curso de Lectura y Escritura del Inglés como LE Nivel I en el desarrollo de la competencia escrita de sus estudiantes. Se tomó en cuenta tanto la percepción de los aprendices como la de la docente, y a su vez, se analizaron los textos escritos producidos por los estudiantes después de recibir *feedback* durante un semestre académico de 16 semanas.

En consecuencia, se plantearon dos preguntas de investigación generales y tres sub-preguntas, las cuales sirvieron para guiar el curso de este estudio. Asimismo, se explicaron las limitaciones propias de la investigación desarrollada por tratarse de un estudio de casos.

A continuación, el siguiente capítulo abordará el marco teórico que sustentó este trabajo. De igual forma, se incluyen algunos antecedentes de estudios relacionados con la influencia tanto del *feedback* correctivo como positivo en el desarrollo de la competencia escrita de estudiantes de inglés como segunda lengua y como lengua extranjera.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se hace una descripción detallada de las líneas teóricas sobre las cuales se apoyó este estudio. A la vez, se incluye un resumen de los antecedentes de algunas investigaciones preliminares que han analizado el *feedback* (tanto positivo como correctivo). En dicho resumen, también se incorporan estudios que se han enfocado solamente en la corrección de errores (*feedback* correctivo) y su influencia en el desarrollo de la competencia escrita y de la competencia gramatical de los estudiantes de segundas lenguas (L2) y de lenguas extranjeras (LE).

En la primera sección del capítulo, se presentan las bases teóricas pilares de esta investigación. Seguidamente, se exponen algunos estudios previos sobre el *feedback* y la corrección de errores (*feedback* correctivo). Finalmente, se explica de qué manera los resultados del presente estudio podrían contribuir con nuevas evidencias sobre el rol del *feedback* en el mejoramiento de la competencia escrita de los estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Bases teóricas

Para lograr una mejor comprensión del posible rol del *feedback* en el mejoramiento de la competencia escrita de los estudiantes, es necesario empezar

por definir qué se entiende por competencia escrita en una lengua extranjera y también explicar por qué ésta es distinta a lo que se denomina competencia gramatical. Posteriormente, se discutirán los conceptos de “error” y “falla” con énfasis en la diferencia que existe entre ellos. Asimismo, se incluye la noción de *feedback* en contraposición con el término “corrección de errores” y la relación de ambos constructos con la Teoría Sociocultural (Wertsch, 1985; Cole, 1996; Lantolf, 2000) y la Zona de Desarrollo Próximo de Lev Vygotsky.

De la misma manera, se presentan tanto los tipos de *feedback* que puede proporcionar un docente a sus estudiantes a partir de sus producciones escritas, como ejemplos de otros tipos de *feedback* que también tienen lugar en la enseñanza de la escritura, entre ellos: el *peer feedback* o *feedback* entre pares.

Por último, se exponen los argumentos a favor y en contra de la corrección de errores y el debate planteado entre los principales actores de esta controversia:

Truscott (1996) y Ferris (1999).

Competencia escrita en una lengua extranjera

Para Scott (1996), la palabra competencia sugiere un estado de suficiencia, capacidad, o habilidad que tiene un individuo. Esta autora describe al escritor competente como aquel que ha alcanzado un nivel dado de habilidad para comunicarse efectiva y convincentemente de forma escrita, y a su vez, conoce las reglas morfosintácticas, las convenciones escritas (reglas de puntuación y citas), la materia y tiene conocimiento de la audiencia. En este sentido, la competencia escrita puede entenderse como el conocimiento abstracto que un escritor capaz tiene acerca de la escritura (Krashen, 1984).

Al referirse a la noción de escritor competente, Cushing-Weigle (2002) afirma que a nivel universitario particularmente, la escritura no es vista solamente como un sistema estandarizado de comunicación, sino también como una herramienta esencial para el aprendizaje. Por esto, insiste este investigador, una de las funciones de la escritura en niveles avanzados de la educación es expandir nuestro propio conocimiento a través de la reflexión más que de la simple comunicación de la información, todo lo cual está estrechamente ligado a la concepción de escritor competente.

Para Greenslade y Brasdefer (2006) un escritor competente tiene dominio sobre los elementos del contenido, estilo y organización de un texto, así como también conoce acerca de la gramática, el vocabulario y el proceso de escritura.

Por su parte, Krashen y Lee (2004) afirman que un buen escritor utiliza diferentes estrategias, entre las cuales mencionan: antes de escribir, tiene un plan; está dispuesto a revisar sus primeros escritos (borradores); no apresura el proceso de edición, solo se preocupa por la precisión gramatical una vez está satisfecho con las ideas que puso sobre el papel; y frecuentemente se detiene y relee lo que ha escrito.

Entonces, ¿existe una diferencia entre los conceptos competencia escrita y competencia gramatical (o precisión gramatical)? Efectivamente, la hay. Por tanto, es necesario hacer una distinción entre lo que se entiende como competencia escrita y su diferencia con la competencia gramatical. Al respecto, Scott (1996) explica que la competencia escrita, tal y como se ha indicado anteriormente, constituye todo aquel conocimiento que un escritor tiene sobre la escritura,

mientras que la competencia gramatical incluye todo el conocimiento que un escritor tiene acerca de la gramática.

Entonces, se puede decir que un escritor competente tiene nociones de la función comunicativa, del contexto y de la audiencia, adaptando su escrito a sus lectores; siente confianza en lo que escribió; no queda satisfecho con el primer borrador, y por esta razón, revisa incansablemente la estructura y el contenido; también, está preparado para dedicarse selectivamente a las distintas tareas que forman parte de la composición, según cada situación (Cassany, 1990).

Sin embargo, los aprendices no están exentos de cometer errores al producir un texto de manera oral o de manera escrita. Brown (2000) asevera que esto ocurre también durante el proceso de adquisición de la lengua, y el aprendizaje tiene lugar cuando los estudiantes se benefician de las diferentes formas de *feedback* que reciben a partir de sus equivocaciones. En consecuencia, a continuación se revisarán las nociones de error, falla y *feedback*, constructos que usualmente suelen confundirse pero que son distintos entre sí.

Error

A lo largo de la historia, este constructo ha sido concebido de distintas maneras. En un principio, según Hendrickson (1978), los errores constituían oraciones, formas o estructuras que un docente particular de lenguas extranjeras consideraba inaceptables por su uso inapropiado o por su ausencia en el discurso de la vida real. Sin embargo, él mismo aclara que desde otra perspectiva, los errores son vistos como señales de que el aprendizaje está teniendo lugar además de que pueden indicar el progreso de los estudiantes y el éxito en el aprendizaje de la lengua.

Por esta razón, Brown (2000) explica que los errores son significativos ya que proveen a los investigadores de evidencia que muestra cómo la lengua está siendo aprendida o adquirida y qué estrategias o procedimientos está empleando el estudiante en su descubrimiento de la lengua. De hecho, este autor afirma que los errores proveen información al docente acerca de la efectividad de sus materiales y técnicas de enseñanza y muestra qué partes del programa han sido aprendidas adecuadamente y cuáles necesitan más atención.

En consecuencia, se ha producido un cambio significativo en las metodologías y materiales pedagógicos utilizados en el proceso de enseñanza de las lenguas extranjeras, en los cuales se ha modificado el enfoque de la prevención de errores al hecho de aprender de ellos (Corder, 1967). Investigadores, como Hendrickson (1978), señalan que los docentes deben esperar que sus estudiantes cometan muchos errores y deben aceptarlos como un fenómeno natural e integral al proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Este autor enfatiza que se debe recordar que las personas cometen errores cuando están aprendiendo alguna destreza nueva y aprenden de esos errores cuando reciben *feedback* de manera periódica.

De esta manera, el error ya no representa el “pecado” que se suponía debía enmendarse de inmediato, dado que se asumía como un signo de fracaso, ahora el error es concebido como un indicador del proceso de aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes (Alexopoulou, 2005). Sin embargo, existe una diferencia entre el concepto de “error” y “falla”, por lo que se discutirán ambas nociones en la siguiente sección.

Error y falla

El “error” y la “falla” no son sinónimos. De hecho, existe una distinción entre ambos conceptos. En este sentido, el error se refiere a los aspectos idiosincráticos en el lenguaje del estudiante que constituyen manifestaciones directas del sistema dentro del cual está operando el hablante en un momento específico, es decir, es una desviación perceptible de la gramática de un hablante nativo adulto que refleja la competencia del aprendiz en la lengua meta (Brown, 2000).

Por consiguiente, los errores se distinguen de las “fallas” en que los primeros no pueden ser corregidos por el estudiante; mientras que los últimos son definidos como equivocaciones que responden a una desviación inconsistente y eventual que puede ser corregida por el aprendiz y que son producto de los lapsus de la memoria o la falta de atención (Corder, 1967).

Al analizarlo, cualquier individuo comete equivocaciones o “fallas” tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera. Sin embargo, los hablantes nativos son capaces de reconocerlas y corregirlas, ya que no son producto de una deficiencia en la competencia del hablante, sino el resultado de una interrupción temporal o imperfección en el proceso de producción del discurso (Brown, 2000). Este mismo autor afirma que el aprendizaje de una lengua es como cualquier otro tipo de aprendizaje; por ejemplo, cuando los niños aprenden su primera lengua cometen errores desde el punto de vista de la gramática del lenguaje adulto. Sin embargo, este investigador aclara que muchos de estos errores son lógicos dentro del sistema lingüístico dentro del cual operan los niños, pero a través del procesamiento del *feedback* que proporcionan las personas que le rodean, ellos lentamente aprenden a producir el discurso que es aceptable en su lengua nativa.

Seguidamente, se revisará el término *feedback* en contraposición a la noción de la corrección de errores. Debido a que ambos constructos tienden a confundirse frecuentemente, los mismos se analizarán a continuación.

***Feedback* y su diferencia con la corrección de errores**

En el contexto de este estudio, *feedback* se concibe como un mecanismo que provee al aprendiz de información acerca de su éxito o fracaso; éste consiste de una gran variedad de respuestas a la producción escrita del estudiante y puede contener información acerca de la precisión gramatical, el éxito en la comunicación, el contenido de las oraciones o el discurso (Leeman, 2007). En otras palabras, *feedback* es todo tipo de reacción positiva, negativa o neutra que el aprendiz recibe, no sólo por parte del docente sino también de sus compañeros de clase al momento de utilizar la LE (Vigil y Oller, 1976). El *feedback* proporcionado por el docente siempre muestra al estudiante qué ha hecho bien y qué necesita hacer, ofreciéndole consejos sobre cómo puede mejorar (Glasson, 2009).

Muchas veces se tiende a malinterpretar el término “*feedback*” con “corrección de errores”. Por eso, Chaudron (1977) indica que ésta última, en términos generales, se entiende como cualquier tipo de reacción del docente que, ante una elocución dada, la transforma, la desaprueba, o pide una mejora. Este mismo autor señala que la corrección de errores se conoce también bajo el nombre de *feedback* correctivo. Al respecto, Lee (2003) coincide y apunta que la corrección de errores se refiere al *feedback* que los docentes aportan a los estudiantes específicamente sobre sus desaciertos. En consecuencia, la corrección de errores constituye un proceso que está inmerso en las respuestas

que proporciona dicho docente y es, por tanto, un tipo de *feedback* que éste facilita a sus aprendices.

Hyland y Hyland (2006) definen el término *feedback* como la respuesta que reciben los estudiantes, ya sea por parte del docente o sus compañeros de clase, y que está enmarcada en una forma de acción diseñada para lograr objetivos educativos y sociales. Estos autores señalan que como todos los actos de comunicación, puede ocurrir en contextos culturales, institucionales e interpersonales particulares, entre personas que representan y negocian identidades y relaciones sociales definidas que son mediadas por diferentes tipos de expresión.

Entonces, el *feedback* en todas sus formas (positivo o correctivo) está asociado con el hecho de proveer a los estudiantes de una asistencia abundante y extensa por parte de un compañero más capaz durante el proceso de escritura, y por esta razón, se enmarca en los principios teóricos relacionados con la interacción social y la mediación para el desarrollo del individuo, principios que están expresados en la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky (Villamil y M. de Guerrero, 2006). Precisamente, ésta es la razón por la que es necesario revisar estos conceptos en el marco de este estudio, los cuales se presentan a continuación.

Teoría Sociocultural

El concepto fundamental de la Teoría Sociocultural es que la mente humana es “mediada” (Lantolf, 2000). Este mismo autor afirma que los humanos no actuamos directamente en el mundo físico sino que dependemos de herramientas que nos permiten cambiar el mundo, y dichas herramientas

simbólicas, o señas, las utilizamos para mediar y regular nuestras relaciones con otros y con nosotros mismos, y así cambiar la naturaleza de estas relaciones. Sin embargo, Ortega (2009) explica que a través del uso de estas herramientas los humanos pueden cambiar su realidad, pero el uso de ellas también puede cambiarlos a ellos.

Vygotsky argumentaba que nuestro sentido del mundo está delimitado por herramientas simbólicas, las cuales adquirimos en el curso de nuestra educación y aprendizaje (Kozulin et al, 2003). Estos autores explican que Vygotsky entendía el desarrollo intelectual en términos de herramientas intelectuales, como el lenguaje, el cual adquirimos mientras crecemos inmersos en una determinada sociedad. Ellos aclaran que el lenguaje se convierte en la herramienta simbólica más grande de la que nos apropiamos cuando niños y que, a su vez, nos permite entender el mundo.

Por esto, el uso del lenguaje, su organización y estructura constituyen los recursos principales para la “mediación”, la cual tiene lugar a través de la participación en contextos culturales y lingüísticos históricamente establecidos como lo es la vida familiar y la interacción entre pares, y al mismo tiempo, en contextos institucionales como el educativo, actividades deportivas organizadas, lugares de trabajo, entre otros (Lantolf y Thorne, 2006).

Para Vygotsky, el aprendizaje es una actividad socialmente situada, ya que lo que un aprendiz logra primeramente en un contexto social, eventualmente lo podrá hacer de manera independiente (Ohta, 2000). Por esta razón, la Teoría Sociocultural comprende un sistema de ideas en el origen y desarrollo de la mente, ya que ésta última, en conjunto con la conciencia, son sociales en

naturaleza, y de acuerdo con su creador, el aprendizaje es un fenómeno social delimitado en contextos culturales específicos, históricos e institucionales (Villamil y M. de Guerrero, 2006).

Mitchell y Myles (2004) sostienen que en esta teoría, el aprendizaje es mediado socialmente y depende de la interacción cara a cara y de otros procesos compartidos, tales como la resolución de problemas en conjunto y la discusión. Estos autores añaden que además de ser visto como un recurso para la mediación en los procesos mentales, el aprendizaje es considerado una “herramienta para el pensamiento”. Ellos explican que desde el punto de vista sociocultural, el aprendizaje es mediado por los aprendices a través del uso y control de esas “herramientas mentales”.

En la Teoría Sociocultural, los signos lingüísticos y los procesos psicológicos no preceden a su uso en los contextos sociales, al contrario, es la actividad social y sus formas materiales de mediación social y cultural las que preceden la emergencia de formas individuales de conciencia (Kramsch, 2000). Esta misma autora afirma que para Vygotsky, los procesos psicolingüísticos constituyen la reconstrucción mental de las interacciones mediadas del individuo, las cuales ha experimentado en el plano social.

En este mismo orden de ideas, Verity (2000) explica que de acuerdo con Vygotsky, cuando un niño empieza a usar la lengua para propósitos de pensamiento (discurso interno o “*inner speech*”), éste se encuentra posicionado en un plano psicológico intrapersonal, donde el uso del discurso ahora lo ayuda a resolver problemas y a llevar a cabo otras actividades metacognitivas, así como también lo asiste en las actividades interpersonales que desee emprender. Según

la visión de Vygotsky acerca del desarrollo humano, la lengua y el pensamiento emergen y se fusionan a lo largo de las actividades humanas que realiza el niño, ambos con objetos físicos y artefactos (herramientas), y con las prácticas o signos que son tanto sociales, históricos como culturales (Lier, 2000).

Villamil y M. de Guerrero (2006) sostienen que el pensamiento es “mediado” como resultado de la interacción de formas de pensamiento más bajas (percepción elemental, atención involuntaria, memoria natural) a formas de pensamiento superiores (atención voluntaria, razonamiento lógico, planificación y resolución de problemas), todo esto a través del intercambio cultural. Por consiguiente, las autoras insisten en que la interacción social que se lleva a cabo en la instrucción formal es esencial para la internalización de acciones externas, y en este sentido, el escenario óptimo de desarrollo, y en consecuencia, de la internalización, es lo que se denomina la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Éste es considerado por Ortega (2009) como uno de los constructos Vygotskianos más importantes. Lantolf (2000) lo define como el lugar en donde se desarrollan las formas sociales de mediación. A continuación se explica más ampliamente dicho constructo.

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se ha convertido en uno de los conceptos Vygotskianos más importantes utilizados en el área educativa en la actualidad (Kozulin et al, 2003). Esto se debe a que la Teoría Sociocultural enfatiza que durante la enseñanza se desarrollan tanto la conciencia de la estructura como la función del lenguaje a través de su uso en contextos sociales, y aporta mayores luces con respecto a la interacción modificada y la negociación de

significado dentro de un aula de clase (Donato, 2000). Este autor explica que los docentes y los aprendices tienen la oportunidad de mediar y ayudarse el uno al otro en la creación de Zonas de Desarrollo Próximo, dentro de las cuales cada estudiante aprende y desarrolla.

Por esto, el ámbito en el cual el aprendizaje tiene lugar de la manera más productiva es en la Zona de Desarrollo Próximo, ya que en ese espacio el aprendiz aún no es capaz de poner en marcha su destreza y conocimiento de forma independiente, pero puede alcanzar el objetivo deseado debido a la asistencia de un individuo más capaz (Mitchell y Myles, 2004). En la Zona de Desarrollo Próximo, un aprendiz actúa por encima del nivel de su competencia individual gracias al apoyo de algún otro, ya que el desarrollo tiene lugar una vez que el aprendiz muestra una creciente independencia (Ohta, 2000).

En el campo de la adquisición de segundas lenguas, autores como Ortega (2009), define la Zona de Desarrollo Próximo como la distancia entre lo que el aprendiz puede hacer en la L2 cuando es ayudado por otros (actividad en conjunto regulada por otro individuo) y lo que él o ella puede lograr solo (actividad independiente regulada por sí mismo). De manera similar, Lantolf (2000) define la Zona de Desarrollo Próximo como la diferencia que existe entre lo que una persona puede lograr cuando actúa sola y lo que esa misma persona puede alcanzar cuando actúa con el apoyo de alguien más. Para Thorne (2000), el concepto de Zona de Desarrollo Próximo involucra lo que un individuo es capaz de hacer o mostrar gracias a la colaboración de algún otro más competente (o las propiedades estructurales del ambiente físico, o las herramientas mediadas que

llevan consigo mucho de lo que tradicionalmente es entendido como actividad “mental”).

De esta manera, Villamil y M. de Guerrero (2006) aclaran que debido a que la colaboración en la Zona de Desarrollo Próximo se extiende a medida que la regulación por parte de otro individuo persista, pero se detiene una vez el aprendiz pueda funcionar independientemente, muchas veces se involucra el concepto de “andamiaje” (*scaffolding*). Estas investigadoras explican que este término se refiere al comportamiento de apoyo por medio del cual un experto puede ayudar a un aprendiz a alcanzar altos niveles de regulación. Para lograrlo, el individuo novato se apropia de los conceptos necesarios y puede incrementar su capacidad al regular su propio desempeño en otra situación similar (Mitchell y Myles, 2004).

Al llevar todas estas ideas al ámbito de la enseñanza/aprendizaje de la escritura, Hyland y Hyland (2006) resaltan que los docentes están conscientes del potencial que tiene el *feedback* para ayudar a crear un ambiente de enseñanza basado en el apoyo, con el propósito de comunicar y modelar ideas que giren en torno a un buen desempeño en las actividades de escritura. También, insisten estos autores, en que el *feedback* es clave para desarrollar las maneras en las que los estudiantes hablan sobre escritura y al mediar la relación que existe entre el mundo cultural y el mundo social del aprendiz y su creciente familiaridad con su nueva práctica de lectura y escritura.

Por consiguiente, el docente se convierte en el compañero más capaz del aprendiz y responde a los escritos de sus estudiantes a través de diferentes tipos de *feedback*. Dentro de este proceso de cooperación, los errores se vuelven parte integral del aprendizaje de la lengua, por lo tanto se hace necesaria la búsqueda

de los métodos más apropiados para proveer *feedback* y que sirvan tanto al docente como al estudiante (Jimena, Tedjaatmadja y Tian, 2006). Precisamente, en el siguiente apartado se analizan los tipos de *feedback* que puede proporcionar el docente en los textos de los aprendices.

Tipos de *feedback*

Respecto a los tipos de *feedback* que pueden utilizarse para responder a los escritos de los estudiantes, se incluye el *feedback* positivo y el *feedback* correctivo. Este último puede clasificarse en dos: *feedback* correctivo directo y *feedback* correctivo indirecto (Ferris, 2006). A continuación, se explica cada uno de ellos.

***Feedback* positivo**

El *feedback* positivo indica que un estudiante ha logrado desarrollar una determinada actividad de manera correcta (Ellis, 2009). Este mismo autor señala que desde el punto de vista pedagógico, el *feedback* positivo ocupa un lugar importante ya que provee apoyo afectivo al estudiante, y al mismo tiempo, aumenta su motivación para seguir aprendiendo. Purnawarman (2011) explica que los docentes pueden proporcionar *feedback* positivo a través de comentarios como: ¡Buen punto!, ¡Estoy de acuerdo contigo!, entre otros.

Srichanyachon (2012) considera que los docentes deben asegurarse de incluir elogios y palabras de ánimo cuando proporcionan *feedback* en forma escrita, ya que esos comentarios pueden reforzar el interés de los estudiantes en mejorar la manera como escriben. En consecuencia, es vital identificar los aspectos positivos en los textos producidos por los aprendices, ya que ellos

ciertamente aprecian recibir comentarios que incrementen su confianza como escritores y les impulsen a seguir escribiendo (Peterson, 2010).

Es muy importante mencionar que, el *feedback* positivo puede motivar a los estudiantes a llevar a cabo distintos procesos de revisión de sus propios textos escritos (Wen, 2013). Esta autora indica que la mayoría de los aprendices esperan ansiosamente recibir *feedback* aprobatorio por parte de sus docentes, por tanto se debe proporcionar *feedback* apropiado y efectivo que despierte y fortalezca la motivación y disposición de los estudiantes a mejorar cada vez más en su propio proceso de aprendizaje de la escritura.

Ferris (1995) argumenta que los aprendices recuerdan los comentarios positivos ofrecidos por sus docentes, y cuando no los reciben se sienten desalentados. Por tanto, esta investigadora sostiene que no se debe dejar de proporcionar críticas constructivas, pero que éstas deben estar al lado de comentarios positivos y motivadores.

A parte del *feedback* positivo, Lee (2003) señala que los tipos de *feedback* correctivo más comunes que se emplean para corregir errores son el *feedback* correctivo directo e indirecto, los cuales se presentan en el siguiente apartado.

***Feedback* correctivo directo**

El *feedback* correctivo directo es definido como la provisión de la forma lingüística apropiada al estudiante por parte del docente (Ferris, 2006). Lee (2003) agrega que el *feedback* correctivo directo se refiere a la localización y posterior corrección de los errores presentes en los escritos de los aprendices.

Este tipo de *feedback* correctivo, según Hendrickson (1980), indica la presencia del error y la solución al mismo por parte del docente, en consecuencia,

no fomenta la participación del estudiante, quien tan solo recibe pasivamente las respuestas correctas en su texto. Este autor sostiene que esta clase de *feedback* puede señalarse con las siguientes marcas: subrayando la palabra o estructura errónea, proporcionando indicaciones metalingüísticas, poniendo entre corchetes una palabra mal colocada e indicar el lugar apropiado, tachando una palabra superflua, y proporcionando la forma correcta de una palabra o estructura errónea, entre otras.

***Feedback* correctivo indirecto**

El *feedback* correctivo indirecto ocurre cuando el docente indica de alguna manera que se ha cometido un error, a través de subrayado, encerrándolo en un círculo, utilizando códigos, o cualquier otra marca, pero sin proveer la forma correcta, dejando que el estudiante solucione el problema que ha sido propuesto para captar su atención (Ferris, 2006).

Por su parte, Lee (2003) sostiene que el *feedback* correctivo indirecto se emplea para indicar los errores cometidos por los estudiantes pero sin corregirlos. Este mismo investigador puntualiza que al hacerlo, los docentes pueden localizar los errores de manera directa (al subrayarlos o colocarlos en un círculo) o indirecta (al hacer una marca en el margen de la hoja para señalar la presencia de un error en una determinada línea), y así luego tomar la decisión de identificarlos con símbolos, códigos, o comentarios verbales justo arriba o cercanos a donde éstos se encuentren.

Hendrickson (1980) coincide con lo anterior y agrega que las marcas sugeridas para este tipo de *feedback* correctivo son: subrayar un error ortográfico o morfológico, rodear con un círculo una palabra inapropiada, insertar una flecha

por cada omisión o añadir un signo de interrogación al margen de una frase que no se entienda. Este autor explica que este tipo de *feedback* correctivo corresponde con el hecho de evidenciar el problema pero sin proponer soluciones ni explicaciones metalingüísticas, sino que se proporcionan símbolos que ayudan a los aprendices a descifrar lo que deben reparar, por tanto se adecúa perfectamente a las fallas ya que los estudiantes pueden reconocerlas y autocorregirse. En este sentido, Ohta (2001) afirma que el *feedback* correctivo indirecto es generalmente preferible porque hace que el aprendiz siga un aprendizaje guiado y sea capaz de solucionar problemas por sí mismo

Ferris (2002) afirma que en general los docentes eligen responder a los escritos de sus estudiantes a través del *feedback* correctivo indirecto por muchas razones. En el caso de los códigos o símbolos resalta la rapidez y la eficiencia que se obtiene al utilizarlos ya que resulta mucho más fácil escribir “vt” que “*verb tense*” [tiempo verbal]. Por otro lado, continúa explicando esta autora, algunos docentes piensan que es mucho más complejo y toma más tiempo aprender y recordar consistentemente un sistema de códigos que simplemente escribir la palabra clave, el término o alguna frase en las composiciones escritas de los estudiantes.

Además de las descritas anteriormente, existen otras técnicas que pueden utilizarse para proveer *feedback* (tanto positivo como correctivo) a los aprendices, como lo son: reuniones cara a cara entre el docente y los estudiantes, comentarios grabados en audio y comentarios escritos en los textos con formato digital enviados por correo electrónico. Sin embargo, es el comentario escrito en físico en

los textos producidos por los aprendices el primer método de respuesta que elige el docente en las clases de escritura (Ferris, 1997).

Séror (2011) concuerda con lo expresado por Ferris (1997) y argumenta que la práctica de proveer *feedback* a los estudiantes a través de comentarios y consejos en sus asignaciones escritas es ampliamente utilizada en contextos educativos enfocados en actividades de composición de textos. Esto se debe a que muchos docentes piensan que este tipo de *feedback* los ayuda a desarrollar su habilidad en la escritura, a pesar de que al mismo tiempo sostengan que es una tarea ardua que consume mucho tiempo (Lee y Schallert, 2008).

Otro importante tipo de *feedback* que pueden recibir los estudiantes es el conocido como *peer feedback* o *feedback* entre pares, concepto que se presentará en el siguiente apartado. Es importante aclarar que este tipo de *feedback* no será tomado en cuenta para efectos del análisis de datos de la presente investigación, ya que este estudio se enfoca en el *feedback* provisto solamente por el docente.

***Peer feedback* o *feedback* entre pares**

Liu y Hansen (2002) señalan que otro tipo de *feedback* que tiene lugar en la escritura es aquél proporcionado no por un docente, sino por un par (es decir, otro estudiante). Los autores explican que, en este caso, se utiliza a los aprendices como herramientas con el propósito de que interactúen entre sí y asuman el rol y la responsabilidad que normalmente pertenecen al docente para comentar y criticar los textos producidos por cada uno de ellos.

Sobre este particular, Hyland y Hyland (2006) sostienen que desde una perspectiva socio-cognitiva, el *feedback* provisto por un par puede entenderse como un proceso formativo que facilita a los escritores-estudiantes las

oportunidades para discutir sus textos y descubrir la interpretación que otros de sus compañeros de clase han alcanzado de sus producciones escritas.

El *feedback* entre pares ocurre cuando los aprendices se ofrecen entre sí consejos para mejorar sus producciones escritas, los cuales (así como lo hace el *feedback* provisto por el docente) hacen referencia a lo que se ha hecho bien con respecto al criterio establecido al inicio de la actividad, también acerca de lo que debe hacerse para alcanzar el éxito en la tarea emprendida e incluye consejos sobre cómo pueden los estudiantes mejorar su producción escrita (Glasson, 2009). Sin embargo, según este autor, es importante aclarar que el *feedback* entre pares no consiste en una evaluación realizada por un par (a este proceso se le denomina *peer assessment*), ya que en éste último los aprendices llevan a cabo una evaluación y asignan una calificación al trabajo de sus compañeros. Él explica que el *feedback* entre pares se define como el proceso por medio del cual se ofrece consejos sobre el desempeño de un par pero sin la asignación de una calificación.

Según Scott (1996), el *feedback* entre pares se ha convertido en una práctica común en las clases de escritura en segundas lenguas y de lenguas extranjeras. Esta autora menciona que existen muchas razones para animar a los estudiantes a proveer *feedback* a sus compañeros, entre las que se incluyen el hecho de proporcionar a los aprendices una audiencia para sus escritos distinta al docente, así como motivarlos a trabajar juntos durante el proceso de escritura y a ayudarse mutuamente a revisar y editar sus textos.

De todo lo anteriormente expuesto, se desprende que el *feedback* no representa una sola estrategia o método, sino un conjunto de maneras a través de

las cuales los docentes pueden ayudar a sus estudiantes a entender sus textos, sus lectores y sus procesos de escritura de una mejor manera, y así desarrollar su consciencia sobre la escritura y sobre la lengua que están aprendiendo (Hyland y Hyland, 2006). Sin embargo, frente a la presencia de errores, hay quienes se oponen al *feedback* correctivo y han propuesto un gran debate sobre su pertinencia o no dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. A continuación, se incluyen algunos puntos de vista sobre dicha controversia.

Objeciones a la corrección de errores gramaticales a través del *feedback* correctivo en la enseñanza de L2

Como se mencionó anteriormente, no existe un consenso y más bien se ha planteado una gran controversia entre los investigadores y docentes del área de escritura en L2, acerca de la pertinencia o no de proveer cualquier tipo de corrección gramatical a los estudiantes, existiendo serias dudas sobre si este *feedback* correctivo tiene algún efecto en la competencia escrita de los aprendices a corto o largo plazo.

Autores como Truscott (1996) asumen una posición más radical en contra de la corrección gramatical. Este autor sostiene que esta práctica debe ser abandonada ya que las investigaciones no han aportado evidencias convincentes de que en realidad ayude a los estudiantes (Knoblauch y Brannon, 1981; Krashen, 1984; Hillocks, 1986; Leki, 1990). A su vez Truscott (1996) sostiene que la corrección, tal y como se lleva a cabo comúnmente, pasa por alto los resultados que se han obtenido en el campo de Adquisición de Segundas Lenguas (SLA) con respecto a cómo se adquieren diferentes aspectos del lenguaje, y los problemas

que surgen al proveer o recibir *feedback*, ya que al final se convierte en un esfuerzo sin ningún beneficio.

Truscott (1996) concluye que la corrección de errores no sólo es inútil para los aprendices sino que también es dañina, ya que consume mucho tiempo y energía que bien podrían aprovecharse en la instrucción de aspectos mucho más productivos de la escritura.

En respuesta a estas contundentes afirmaciones, Ferris (1999) defiende la corrección de errores argumentando que las afirmaciones de Truscott (1996) son prematuras, debido a que el grupo de investigaciones en que apoya sus ideas son inconsistentes con respecto a su cuerpo metodológico y características de los sujetos. Éstos últimos no son comparables en los diferentes estudios citados (Semke, 1984; Robb, Ross & Shortreed, 1986), los paradigmas de las investigaciones y las estrategias de enseñanza varían y Truscott (1996) exagera las evidencias negativas mientras que ignora los resultados que contradicen su tesis. Según la autora, se deben llevar a cabo muchas más investigaciones acerca de la corrección gramatical antes de llegar a afirmar y abogar en favor de su abolición.

De hecho, Ferris (1999) enumera una serie de razones por las cuales los docentes de L2 no sólo deben continuar corrigiendo los errores de los aprendices y proveerles de entrenamiento en estrategias de edición, sino también buscar las maneras de mejorar la efectividad de estas prácticas.

La primera razón que expone esta autora tiene que ver con las evidencias que aportan diferentes estudios (Lalande, 1982; Fathman y Whalley, 1990; Ferris, 1997; Polio, Fleck y Leder, 1998) que demuestran que el *feedback* correctivo

puede ayudar a los estudiantes a mejorar su precisión gramatical a corto plazo, en la revisión del mismo ensayo que fue corregido. Ferris (1999) explica que los resultados de estos estudios apuntan a que los aprendices le dan valor a las correcciones que proporcionan sus docentes y realmente piensan que les ayuda a mejorar su producción escrita. Finalmente, esta investigadora sugiere que los docentes necesitan trabajar en la búsqueda de la mejor manera de ayudar a sus estudiantes a convertirse en auto-editores independientes de su propio trabajo. Esto se debe a que la precisión gramatical es importante en el mundo real al cual los estudiantes se enfrentarán, ya que de lo contrario dicha imprecisión podría intervenir en la comprensibilidad de sus mensajes o ideas, marcándolos como usuarios inadecuados de la lengua (Ferris, 1999).

Ante esta polémica, se han llevado a cabo diversos estudios en los cuales se comparan los diferentes tipos de *feedback* correctivo y se analiza qué tan explícito debe ser éste (Ferris, 2006; Greenslade y Brasdefer, 2006; Jimena Tedjaatmadja y Tian, 2006; Delgado, 2007; Sheen, 2007; Bitchener, 2008). A su vez, otros pocos se han desarrollado en torno al *feedback* tanto positivo como correctivo con el fin de que los estudiantes aprendan de las respuestas provistas por el docente y mejoren su competencia escrita (Semke y College, 1984; Ferris, 1997; Lee, 2008; y Lee y Schallert, 2008). Algunas de estas investigaciones son reseñadas a continuación.

Antecedentes de los estudios desarrollados sobre el *feedback* y la corrección de errores (*feedback* correctivo) proporcionados por el docente de escritura en segundas lenguas (L2) y en lenguas extranjeras (LE)

Respecto al *feedback* y la corrección de errores (*feedback* correctivo) proporcionado por los docentes de escritura en segundas lenguas y en lenguas

extranjerías, se han llevado a cabo algunas investigaciones. Éstas han sido clasificadas en dos grupos. El primero corresponde al compendio de estudios que se han desarrollado en torno al *feedback* tanto positivo como correctivo, incluyendo métodos directos e indirectos; y el segundo grupo de investigaciones trata de aquellos estudios desarrollados solamente en el área de *feedback* correctivo (métodos directos e indirectos) y su influencia en el desarrollo de la competencia escrita y la competencia gramatical en L2 y LE.

Estudios desarrollados en el área de *feedback* (tanto positivo como correctivo) y su influencia en el desarrollo de la competencia escrita en LE

Respecto al *feedback* (tanto positivo como correctivo) en el desarrollo de la competencia escrita se examinaron los estudios realizados por Semke y College (1984), Ferris (1997), Lee (2008) y Lee y Schallert (2008). A continuación se presentan los resultados y otros datos importantes de cada una de estas investigaciones.

En primer lugar, Semke y College (1984) llevaron a cabo un estudio con el propósito de comparar los efectos de cuatro tipos de *feedback* en la competencia escrita de 141 estudiantes de alemán como lengua extranjera en una universidad de los Estados Unidos. Los investigadores dividieron a los participantes en cuatro secciones, y respondieron a sus escritos de la siguiente manera: el grupo 1 recibió *feedback* a través de comentarios sobre el contenido de sus trabajos; el grupo 2 obtuvo *feedback* correctivo directo con respecto a los errores cometidos; los textos producidos por los aprendices del grupo 3 fueron revisados con la combinación de *feedback* correctivo directo y comentarios sobre el contenido de sus escritos;

mientras que las actividades escritas del grupo 4 fueron provistas de códigos, para luego escribir una segunda versión atendiendo a estos símbolos.

La evaluación de estas composiciones se realizó en relación a los errores y al número de palabras escritas. Además, en este estudio se aplicaron pre-tests y post-tests que consistieron en pruebas de escritura con un tiempo determinado y ejercicios tipo *cloze* de múltiples opciones con el propósito de medir la precisión gramatical, la fluidez y la competencia escrita de los estudiantes. Asimismo, los datos obtenidos a partir de estos instrumentos se analizaron utilizando un análisis de covarianza.

Los resultados de Semke y College (1984) indican que los aprendices lograron mejorar su competencia escrita a través de la práctica de escritura y no del *feedback* correctivo recibido. Sin embargo, el apoyo y la ayuda ofrecidos a través de comentarios, en lugar de la corrección directa, parece tener un efecto positivo en la actitud de los estudiantes hacia la escritura y la lengua meta en general, aunque, la adición de comentarios a las correcciones no arrojó una diferencia significativa en el desarrollo de la competencia escrita ni en la actitud de los aprendices al compararla con lo observado al responder solamente con *feedback* correctivo. De la misma manera, los investigadores encontraron que los estudiantes no mejoran cuando son forzados a corregir sus propios errores. De hecho, los resultados sostienen que el *feedback* correctivo con base en códigos es el más inefectivo en cuanto al mejoramiento de la competencia escrita de los aprendices.

Al igual que Semke y College (1984), Lee (2008) también llevó a cabo un estudio en el cual contrastó 4 tipos de *feedback*: corrección directa, comentarios

positivos, códigos y subrayado. Sin embargo, en el caso de este estudio, el investigador se enfocó en las reacciones de los estudiantes. El propósito específico de su investigación se centró en examinar la actitud de los aprendices pertenecientes a dos escuelas secundarias de Hong Kong ante el *feedback* provisto por sus docentes, enfocándose en los factores que pudieron haber influenciado dichas reacciones. Los participantes fueron 58 estudiantes cantoneses, con edades entre 12 y 13 años y 2 docentes hablantes de cantonés, con 5 y 12 años de experiencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Los datos fueron recolectados por Lee (2008) a través de cuestionarios, listas de cotejo y protocolos de pensamiento en voz alta, junto con los textos producidos por los aprendices y revisados por los instructores, observaciones de las clases y entrevistas a los docentes. Durante el curso, los estudiantes elaboraron entre 6 a 8 escritos, de los cuales se escogieron 4 composiciones de un solo borrador al azar. A estas composiciones se les respondió con *feedback* correctivo directo, comentarios, códigos y subrayado.

Los resultados obtenidos en este estudio indican que los aprendices se interesaron en gran medida por los comentarios escritos por los docentes, ya que los dos grupos de estudiantes catalogaron la lectura de estos comentarios como su actividad favorita en el curso. Sin embargo, los aprendices con una baja competencia escrita se mostraron menos interesados en el *feedback* correctivo del docente que aquéllos con un nivel de competencia mucho más alto. Los estudiantes con un nivel de competencia superior desearon obtener más comentarios debido a que los consideraron muy útiles y porque les informaba

sobre la calidad de sus escritos, más que sobre su precisión gramatical. Mientras que aquéllos con un nivel de competencia menor pidieron que el *feedback* del docente se enfocara menos en sus errores. Lee (2008) explica que no es una sorpresa observar esto, ya que los estudiantes con una baja competencia en inglés no les gusta ver sus errores marcados en el papel porque desmotiva el hecho de ver sus textos bañados en tinta roja.

Los resultados también indicaron que ambos grupos esperaban obtener *feedback* correctivo más explícito. Asimismo, los investigadores observaron que el *feedback* que aportaban los docentes en los escritos de sus estudiantes estaba centrado en el docente, y no en el estudiante porque no se le daba oportunidad a los aprendices de corregir sus escritos, lo que hizo que adoptaran una actitud pasiva y dependiente de sus maestros.

Lee (2008) concluye que es muy importante que los docentes tengan consciencia del impacto que tiene su *feedback* en las expectativas y actitudes de los estudiantes, llevándoles a responder a los escritos de los aprendices de una manera más reflexiva y efectiva, involucrando la participación del estudiante durante este proceso.

Otro estudio desarrollado respecto al *feedback* (tanto positivo como correctivo) fue llevado a cabo por Ferris (1997), quien buscó examinar la influencia de los comentarios escritos por el docente en las composiciones de los estudiantes y sus efectos en la revisión y producción de segundas versiones. Para realizar su estudio, la investigadora contó con la colaboración de 47 estudiantes de segundas lenguas pertenecientes a una universidad de los Estados Unidos. El

grupo de aprendices se dividió en 3 secciones y los mismos asistieron a clases por un período de 15 semanas consecutivas.

En el proceso de análisis llevado a cabo por la investigadora, se estudiaron 220 composiciones (110 pares) incluyendo los borradores que recibieron *feedback* por parte del docente y las segundas versiones que escribieron los estudiantes atendiendo a las correcciones y comentarios señalados. En total, se contaron y se examinaron 1600 comentarios hechos al margen y al final de los escritos. Además, se evaluaron, igualmente, los objetivos pragmáticos y las características lingüísticas de los comentarios (número de palabras, tipo pragmático o sintáctico, general o específico) a través de un modelo analítico de comparación y contraste desarrollado para este estudio.

A su vez, los efectos de los comentarios en los estudiantes fueron analizados de acuerdo con una escala original diseñada no solo para juzgar hasta qué punto los estudiantes atendieron o no a este *feedback* durante la revisión (haciendo caso omiso, prestando un mínimo de atención o haciendo un intento sustancial de atender al comentario), sino también para identificar los cambios que realizaron los aprendices para mejorar su escrito (de manera exitosa, reportando efectos mixtos o si los mismos no mejoraban en lo absoluto).

Los resultados de Ferris (1997) coinciden en que los comentarios que solicitaban añadir información o aquellos sobre puntos gramaticales llevaron a los estudiantes a realizar una revisión más sustancial. En general, los comentarios más largos y aquéllos que se referían a la composición específicamente reportaron la mayoría de los cambios realizados por los aprendices. Sin embargo, también se observó que algunos estudiantes no atendieron al *feedback* en forma

de comentarios, lo que llevó a la investigadora a considerar que los aprendices exhiben dos tipos de conducta: o prestan mucha atención al *feedback* ofrecido por su docente y esto los motiva a realizar revisiones sustanciales y exitosas, o algunas veces, simplemente lo ignoran por completo.

En cuanto a los cambios hechos, mínimos o sustanciales, según la investigadora, ambos llevaron a los estudiantes a mejorar sus composiciones. En consecuencia, ella pudo concluir que los comentarios, como método de *feedback*, pueden influenciar cambios positivos y mejoras en las revisiones, mientras sean largos, específicos y relacionados con el texto escrito.

Al igual que Ferris (1997), Lee y Schallert (2008) estudiaron la influencia que tienen los comentarios proporcionados por el docente en el proceso de revisión de borradores que llevan a cabo sus estudiantes. En su investigación, se centraron en el estudio de la relación de confianza existente entre el docente y los aprendices, cómo el maestro proporciona *feedback* a través de comentarios escritos y cómo responden los estudiantes durante la revisión de sus composiciones. Para lograr esto, llevaron a cabo un estudio de caso con dos aprendices de 20 y 25 años, y un docente de inglés no nativo, todos pertenecientes a una universidad de Corea.

Los datos se obtuvieron a través de tres instrumentos: entrevistas formales e informales, observaciones de clases y muestras de los ensayos escritos por los estudiantes con los comentarios del docente. El análisis de los datos se enfocó en los comentarios hechos por el docente en los borradores y si los aprendices atendieron o no a este tipo de *feedback*. Por esta razón se seleccionaron dos estudiantes que presentaban distintos niveles de confianza hacia los comentarios

del docente: uno de ellos tenía un alto nivel de confianza en lo que le decía su maestro; y el otro, dudaba de la competencia lingüística del docente y de su *feedback*.

Los resultados mostraron que un estudiante que haya construido una relación de confianza con su docente, utiliza y atiende fielmente al *feedback* en el proceso de revisión de sus escritos. Por otro lado, un aprendiz que no confíe plenamente en su maestro, no responderá a su *feedback* de manera positiva. En consecuencia, sus borradores no mejoran si se comparan con el primer caso.

Lee y Schallert (2008) concluyen que es de gran importancia que los docentes busquen las maneras de establecer una relación sólida y de confianza con sus estudiantes, de esta manera los mismos harán uso efectivo del *feedback* provisto por el maestro al momento de revisar sus escritos y así producirán nuevas versiones de manera exitosa.

Todas las investigaciones anteriores se enfocaron en el estudio del *feedback*, tanto positivo como correctivo. En el siguiente apartado, se presentan aquellas que analizaron únicamente la influencia del *feedback* correctivo (corrección de errores) en los estudiantes de segundas lenguas y de lenguas extranjeras.

Estudios desarrollados en el área de *feedback* correctivo y su influencia en el desarrollo de la competencia escrita y la competencia gramatical en L2 y LE

A diferencia de los estudios discutidos anteriormente, las siguientes investigaciones se enfocaron solamente en el análisis del *feedback* correctivo, o lo que también se conoce como corrección de errores. Por tanto, se presentan los

trabajos de Ferris, 2006; Greenslade y Brasdefer, 2006; Jimena Tedjaatmadja y Tian, 2006; Delgado, 2007; Sheen, 2007 y Bitchener, 2008.

En primer lugar, el estudio desarrollado por Sheen (2007) buscó examinar el efecto diferencial de dos tipos de *feedback* correctivo directo y en qué medida éstos influían en la adquisición del uso de los artículos *a* y *the* como referencia anafórica en inglés. Este último término se define como el tipo de referencia de un elemento dentro del texto con respecto a otro que lo precede (Mota de Cabrera, 2012).

Para lograr tal fin, el investigador seleccionó a 111 estudiantes internacionales e inmigrantes y a 5 docentes hablantes nativos del inglés de una universidad de los Estados Unidos. Las edades de los participantes oscilaban entre 21 y 56 años, y los mismos fueron divididos en 3 grupos: el grupo 1 estaba compuesto por 31 estudiantes, los cuales recibieron *feedback* correctivo directo; el grupo 2, conformado por 32 aprendices, recibió *feedback* correctivo directo metalingüístico, el cual incluía explicaciones gramaticales de forma escrita; y por último, el grupo control integrado por 28 estudiantes, no recibió ningún tipo de *feedback*. Los grupos realizaron un pre-test, recibieron las correcciones correspondientes, y luego respondieron tanto el post-test como un post-test retardado.

Una vez obtenidos los datos, Sheen (2007) realizó un análisis correlacional entre una variable del aprendiz (habilidad lingüística analítica, definida como la capacidad que tiene el estudiante de explicar las reglas gramaticales que le subyacen a determinado uso de la lengua); y a través del post-test y el post-test retardado, el investigador buscó examinar el efecto del *feedback* correctivo en la

aptitud lingüística de los participantes. Es importante mencionar que las evaluaciones constaron de un dictado rápido, un examen de escritura y otro basado en corrección de errores.

Al finalizar el estudio, Sheen (2007) reportó que ambos grupos mejoraron su desempeño en la escritura en los post-tests inmediatos en comparación con el grupo control, pero el grupo que recibió *feedback* correctivo directo y metalingüístico resultó mejor que el grupo que solo recibió *feedback* correctivo directo. De igual manera, este autor encontró una asociación significativa positiva entre el éxito de los aprendices y su aptitud en el análisis lingüístico, ya que el grupo que recibió *feedback* correctivo directo y metalingüístico logró un mejor desempeño en cuanto a su habilidad lingüística analítica y la adquisición de los artículos *a* y *the*, los cuales fueron objeto del estudio. Los resultados muestran que el *feedback* correctivo directo de una sola característica lingüística mejora la precisión gramatical de los estudiantes, especialmente cuando ellos reciben *feedback* correctivo metalingüístico.

Una investigación muy similar a la anterior fue realizada por Bitchener (2008), quien también se enfocó en el efecto del *feedback* correctivo directo en la precisión gramatical de los estudiantes de L2, y si este *feedback* permanecía en un período de 2 meses. También se buscó indagar si el efecto sobre la precisión gramatical varía de acuerdo al *feedback* correctivo empleado. Al igual que el estudio de Sheen (2007), Bitchener (2008) enfocó su investigación en una sola categoría de error: el uso de los artículos “*a*” y “*the*” con referencia anafórica en inglés.

Para llevar a cabo este estudio, se tomó una muestra de 75 estudiantes internacionales de dos escuelas privadas de Auckland, Nueva Zelandia, específicamente 33 hombres y 42 mujeres, con una edad promedio de 22.7 años. Dicha muestra se dividió en cuatro grupos: el primero recibió *feedback* correctivo directo más una explicación metalingüística oral y escrita sobre los errores cometidos; el grupo 2 obtuvo *feedback* correctivo directo y una explicación metalingüística de forma escrita únicamente; al grupo 3 se le respondió solo con *feedback* correctivo directo; mientras que el grupo control no recibió ningún tipo de *feedback*.

A diferencia del estudio de Sheen (2007), Bitchener (2008) incluyó explicaciones metalingüísticas orales que consistieron en una mini clase de 30 minutos, en la que se explicaba al aprendiz sus errores y se reforzaba el estudio de las reglas gramaticales. Sin embargo, se empleó el mismo método de Sheen (2007), es decir, pre-tests y post-tests inmediatamente después de la corrección del error y un post-test retardado al cabo de dos meses.

Los resultados de esta investigación muestran que hubo un progreso significativo en la precisión gramatical de los estudiantes inmediatamente después de que se ofreciera el *feedback* correctivo directo, y este nivel se mantuvo en la tercera composición (post-test retardado) sin ningún tipo de *feedback* o instrucción adicional, y sin notificar a los aprendices la fecha exacta en la que pondría en práctica la prueba.

Este investigador concluye que la corrección de los escritos de los estudiantes resulta provechosa para los aprendices, ya que se encontró que el efecto de *feedback* correctivo directo fue inmediato y pudo ser recordado y tomado

en cuenta después de dos meses. Asimismo, la adición de explicaciones metalingüísticas de forma oral y escrita ayudó a los estudiantes a mejorar su precisión gramatical al momento de escribir nuevas composiciones.

Un trabajo de investigación centrado solamente en el estudio del *feedback* correctivo de manera indirecta fue realizado por Greenslade y Brasdefer (2006). Los mismos llevaron a cabo un estudio de carácter cuantitativo por medio del cual buscaron probar la efectividad de dos métodos de *feedback* correctivo indirecto en la competencia escrita de los estudiantes: uno en forma de códigos y el otro a través del subrayado. Para realizar esta investigación, los autores seleccionaron una muestra de 19 aprendices de español como lengua extranjera del nivel intermedio/avanzado de una universidad pública.

El experimento consistió de dos sesiones de 30 minutos cada una, en las cuales los participantes debían escribir dos composiciones a partir de una serie de imágenes entregadas por el docente. Luego los investigadores procedían a corregir las composiciones: en la primera, solo se subrayó los errores; y en la segunda, los errores fueron subrayados y codificados. Acto seguido, los estudiantes autocorregían sus escritos.

Para evaluar las composiciones y los datos los investigadores contabilizaron el número de errores y el número de palabras totales de cada composición con el fin de dividir el número de palabras totales entre los errores presentes en los escritos, para luego dividir este número entre el promedio de palabras de la muestra total. Luego, utilizaron el programa de análisis de datos estadísticos SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) para analizar el desempeño de los aprendices, así como también les aplicaron cuestionarios para

indagar sobre sus puntos de vista con respecto a los dos tipos de *feedback* correctivo indirecto recibidos.

Greenlade y Brasdefer (2006) encontraron que el tipo de *feedback* correctivo que los estudiantes reciben sí afecta su habilidad para autocorregirse. Ambos tipos de *feedback* correctivo indirecto permitieron a los aprendices producir textos de una mejor calidad. Sin embargo, los autores descubrieron que el uso de los códigos fue significativamente más efectivo para ayudar a los estudiantes a autocorregirse en la segunda composición. Asimismo, los participantes manifestaron su preferencia por el uso de los códigos que solamente el uso del subrayado.

De manera similar, Delgado (2007) realizó una investigación-acción de naturaleza cuasi-experimental, en la cual estudió la relación entre dos diferentes tipos de *feedback* correctivo indirecto y la habilidad de los estudiantes para autocorregir sus ensayos, con el objetivo de descubrir cuál de ellos resultaba más beneficioso para los aprendices en términos del mejoramiento de su precisión gramatical durante el nivel inicial de la instrucción en la L2. Los participantes fueron 30 estudiantes pertenecientes al segundo semestre de una clase de español como LE en una universidad de los Estados Unidos.

Para este estudio, los aprendices fueron seleccionados al azar y ubicados en tres grupos rotativos: el primero recibió *feedback* correctivo indirecto en forma de códigos, el segundo obtuvo *feedback* correctivo indirecto en forma de subrayado y el grupo control que no recibió ningún tipo de *feedback*. La investigadora analizó 3 ensayos de 200 palabras y 3 borradores para cada ensayo. Luego analizó los errores presentes en cada ensayo y éstos fueron

estudiante y la organización de su texto. Luego, los aprendices revisaron sus composiciones y redactaron un segundo borrador, el cual recibió *feedback* correctivo detallado respecto a los errores de la lengua (gramática, puntuación, ortografía) a través de distintos métodos: códigos, subrayado y corrección directa (eliminando, tachando y proveyendo las respuestas). Seguidamente, los estudiantes realizaron una segunda revisión y produjeron la versión final de su ensayo.

Los datos se recolectaron a través de 3 instrumentos: 146 textos escritos por los estudiantes, cuestionarios que reflejaron información sobre los participantes y el curso, y por último, se incorporaron las entrevistas. Los resultados de esta investigación muestran una estrecha relación entre los errores marcados por los docentes a través del *feedback* correctivo y la revisión exitosa de los aprendices en sus borradores. Los estudiantes lograron un progreso estadísticamente significativo en la reducción de errores. Además, aquellos que recibieron *feedback* correctivo mostraron un mejoramiento en su precisión gramatical a largo plazo, indicando que los aprendices sí son capaces de utilizar el *feedback* correctivo en la etapa de revisión de sus escritos de manera efectiva.

Es importante hacer notar que los participantes atendieron tanto al *feedback* correctivo directo como indirecto en sus revisiones. Sin embargo, Ferris (2006) notó una gran superioridad del método indirecto sobre el directo, lo cual se reflejó en el mejoramiento de la competencia escrita de los aprendices a largo plazo.

Siguiendo esta misma línea de investigación, Jimena, Tedjaatmadja y Tian (2006) realizaron un estudio empírico para analizar de qué manera el *feedback* correctivo indirecto en forma de códigos en oposición al *feedback* correctivo

directo ayuda a los estudiantes a mejorar su precisión gramatical, vocabulario y ortografía en sus producciones escritas hechas en clase. Los participantes fueron 21 estudiantes de nuevo ingreso pertenecientes a dos cursos preparatorios de inglés en un instituto educativo de lenguas que trabaja en conjunto con el Departamento de Inglés y Centro de Desarrollo de la Lengua de una universidad de Tailandia. Dicho instituto ofrece distintos programas: Inglés Básico I, II, Inglés I-IV, cursos tutoriales y conversacionales de inglés, entre otros.

La recolección de los datos se realizó en un período de dos meses, tiempo durante el cual ambos grupos compusieron un ensayo (pre-test) en clase acerca de un tópico en particular. Dicho ensayo fue corregido a través de comentarios con el propósito de motivarlos a escribir. Luego, se entrenó a los estudiantes en el uso de códigos para ayudarlos a acostumbrarse a este tipo de *feedback* correctivo, ya que se les pidió llevar una hoja en la que reflejarían la frecuencia con la que cometían cada error. Un grupo recibió *feedback* correctivo directo, mientras que el otro recibió *feedback* correctivo indirecto en forma de códigos.

Seguidamente, ambos grupos realizaron 3 composiciones escritas más para medir su progreso y luego comparar los resultados de los dos grupos. Las investigadoras pidieron a los aprendices revisar sus escritos de acuerdo con el *feedback* correctivo proporcionado. Finalmente, los estudiantes escribieron un ensayo (post-test) acerca de un tema similar al pre-test después de dos meses. De esta manera, se comparó el progreso de ambos grupos.

Al finalizar la investigación, las autoras encontraron que el *feedback* correctivo en forma de códigos reduce los errores tratables de manera más efectiva que el *feedback* correctivo directo. Por otro lado, concluyeron que la

corrección directa es útil para reducir los errores idiosincráticos y puede tomar más tiempo para facilitar el progreso de los estudiantes en su precisión a la hora de escribir.

Resumen

En este capítulo se han analizado las bases teóricas que sustentan el presente estudio. Igualmente, se presentaron algunas investigaciones desarrolladas en esta área, tanto en L2 como en LE.

En primer lugar, Semke y College (1984) llevaron a cabo una investigación en la cual compararon los efectos de 4 tipos de *feedback* en la competencia escrita, entre los cuales incluyeron: comentarios, corrección directa (*feedback* correctivo directo), una combinación de corrección directa y comentarios, y por último, códigos. Los investigadores llegaron a la conclusión de que los estudiantes no mejoraron su competencia escrita como efecto del *feedback* recibido sino por la práctica de escritura realizada. Además, el *feedback* correctivo indirecto a través de códigos se mostró como el menos efectivo de todos los tipos de *feedback* estudiados.

De manera similar, Lee (2008) estudió 4 tipos de *feedback* pero se enfocó en las reacciones de los estudiantes que recibieron dichas respuestas. Este investigador enfatiza a través de su estudio que los aprendices sí esperan *feedback* por parte de sus docentes, y que debe dársele la oportunidad de corregir sus propios textos con el fin de propiciar una revisión de escritura mucho más reflexiva, enfocada en el estudiante (no en el docente), y por ende, se lograrían resultados más efectivos.

Ahora bien, entre los estudios que analizaron el efecto del *feedback* incluyendo el *feedback* correctivo indirecto se puede citar el de Ferris (1997) quien se enfocó en investigar la influencia de los comentarios en el desarrollo de la competencia escrita de los estudiantes, encontrando que, en efecto, los comentarios pueden producir cambios positivos y mejoras en las revisiones de los estudiantes, mientras sean largos, específicos y relacionados con el texto escrito.

También, Lee y Schallert (2008) a través de su investigación encontraron que es de suma importancia que se establezca una relación de confianza entre el docente y el estudiante al momento de proveer *feedback*, con el fin de que sea provechoso para el aprendiz y le permita hacer uso efectivo de las respuestas provistas por el docente, y en consecuencia, pueda producir textos mejorados en el proceso de revisión de sus borradores.

Las investigaciones que se enfocaron solo en el estudio del *feedback* correctivo directo (Sheen, 2007; Bitchener, 2008) se llevaron a cabo empleando metodologías muy similares, ya que en ambas investigaciones se realizaron pre-tests, post-tests y post-tests retardados. De igual forma, los dos investigadores encontraron resultados semejantes: el *feedback* correctivo directo ayuda a los estudiantes a mejorar su precisión gramatical, pero es el *feedback* correctivo directo, en combinación con las explicaciones metalingüísticas de forma oral y/o escrita, el tipo de corrección que influye de manera significativa en el mejoramiento de la precisión gramatical de los aprendices al momento de escribir nuevas composiciones.

A diferencia de Sheen (2007) y Bitchener (2008) quienes analizaron los efectos del *feedback* correctivo directo, Greenslade y Brasdefer (2006) realizaron

un estudio en el cual probaron la efectividad de dos métodos de *feedback* correctivo indirecto: uno en forma de códigos y el otro a través del subrayado. Sus resultados sugieren que ambos tipos de *feedback* correctivo indirecto permitieron a los estudiantes producir mejores composiciones escritas. Sin embargo, el uso de los códigos resultó significativamente más efectivo para ayudar a los aprendices a autocorregirse en la segunda composición. Ésta es la misma conclusión a la que llegó Delgado (2007), quien a través de su estudio, reportó que los estudiantes parecían beneficiarse mucho más del *feedback* correctivo en forma de códigos, que del subrayado o de ningún tipo de *feedback*.

Algunas investigaciones aquí reseñadas estudiaron ambos tipos de *feedback* correctivo incluyendo los métodos directos e indirectos. En primer lugar, Ferris (2006) estudió el *feedback* correctivo directo en contraste con diferentes tipos de *feedback* correctivo indirecto, concluyendo que tanto el *feedback* correctivo directo como el indirecto fueron atendidos exitosamente por los estudiantes en sus revisiones. Sin embargo se notó una gran superioridad del método de corrección indirecta sobre la directa, facilitando al estudiante mejorar su competencia escrita a largo plazo.

En segundo lugar, Jimena, Tedjaatmadja y Tian (2006) concuerdan con Ferris (2006) ya que también encontraron que el *feedback* correctivo indirecto favorece a los estudiantes por encima del método directo. Sin embargo, aclaran que el *feedback* correctivo indirecto en forma de códigos es útil en la reducción de los errores tratables de manera más efectiva que el *feedback* correctivo directo, y que éste último resulta útil para reducir los errores idiosincráticos pero puede

tomar más tiempo para facilitar el progreso de los estudiantes en su precisión a la hora de escribir.

Una vez analizados los resultados de todos estos estudios, se puede concluir que al momento de evaluar los efectos de los diferentes tipos de *feedback* (tanto positivo como correctivo) en la competencia escrita de los estudiantes existen inconsistencias y contradicciones en los resultados. Metodológicamente, la gran mayoría de los estudios en L2 y LE descritos anteriormente son de corte cuantitativo, mientras que la presente investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo de la investigación, con el propósito de indagar acerca de las percepciones de los aprendices y de la docente con respecto al *feedback* y su influencia en el desarrollo de la competencia escrita de los estudiantes.

Una diferencia importante entre los estudios aquí reportados y la presente investigación radica en que la mayoría se enfoca en el estudio del *feedback*, tanto positivo como correctivo, en el proceso de revisión de borradores que forman parte de actividades escritas particulares (Semke y College, 1984; Ferris 1997; Brasdefer, 2006; Ferris, 2006; Delgado, 2007; Lee, 2008). De igual forma, la mayor parte de los estudios descritos en este capítulo han sido realizados en el área de la escritura en segundas lenguas y casi ninguno en lengua extranjera. El presente trabajo de investigación se sitúa en el estudio del *feedback* y su posible influencia en el desarrollo de la competencia escrita de los estudiantes cuando éstos producen textos nuevos e independientes, siendo éste uno de los contextos menos explorados por los investigadores del área (Jimena, 2006; Sheen, 2007; Bitchener, 2008). De esta manera, el presente estudio busca contribuir con un

área específica de la investigación en escritura en LE que ha sido poco investigada.

En el siguiente capítulo, se presentará la metodología que se utilizó para llevar a cabo el presente estudio.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se describe la metodología que se utilizó para llevar a cabo este estudio. Más concretamente, se explica el diseño de investigación, el perfil de los participantes, el lugar en donde tuvo lugar el estudio, los instrumentos para la recolección y el análisis de datos y la validez y confiabilidad de la información recabada.

Diseño de la investigación

Con el propósito de dar respuestas a las preguntas de investigación planteadas en el capítulo I, este estudio se enmarcó dentro del paradigma cualitativo de la investigación. Por ende, se buscó indagar el punto de vista de los aprendices y de la docente de un curso de Lectura y Escritura del Inglés como LE Nivel I, con respecto a la posible influencia que tiene el *feedback* en la competencia escrita de sus estudiantes. De esta manera, la mayor parte de los datos obtenidos están basados en las experiencias, opiniones y sentimientos de los estudiantes y de la docente con respecto al *feedback* y su posible impacto en las producciones escritas por los mismos participantes, quienes a su vez, son los informantes de esta investigación.

Asimismo, este estudio se desarrolló en su ámbito natural. En las investigaciones de corte naturalista, el investigador se limita a observar los acontecimientos sin intervenir en los mismos. (Grajales, 2000). De igual forma, la misma constituye un estudio de caso, el cual se ocupa principalmente de la interacción de los factores y los acontecimientos de casos individuales. (Villalobos, 2003).

Participantes en el estudio y lugar de la investigación

El universo de esta investigación correspondió a los estudiantes de un curso de Lectura y Escritura de Inglés como LE Nivel I, el cual forma parte del pensum de estudios de la Licenciatura en Idiomas Modernos de una universidad pública del occidente de Venezuela. En particular, por tratarse de un estudio de caso, se contó con la colaboración de una docente y dos estudiantes, los últimos con edades comprendidas entre 17 y 19 años, que asistieron con regularidad a sus clases y estuvieron dispuestos a participar voluntariamente en esta investigación.

A fin de obtener las respuestas a las preguntas de investigación planteadas en el capítulo I, se observaron las clases del curso de Lectura y Escritura anteriormente descrito por un período de 16 semanas (un semestre académico completo). Por otro lado, se analizaron los textos escritos producidos por los participantes de esta investigación a fin de estudiar la posible influencia del *feedback* proporcionado por la docente del curso en el desarrollo de sus habilidades para producir textos escritos en inglés como lengua extranjera. De igual forma, se realizaron entrevistas a estos mismos estudiantes y a la docente del curso con el fin de indagar sus puntos de vista en torno a los tipos de *feedback*

utilizados y la forma cómo actúan los mismos en el desarrollo de la competencia escrita de los aprendices.

Instrumentos y procedimiento de recolección de datos

En cuanto a los instrumentos y al procedimiento para la recolección de los datos que se emplearon en esta investigación, en primer lugar se realizaron observaciones de las clases de un curso de Lectura y Escritura de inglés como lengua extranjera a la que asistieron los participantes. Seguidamente, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a los informantes y se analizaron los escritos producidos por los estudiantes del curso. A continuación se explican cada uno de los instrumentos de recolección de datos y su respectiva aplicación en este estudio.

Observaciones

Las observaciones, junto con las entrevistas, son una fuente primaria de datos en la investigación cualitativa ya que tienen lugar en un escenario natural y representan un encuentro de primera mano con el fenómeno de interés. (Merriam, 1998). Asimismo, la observación conlleva a una toma de notas sistemática y el registro de los eventos, comportamientos y artefactos u objetos en el escenario social seleccionado para el estudio. (Marshall y Rossman, 1995).

De la misma manera, Villalobos (2003) apunta que la observación de la comunicación natural en un ambiente escolar, particularmente de interacción oral y escrita entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, es una de las técnicas de recolección más comunes en los estudios de casos. Glesne (1999) apunta que a través de la observación de los participantes, y al formar parte del contexto social en el cual ellos se desenvuelven, el investigador obtiene de primera mano

información acerca de las acciones y los patrones de comportamiento de los informantes. Esta autora indica que de esta manera, se logra establecer la confianza necesaria para motivar a los participantes a decir lo que en circunstancias diferentes tal vez no comunicarían.

Por consiguiente, en este estudio se realizaron observaciones por un período de 16 semanas consecutivas (un semestre académico completo) con el fin de recoger información referente a la cultura de clase del curso de Lectura y Escritura de Inglés como LE Nivel I y, a su vez, conocer un poco más a los estudiantes y la docente participantes del estudio y su respectivo desenvolvimiento en el salón de clases.

Es importante indicar que la información que se obtuvo de las observaciones fue registrada en un diario y constituyeron las notas de campo de la investigación. Éste constituye la herramienta principal de registro del investigador cualitativo e incluye descripciones de las personas, lugares, eventos, actividades y conversaciones, así como también, se convierte en un lugar para las ideas, reflexiones y notas acerca de los patrones que podrían emerger (Glesne, 1999).

Otro instrumento de recolección de datos clave en esta investigación fue la realización de entrevistas, proceso que se describe en la siguiente sección.

Entrevistas

La entrevista es un medio a través del cual se recogen datos cualitativos con el propósito de conseguir algún tipo de información especial. Merriam (1998) considera que la entrevista es a menudo la mayor fuente de datos cualitativos que se necesitan para entender el fenómeno estudiado, en consecuencia, se utiliza ya que el investigador quiere averiguar qué está en la mente del informante. (Patton,

1990). Por esta razón, la entrevista varía en términos de su estructura a priori y en la libertad que tiene el entrevistado para responder las preguntas. (Marshall y Rossman, 1995).

Para efectos de este estudio, se utilizaron las entrevistas con el fin de obtener los datos necesarios para dar respuesta a las preguntas de investigación propuestas en el capítulo I. Asimismo, el tipo de entrevista que se empleó para recolectar la información fue la entrevista semi-estructurada, la cual se explica a continuación.

Entrevista semi-estructurada

Una entrevista semi-estructurada permite al investigador conducir o controlar de alguna manera el curso de la entrevista a partir de los temas y aspectos que determinan el desarrollo de la misma (Villalobos, 2003). Es por esta razón que se utilizó este tipo de instrumento en la recolección de datos, ya que la idea era obtener la mayor cantidad posible de información por parte de los informantes sin restringirse a una serie de preguntas previamente delimitadas.

Por consiguiente, en el caso de este estudio de caso, se realizaron dos entrevistas a los participantes con el propósito de obtener los datos suficientes para realizar la investigación. La primera de ellas se realizó con la finalidad de conocer las ideas previas de los estudiantes y de la docente sobre los tipos de *feedback* que conocían y cuáles de ellos consideraban más efectivos para promover el desarrollo de la competencia escrita en la lengua extranjera. Asimismo, una segunda entrevista se realizó a los participantes con el propósito de indagar sobre sus puntos de vista y experiencia con los tipos de *feedback* utilizados durante el curso de Lectura y Escritura de Inglés como LE Nivel I.

Es importante mencionar que estas entrevistas tuvieron lugar en un salón de clases de la universidad en donde se llevó a cabo la investigación y se contó solo con la presencia del informante y del entrevistador, con el fin de darle confianza al estudiante y al docente de expresar sus opiniones de manera libre y sin ningún tipo de interferencia. Estas entrevistas constaron de una serie de preguntas que cubrieron el aspecto del *feedback* y su posible influencia en la competencia escrita de los estudiantes. Las mismas fueron grabadas y luego transcritas para su respectivo análisis.

Por último, otro de los instrumentos empleados en este estudio consistió en el análisis de los textos escritos producidos por los aprendices del curso. A continuación, se presenta de qué manera éstos sirvieron para recabar los datos necesarios para llevar a cabo la presente investigación.

Documentos escritos

Dada la naturaleza de este estudio, fue necesario incorporar el análisis textual de varias muestras de discurso escrito de los estudiantes-participantes de la investigación. Al respecto, Marshall y Rossman (1995) señalan que los investigadores deben complementar sus observaciones y las entrevistas que realizan con la recolección y análisis de textos escritos que son producidos por los participantes en su cotidianidad. Por consiguiente, los documentos escritos de cualquier tipo pueden ayudar al investigador a descubrir significados, desarrollar el entendimiento y encontrar elementos relevantes al problema objeto del estudio. (Merriam, 1998).

En consecuencia, en esta investigación se recolectó y analizó una muestra de los textos escritos producidos por los dos estudiantes, y a su vez, participantes

del estudio (las condiciones e instrucciones particulares para cada una de estas asignaciones escritas serán explicadas en el capítulo IV).

En el caso de esta investigación, se observó el *feedback* tanto positivo como correctivo proporcionado por la docente a los trabajos de los estudiantes y su posible influencia en el desarrollo de la competencia escrita de los aprendices. En primer lugar, para realizar el análisis textual sobre el *feedback* positivo, se explicó la manera en la que el docente indicaba los aciertos del estudiante en algún aspecto en particular.

Por otro lado, para estudiar el *feedback* correctivo provisto por la docente, se utilizó la Taxonomía de Cambios en la Revisión diseñada por Faigley y Witte (1981). Es muy importante aclarar que a pesar de que el presente estudio no enfocó su análisis en el proceso de revisión que realizan los estudiantes al producir borradores, sino en el estudio del desempeño que tuvieron los aprendices al redactar textos independientes, esta Taxonomía de Cambios en la Revisión resultó útil y apropiada ya que permitió clasificar de manera clara y precisa el tipo de error que detectaba la docente a través de su *feedback* correctivo. Dicha taxonomía se explica a continuación.

Taxonomía de Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1981)

La Taxonomía de Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1981) es un sistema desarrollado por estos autores para analizar los efectos de los cambios a nivel de la superficie y a nivel de contenido en la revisión. A continuación se presenta un gráfico que representa los aspectos que los autores incluyen en su taxonomía.

Gráfico 1. Taxonomía de Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1981).

Cambios a nivel de la superficie		Cambios a nivel del contenido	
Cambios de forma	Cambios que conservan el contenido	Cambios micro- estructurales	Cambios macro- estructurales
Ortografía	Adiciones	Adiciones	Adiciones
Tiempo verbal, número y modo	Supresiones	Supresiones	Supresiones
Abreviación	Sustituciones	Sustituciones	Sustituciones
Puntuación	Permutaciones	Permutaciones	Permutaciones
Formato	Distribuciones	Distribuciones	Distribuciones
	Consolidaciones	Consolidaciones	Consolidaciones

Tomado de Faigley y Witte. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32 (4), 400-414.

Esta taxonomía se basa en dos aspectos específicos: los cambios a nivel de la superficie y los cambios a nivel de contenido, los cuales están ubicados a la izquierda y a la derecha respectivamente en el Gráfico 1. Faigley y Witte (1981) definen los cambios a nivel de la superficie como aquellos cambios que no traen

nueva información al texto o remueven información vieja. Entre estos cambios de superficie se encuentran dos sub-categorías: los cambios a nivel de la forma y los cambios que conservan el contenido. Los cambios a nivel de forma incluyen: ortografía; tiempo verbal, número y modo; abreviación; puntuación y formato.

En cuanto a los cambios que conservan el contenido, se encuentran aquellas modificaciones que parafrasean los conceptos en el texto sin alterarlos (Faigley y Witte, 1981). Dentro de esta categoría, los autores incluyen las siguientes sub-categorías y ejemplos:

Adiciones. Llevan a la superficie aquello que puede ser inferido. Por ejemplo: “*you pay two dollars*” [tú pagas dos dólares]- “*you pay a two dollar entrance fee*” [tú pagas una entrada de dos dólares].

Supresiones. Hacen lo opuesto a las adiciones, ya que obligan al lector a inferir lo que antes era explícito. Por ejemplo: “*several rustic looking restaurants*” [distintos restaurantes de apariencia rústica]- “*several rustic restaurants*” [distintos restaurantes rústicos].

Sustituciones. Reemplazan palabras o frases por otras con el mismo concepto. Por ejemplo: “*out-of-the-way spots*” [sitios remotos]- “*out-of-the-way places*” [lugares remotos].

Permutaciones. Involucran la reorganización de los elementos de una oración. Por ejemplo: “*springtime means to most people*” [la primavera significa para muchas personas]- “*springtime, to most people, means*” [la primavera, para muchas personas, significa].

Distribuciones. Ocurren cuando la información que conformaba una oración pasa a conformar dos o más. Por ejemplo: “*I figured after walking so far the least it could*

do would be to provide a relaxing dinner since I was hungry” [pensé que después de caminar tanto lo menos que podía hacer era ofrecerme una cena relajante ya que tenía hambre]- *“I figured the least it owed me was a good meal. All that walking made me hungry”* [pensé que lo menos que me debía era una buena comida. Toda esa caminata me produjo hambre].

Consolidaciones. Hacen lo opuesto a las distribuciones, ya que dos o más frases se convierten en una sola. Por ejemplo: *“And there you find Hamilton's Pool. It has cool green water surrounded by 50-foot cliffs and lush vegetation”* [Y allí se encuentra la Piscina Natural Hamilton. Tiene agua fresca de color verdoso y está rodeada por riscos de 50 pies de altura y vegetación exuberante]- *“And there you find Hamilton's Pool: cool green water surrounded by 50-foot cliffs and lush vegetation”* [Y allí se encuentra la Piscina Natural Hamilton: agua fresca y de color verdoso rodeada por riscos de 50 pies de altura y vegetación exuberante].

Por otro lado, la segunda clase de revisiones expuesta en esta taxonomía constituye los cambios a nivel de contenido. En este caso, se sustituye una frase, se añade un ejemplo, o se trabaja de nuevo una oración. En esta taxonomía, los cambios a nivel de contenido se clasifican en cambios macro-estructurales y cambios micro-estructurales, en otras palabras, los primeros pueden alterar la esencia del texto, mientras que los segundos no afectan el mismo. En consecuencia, para ambos, los cambios macro-estructurales y cambios micro-estructurales, se utilizan las mismas operaciones: adición, supresión, sustitución, permutación, distribución y consolidación, identificados como los cambios que conservan el contenido, pero en este caso los cambios a nivel de contenido sí afectan los conceptos en el texto.

Para efectos del análisis textual de los documentos producidos por los estudiantes con respecto al *feedback* correctivo proporcionado por la docente del curso de Lectura y Escritura del Inglés Nivel I, se utilizó esta taxonomía sin ningún tipo de modificación. De esta manera, fue posible clasificar los cambios a nivel de la superficie y aquéllos respecto al contenido señalados por la docente en las composiciones escritas de sus estudiantes.

Procedimiento para el análisis de datos

Para el análisis de los datos obtenidos y proporcionados por los informantes se llevaron a cabo los siguientes pasos:

En primer lugar, se observaron las clases de Lectura y Escritura de Inglés como LE Nivel I por un lapso de 16 semanas consecutivas (un semestre académico completo). Durante este período, se realizaron las entrevistas a los informantes, las cuales fueron grabadas y transcritas posteriormente. Al mismo tiempo, se recolectó una muestra de los textos escritos por los estudiantes entrevistados para su respectivo análisis utilizando la Taxonomía de Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1981), descrita anteriormente. Luego, a través de la revisión, clasificación y codificación de los datos obtenidos, se comenzaron a generar categorías producto de la interpretación de la información y los resultados obtenidos con respecto a la posible influencia del *feedback* en la competencia escrita de los estudiantes de Lectura y Escritura de Inglés como LE Nivel I.

Validez y confiabilidad

Con el propósito de asegurar la validez y confiabilidad de los resultados de esta investigación, se aplicaron tres métodos para la recolección de los datos: observaciones de clase, análisis textual de las composiciones escritas por los

estudiantes del curso utilizando la Taxonomía de Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1981) y se realizaron entrevistas a los participantes (tanto a los estudiantes como a la docente del curso). Es muy importante mencionar que, las preguntas que formaron parte de dichas entrevistas fueron sometidas al criterio de expertos en investigación cualitativa en el área de educación y enseñanza de lenguas extranjeras.

En consecuencia, se estudió y se analizó toda la información obtenida tratando de encontrar nexos o relaciones entre los datos recabados a través de los tres instrumentos de recolección mencionados anteriormente, lo que se conoce con el término “triangulación”. Denzin (1970) define la triangulación como la combinación de fuentes de datos y/o metodologías en el estudio de un mismo fenómeno obteniendo información desde diferentes perspectivas y permitiendo al investigador llevar a cabo un plan de acción que supere las deficiencias de los estudios que contemplan solo un instrumento. Por esta razón, en este estudio se contempló la utilización de tres instrumentos de recolección de datos y su respectiva triangulación.

Es importante mencionar que tanto el proceso de recolección de los datos como su respectivo análisis se realizaron de manera simultánea, con el propósito de tomar en cuenta los posibles datos que surgieran y que necesitaran indagarse con más profundidad en entrevistas posteriores con los participantes del estudio.

Concepciones éticas de la investigación

A través de mi experiencia como estudiante y como docente de lenguas extranjeras, he podido constatar cuán difícil es desarrollar la competencia escrita en una lengua extranjera. En primer lugar, como estudiante y como docente he

experimentado cómo a pesar de recibir correcciones en reiteradas oportunidades, los estudiantes siguen cometiendo los mismos errores en sus producciones escritas subsecuentes.

En este caso, la tarea de dar *feedback* correctivo a los aprendices se convierte en un trabajo frustrante, ya que se corrigen los mismos errores una y otra vez en las composiciones escritas de los estudiantes. En mi opinión, posiblemente esto sucede porque los docentes no hacen uso del tipo de *feedback* acorde con las necesidades de los aprendices con miras a desarrollar su competencia escrita.

Sin embargo, con el propósito de que mis preconcepciones y creencias no influyeran de ninguna manera en el análisis y el estudio de los datos obtenidos en la presente investigación, revisé continuamente mis prejuicios y me recordé a mí misma la necesidad de considerar la posibilidad de encontrar resultados que se opusieran a mi criterio personal. En consecuencia, intenté siempre asumir una posición imparcial, sin permitir que mis subjetividades u opiniones interfirieran en la presentación de los resultados de este estudio.

Resumen

La presente investigación de corte cualitativo y enmarcada dentro de un estudio de casos se realizó con la finalidad de describir y analizar la posible influencia del *feedback* proporcionado por la docente de un curso de Lectura y Escritura como LE Nivel I en la competencia escrita de sus estudiantes. Dicha asignatura se dictó en una universidad localizada en el occidente de Venezuela, lugar en donde se llevó a cabo este estudio.

Los instrumentos para recolectar los datos fueron los siguientes: primeramente, la observación de las clases impartidas por la docente durante todo el semestre, el cual transcurrió durante 16 semanas académicas; en segundo lugar, entrevistas semi-estructuradas a los participantes (1 docente y 2 estudiantes); y por último, el análisis de los textos escritos por los aprendices. De la misma manera, para hacer el análisis textual de los documentos producidos por los estudiantes se utilizó la Taxonomía de Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1981) sin ningún tipo de modificación, con el propósito de analizar y clasificar los cambios tanto a nivel de la superficie como aquéllos referentes al contenido.

Es muy importante mencionar que el desarrollo de este estudio tuvo lugar en un contexto socio-educativo con características particulares. En consecuencia, resulta muy importante explicar y describir dicho contexto, ya que por tratarse éste de un estudio de caso, los resultados de este trabajo no son generalizables a otras poblaciones de estudiantes de inglés como lengua extranjera. Por tanto, es necesario ilustrar todos aquellos elementos que formaron parte de la dinámica de clase, por ejemplo, el programa del curso y algunos detalles importantes sobre la asignatura, la docente y los participantes. Además, los resultados presentados en el capítulo V pueden interpretarse más claramente si se conoce un poco más de cerca a los informantes que formaron parte de esta investigación.

Por estas razones, en el siguiente capítulo se presenta y se explica el contexto socio-educativo en el que se enmarcó este estudio.

CAPÍTULO IV

CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO

En este capítulo se describe el contexto socio-educativo en el cual se desarrolló la presente investigación. Con el propósito de explicar en detalle las características de dicho contexto, en primer lugar, se presenta la información relacionada con la institución que sirvió de escenario para llevar a cabo el estudio.

Seguidamente, se discuten algunos aspectos importantes con respecto a la asignatura Lectura y Escritura del Inglés como LE Nivel I. Asimismo, se incluye una reseña acerca del perfil académico tanto de la docente a cargo del curso antes mencionado, como de cada uno de los estudiantes-participantes cuya valiosa colaboración permitió la realización de este trabajo de investigación.

La institución

En esta sección se describe la institución en donde se desarrolló el estudio. A la vez, se menciona la carrera en la cual se especializan los participantes y se indica el semestre durante el cual cursaron la asignatura Lectura y Escritura del Inglés como LE Nivel I. De igual forma, se describe el aspecto físico del aula en el cual se dictaron las clases correspondientes a dicha materia.

Esta investigación se llevó a cabo en una universidad pública del occidente de Venezuela. En esta alma mater se oferta una gran variedad de carreras a la

población estudiantil interesada en prepararse profesionalmente en estudios de tercer y cuarto nivel. Entre las especialidades que ofrece este recinto educativo, se encuentra la Licenciatura en Idiomas Modernos. En ella, los estudiantes se especializan en el estudio de distintas lenguas —el inglés y el francés como idiomas principales; el italiano y el alemán, como opciones profesionales— a lo largo de los diez semestres que comprende la escolaridad de dicha licenciatura.

Todos aquellos estudiantes que deciden formarse en la lengua inglesa, deben cursar de manera obligatoria la asignatura Lectura y Escritura del Inglés como LE Nivel I, la cual se ubica en el tercer semestre del pensum de estudios. Para el momento en el que se llevó a cabo la investigación, esta materia se dictaba los días lunes y miércoles comprendiendo 2 horas académicas cada día, por un período de 16 semanas (un semestre académico completo).

A lo largo del semestre, los estudiantes recibieron sus clases de Lectura y Escritura del Inglés como LE Nivel I en un aula ubicada en el último piso de uno de los edificios que congrega a la mayoría de los estudiantes pertenecientes a la Licenciatura en Idiomas Modernos. Este salón de clases contaba con una gran ventana cubierta con cortinas que se extendían a lo largo de una las paredes laterales del aula, y también con una sola puerta que permitía la entrada y la salida de los estudiantes.

Además, allí se disponían de los recursos mínimos necesarios para el desarrollo de las sesiones de clase impartidas por la docente, por ejemplo: dos pizarrones dispuestos a lo largo de una de las paredes del aula y ubicados al frente de los aprendices; un escritorio y una silla, los cuales eran utilizados por la docente para organizar sus materiales de clase; un número aproximado de 25

pupitres destinados a los estudiantes inscritos en el curso; una papelería y algunas carteleras con materiales visuales alusivos al aprendizaje de las lenguas extranjeras. Cabe destacar que el salón de clases no contaba con ningún aparato electrónico audiovisual. Cuando la docente lo necesitaba para alguna de sus sesiones de clase, ella se disponía a traerlo de manera temporal con el propósito de cumplir con la actividad diseñada para ese día.

A continuación se presenta la información con respecto a la asignatura impartida por la docente-participante de este estudio.

La asignatura

En adelante, se describe la asignatura Lectura y Escritura del Inglés como LE Nivel I y el programa que sirvió para guiar el desarrollo de la misma, incluyendo la justificación, los objetivos, el contenido, los recursos empleados por la docente y las actividades de escritura desarrolladas en clase.

Este curso, tal y como reza su programa (véase Apéndice A) está basado en: "...la práctica de la comprensión y producción de textos escritos en inglés como lengua extranjera, concebida ésta como un medio de comunicación y proceso constructivo de significados de textos escritos" (p. 1). Asimismo, el programa explica que esta materia servirá de apoyo a los aprendices en el momento que estudien la asignatura Inglés II, así como también les ayudará a desenvolverse apropiadamente en las asignaciones escritas que les soliciten los docentes de otros cursos en los semestres siguientes.

Por consiguiente, de acuerdo con la información que ofrece este mismo programa, la materia abarca una concepción integradora de las distintas modalidades del lenguaje, pero se enfoca en aquéllas que permitan a los

aprendices desarrollar sus habilidades relacionadas con la lectura y la escritura.

Para lograrlo, se plantearon los siguientes objetivos:

“Analizar y usar la lectura y la escritura como procesos de construcción de significados y como recursos para pensar, aprender y comunicar. Analizar y poner en práctica las estrategias cognitivas y metacognitivas y los recursos que se requieren para la comprensión y elaboración de textos escritos tanto académicos como de interés general. Leer cuentos cortos, textos académicos y textos de interés general. Escribir resúmenes y ensayos. Tomar conciencia de las fortalezas y debilidades de cada estudiante en el proceso de comprensión y elaboración de textos escritos y aplicar los correctivos necesarios. (p. 2)

De esta manera, se puede ver claramente la importancia que le da la docente a las actividades de lectura en la instrucción de la escritura, lo cual también se observó en el diseño y planificación de sus clases. Al respecto, durante una de las entrevistas realizadas, ella sostuvo: “... es importante que [los estudiantes] entiendan que la escritura es un proceso y que también va de la mano de la lectura”.

Según el punto de vista de la docente:

“...la escritura está vinculada a todas las demás modalidades de la lengua, pero eso se discute en clase, se trata de que se generen los debates, y se analizan los temas que ellos escogen, porque de esa manera no solo ellos van entendiendo que es un proceso (...) cognitivo y que ellos necesitan desarrollar habilidades de pensamiento crítico, leer los textos de manera crítica...”.

También la docente argumenta que los estudiantes deben tener en mente dos propósitos: leer centrándose en el contenido (de qué trata el texto) y leer con el propósito de escribir. En sus palabras, éste último se refiere al hecho de leer un texto indagando: “...por qué esto se dice así en inglés (...) por qué se utiliza esta expresión en inglés qué no la utilizamos en español...”.

En consecuencia, los contenidos propuestos en el programa incluían los siguientes temas:

Introducción a la teoría sobre el proceso de lectura y las estrategias cognitivas. Introducción a la teoría sobre el proceso de escritura: planificación, elaboración de borradores, revisión y edición final. Búsqueda y selección de información. Lectura crítica de textos narrativos y expositivos. El párrafo: Características y elaboración. Unidad y coherencia: conectores (función y uso). Puntuación: función y uso. Oraciones: construcción de oraciones, ideas principales y secundarias. El ensayo: Características y elaboración. El resumen: Características y elaboración. (p. 2)

Con el propósito de estudiar todos estos temas en sus clases, la docente del curso diseñó distintas actividades e hizo uso de diferentes recursos a lo largo del semestre. Los mismos se explican a continuación, y también se señala cuáles de esas asignaciones escritas fueron seleccionadas para efectos del análisis textual ya explicado en el capítulo III de esta investigación.

Asignaciones escritas y recursos/materiales utilizados

A partir de las observaciones realizadas en el curso de Lectura y Escritura del Inglés como LE Nivel I, se pudo constatar la variedad de recursos utilizados por la docente en sus clases. En esta sección se describen estos últimos, y a su vez, cada una de las actividades de escritura que tuvieron lugar durante el semestre académico.

En cuanto a los recursos, en primer lugar, el grupo contó con un *blog* diseñado por la docente donde la misma publicaba toda la información relacionada con la asignatura. Por ejemplo: los programas de las materias que estaban a su cargo, los materiales y/o guías de estudio que debían imprimir los aprendices para sus clases, algunos videos referentes a los temas incluidos en el programa, las instrucciones sobre las actividades y asignaciones de escritura que propuso a sus estudiantes, distintos *links* que permitían el acceso a diferentes diccionarios de inglés en línea, así como también un gran compendio de herramientas para el

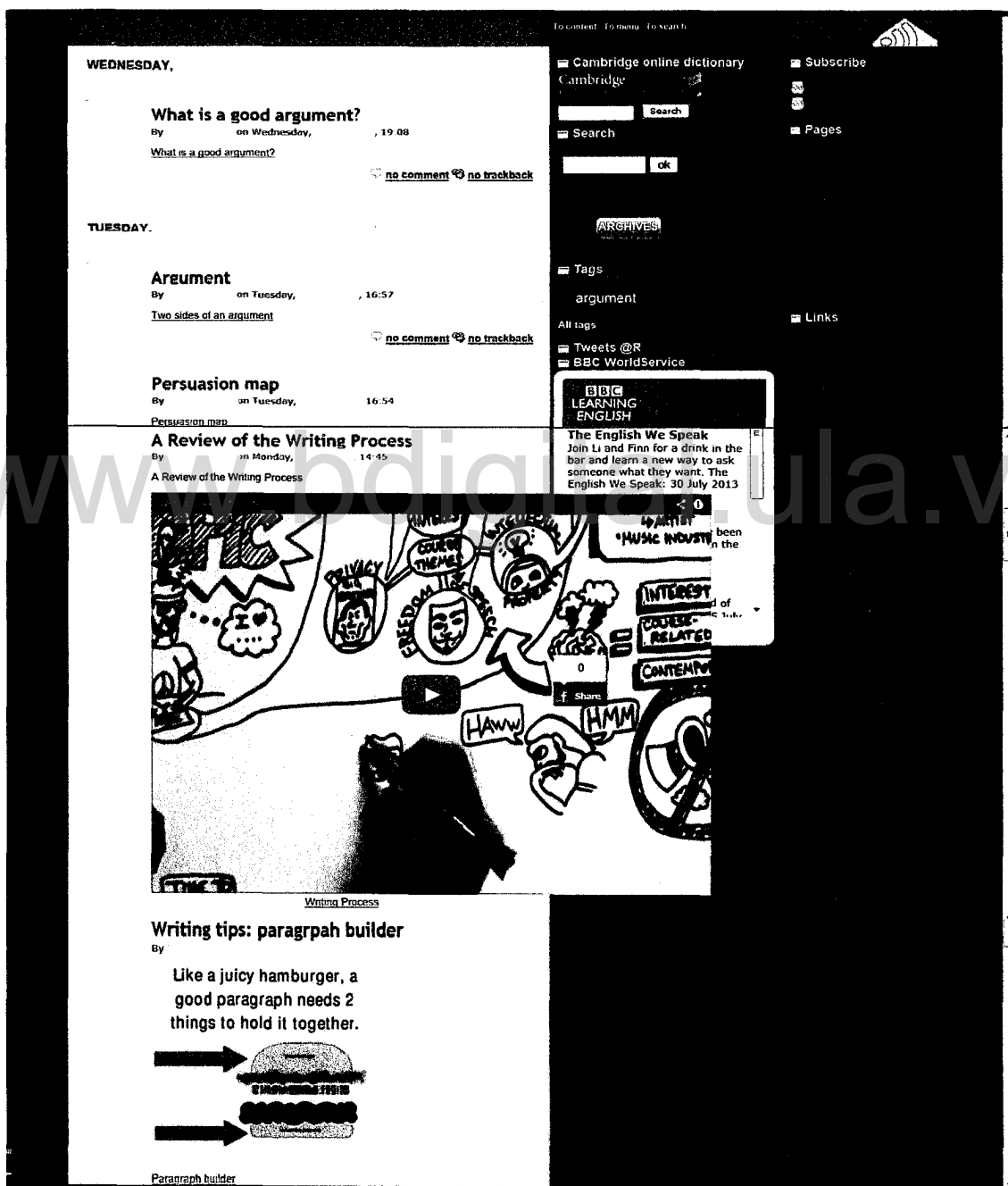
aprendizaje y la práctica de las lenguas extranjeras, con especial énfasis en el desarrollo de las habilidades en la escritura.

Con respecto al uso del *blog*, la docente indicó su objetivo: “Este *blog* fue creado como un repositorio académico institucional que tiene como propósito fundamental el de proporcionar a mis estudiantes información relacionada con las asignaturas que cursan conmigo...”. Además, allí también se encuentra publicada la dirección de correo electrónico por medio de la cual los estudiantes podían hacer contacto con la docente respecto a sus dudas y preguntas sobre las asignaciones de clase, programar alguna cita para discutir puntos de interés con la docente (en persona o en línea), y también para solicitar autorización en el caso de que el aprendiz deseara enviarle sus trabajos escritos en formato digital, por alguna razón en particular.

En este *blog*, la docente no solo puso a disposición de sus estudiantes una cuenta de correo electrónico, sino que allí también se encontraba un *link* que conducía a una de las redes sociales más utilizadas en la actualidad, a través de la cual se publica información que puede ser leída por las personas que consultan o “siguen” a un determinado usuario. En este caso, los estudiantes tenían la opción de “seguir” la cuenta o acceder a ella a través del *blog*. Por medio de esta red social, la docente hizo llegar a los estudiantes algunos anuncios importantes que tenían relación con el curso y/o con sus asignaciones de clase. También adjuntaba *links* [enlaces] que dirigían a páginas web donde los aprendices podían hallar recursos que servían de apoyo para la realización de algunos trabajos que estaban por entregar o como actividades extra, entre otros.

A continuación, una fotografía que muestra la apariencia y contenido de una parte de este *blog*.

Ilustración 1. Fotografía del *blog* diseñado por la docente para el curso de Lectura y Escritura.



De la misma manera, a la par del estudio de los contenidos listados en el programa explicado anteriormente, los estudiantes llevaron a cabo seis asignaciones de escritura. Para efectos de esta investigación, se escogieron las dos primeras y las dos últimas, ya que la intención fue recopilar una selección de cuatro escritos independientes entre sí (y no borradores de un mismo trabajo) que sirvieran como muestras del desempeño de las habilidades para la escritura de los aprendices, tanto al inicio como al final del semestre durante el cual cursaron la materia Lectura y Escritura del Inglés Nivel I.

Uno de los objetivos del presente estudio fue observar la influencia del *feedback* provisto por la docente en el desarrollo de la competencia escrita de sus estudiantes, cuando ellos se disponían a producir textos completamente nuevos, y no al realizar actividades de revisión de un mismo escrito. En consecuencia, el análisis de dichos textos se presenta en el capítulo V.

En los párrafos siguientes, se explica cada una de las actividades de escritura realizadas en el curso, y al mismo tiempo, se muestran los materiales empleados por la docente y los estudiantes para realizar estas asignaciones. De la misma manera, se indica cuáles de ellas formaron parte del análisis textual que sirvieron para responder las preguntas de investigación planteadas en el capítulo I de este estudio.

En cuanto a los textos escritos propuestos por la docente, el primero de ellos tuvo como propósito realizar una exploración diagnóstica de las habilidades de escritura de los estudiantes. Por este motivo, se le pidió a la clase redactar una composición en la cual cada uno de ellos debía describirse a sí mismo como escritor y como lector. Más abajo, se encuentra el material que se les facilitó a los

aprendices, contenido de las instrucciones y de las preguntas sobre las cuales se basaría esta primera asignación:

Ilustración 2. Instrucciones para la primera actividad de escritura. “*Self as a reader/writer*” [Yo, como lector/escritor].

Self as a reader/writer

The focus of this paper is you— as a reader and writer, a user of language. You will write in the first person, using *I*. Writing this paper will help you and your teacher better understand your strengths and weaknesses as a writer and reader.

Write a paper that is a “**writing autobiography**,” a paper in which you reflect on yourself as a reader and writer.

Read the following questions to get some ideas for your essay. You do not have to answer all of them – their purpose is to help you understand the kinds of things you can include.

- What kinds of writing have you done in school up to now? Which types of writing have been most interesting to you? Which have been least interesting? Why?
- How have teachers helped or frustrated your reading and writing progress?
- Did your family have any involvement in helping you learn? Did your friends?
- Do you write letters, poems, stories, or do other kinds of writing for pleasure?
- What type of writing do you enjoy reading the most? Why? What is your favorite book? Who is your favorite author?
- What is the easiest part of writing for you? What is the hardest? How do you feel about writing? Are these answers the same in all the languages you know? If not, how do you explain the differences?
- What would you like to change about your writing habits or writing ability?

As you write, keep your audience in mind. Try to make your writing interesting to your readers. Include an introductory paragraph telling who you are and what the focus of your essay will be. Each additional paragraph should build on that introduction and lead to a conclusion that ties together the main ideas of the essay.

La finalidad de dicha actividad se centró en hacer que los aprendices reflexionaran acerca de sus fortalezas y debilidades a la hora de escribir y de leer en la lengua extranjera. Para esto, la docente sugirió una lista de preguntas que servirían para guiar el curso del ensayo y así ayudar a los estudiantes a elegir los temas que ellos podían incluir en este escrito.

Es importante mencionar que esta composición estuvo acompañada de una entrevista que hizo la docente a cada uno de los aprendices durante las dos primeras semanas de clase. Ella consideró muy importante tener este primer encuentro con los estudiantes, ya que le permitió observar las fortalezas y debilidades de su grupo antes de dar inicio al curso de escritura, y así poder tener la oportunidad de conversar con ellos al respecto, aconsejándoles sobre lo qué debían hacer para superar esas deficiencias observadas en su primer trabajo escrito y también para felicitarles por su buen desempeño, si éste fuera el caso.

Al respecto la docente señaló que uno de los resultados de la actividad exploratoria diagnóstica fue: "...que la gente (...) viene con problemas, con una base que no es suficiente para desarrollar un ensayo argumentativo que es el centro de la materia que verán en el semestre siguiente [Lectura y Escritura del Inglés como LE Nivel II]". También agregó:

"...les hice ver [a los estudiantes] desde el principio que tienen que alcanzar cierto nivel [lingüístico] para continuar en la asignatura y les indiqué cómo tienen que hacerlo (...) siguiendo y asistiendo a clase, y haciendo las actividades normales, pero que tienen que hacer un esfuerzo extra..."

Hay que destacar que este primer texto no fue devuelto a los estudiantes debido a que se trató de una actividad diagnóstica, por lo tanto no fue evaluada y tampoco recibió ningún tipo de *feedback* de forma escrita, solamente sirvió como

apoyo para la entrevista que tuvieron la docente y los estudiantes de su curso. Por esta razón, no fue seleccionada como muestra para el análisis de datos de esta investigación.

La segunda actividad de escritura (que sí formó parte de los textos recopilados y analizados en este estudio) consistió en un escrito elaborado por los estudiantes a partir de la siguiente actividad: Primeramente, se dispuso a los aprendices en parejas y se pidió a cada uno de ellos dibujar un árbol en sus cuadernos. Luego de dibujarlo, se les entregó el material titulado "*The Tree of Self-Knowledge*" [El árbol del Auto-conocimiento], en el cual encontrarían información sobre su personalidad buscando el árbol que más se semejara al que ellos habían dibujado al principio.

Después de encontrar el árbol más parecido al propio, debían leer la información allí presente y argumentar de manera oral si lo que decía el texto era cierto o no y si ellos coincidían con ello, o no estaban de acuerdo. El objetivo era motivar a los estudiantes a participar en la clase y que, de manera crítica, comentaran al resto de sus compañeros sus ideas al respecto. La docente escribió las instrucciones para esta actividad en el pizarrón del aula.

A partir de la observación del desarrollo de esta tarea, se pudo comprobar el éxito logrado en generar una discusión en la cual la gran mayoría de los aprendices participaron. Aquellos que no lo hicieron de manera voluntaria, fueron motivados por la docente a compartir sus ideas. También, fue posible ver que la clase resultó interesante para los estudiantes y el hecho de que la conversación se centrara en hablar de sí mismos permitió que todos se involucraran en la asignación propuesta.

A continuación, se muestra el material que inició la discusión:

Ilustración 3. Material de clase: "The tree of self-knowledge" [El árbol del Auto-conocimiento].

The Tree of Self-Knowledge



a Round and fluffy crown
This tree reveals a non-aggressive personality, affectionate and loving. You'll fall for a hard luck story and are a sentimentalist at heart.



g Set on slope
A tiny bit of anxiety here as you tend to bottle up your feelings and find it hard to open up. Yet you long for romance, love and harmony in your life.



o Trunk with flared roots
Good balance between head and heart.



b On an island
You need security in your emotional life and like to feel safe in your home as this is where your heart lies. There's more than a hint of caution in your make-up; you rarely act impulsively in your love life.



h Spiky, bare crown
Often moody, you are unpredictable, a little cynical about matters of the heart and inclined to distrust even those close to you.



p Curved trunk
You are sensitive, highly strung, and impressionable with artistic leanings.



c Willow/drooping tree
You're feeling a little depressed and neglected. Your emotional life is causing you some anxiety and you have an introspective slant that causes you to live an active inner life, often missing out on the social scene.



i With roots
Observant and intuitive, you're a realist with a heart of gold. Practical, loving and affectionate, you're unlikely to be swept off your feet by sudden passion but are sincere, companionable and have a sense of humour.



q Tree positioned to the left
You are emotionally reserved, tend to hark back to the past too often and need to come out of your shell socially.



d Christmas tree
Sardonic humour and sarcasm come easily to you. Your head rules your heart and you don't allow your emotions to get the better of you, due to previous disappointments in your love life.



j Circles around crown
These reveal a strong will, obstinacy and a large ego. You enjoy being the centre of attention and are emotionally unresponsive at times.



r Tree positioned to the right
You love meeting people and have an optimistic outlook and a sense of adventure for the future.



e Scars on trunk
You may be hanging on to past experiences instead of letting them go and starting again. Love is all and you tend to spend a lot of time day-dreaming about what might have been.



k If it leans to the left
This shows you to be a day-dreamer, introverted and a little repressed emotionally. However, you can be passionate and ardent when in love and there's also a hint of jealousy in your make-up.



s Tree at the bottom of the picture
Emotionally sensual and passionate, you like to be active, have an impulsive nature and like to demonstrate shows of affection.



f Unco-ordinated lines to crown
Impulsive and easily influenced, yours is an extremely spontaneous reaction to love. You haven't a lot of emotional control and can display a hasty temper under pressure, particularly when you're frustrated.



l If it leans to the right
Yours is a sociable, outgoing nature, helpful and fun-loving; you enjoy making and being with people. Emotionally warm and affectionate, you have a positive attitude towards love.



t Tree at the top of the picture
A real day-dreamer ... your feet are rarely on the ground - but your flights of fancy could cause a few ups and downs in your love life.



m Long thin trunk
This reveals snobbery and pride; pseudo-intellectualism, too.



u
The nearer your tree is to the house, the more you need the comfort and security of love, home and family. The further away your tree is from the house, the more independent and controlled your emotional nature. And if your tree happens to grow out of the chimney, watch it! You could be expecting too much from the special person in your life!



n Fat trunk
Boastfulness and self-satisfaction shows here, but also kindness.

From 'Draw the Tree of Self-Knowledge' by Patricia Wame, New Sunday Times of Malaysia.

21

Luego de esta discusión, se le pidió al grupo leer un segundo material en el que se encontraba un texto donde se comparaba la realidad con la apariencia. Se

trataba específicamente de un ejemplo de lo que escribió una persona acerca de la información sobre el árbol que dibujó y de su posición respecto a la descripción de su personalidad presentada en “*The Tree of Self-Knowledge*” [El árbol del Auto-conocimiento]. A continuación, se muestra el segundo texto que se les facilitó a los estudiantes:

Ilustración 4. Segunda parte del material: “*The Tree of Self-Knowledge*” [El árbol del Auto-conocimiento].

v i s t a u n i t 2

Writing

Comparing reality and appearance

1 Read this person's comments on the analysis of his drawing

According to the analysis, I am supposed to be pseudo-intellectual and I love meeting people. I am supposed to have a sentimental side. In addition, the analysis seems to show that I don't need security and comfort from my family.

My impressions are rather different. I tend to be affectionate and loving, but that's not the same thing as being sentimental. I certainly don't think of myself as being 'intellectual', so it's hard to see how I can be 'pseudo-intellectual'. I tend to think of myself as a rather ordinary, not very clever person. Although it doesn't seem to work for me, I have met people who have learnt a lot about themselves from this analysis.



2 Write some comments about the analysis of your drawing and about your impressions. Use the comments above as a model, and the language in the box below to help you.

Comparing reality and appearance

How people look or seem
 According to the analysis, I am supposed to be ...
 I am said to be sensitive.
 The analysis seems to show that ...

What people are really like
 As a matter of fact, I'm ...
 When you get to know me, I'm really quite adventurous.
 In fact, I think I am rather cynical.
 I (don't) think of myself as ...

Tendencies, especially negative ones
 I tend to be a bit sarcastic.
 I'm rather/quite ...
 I'm inclined to ...
 I'm inclined to be ...

Los estudiantes debían revisar el escrito y precisar las expresiones utilizadas en la lengua inglesa para mostrar aceptación o disparidad de opiniones haciendo uso de un registro formal de la lengua. También, debían detectar aquellas expresiones útiles para presentar ideas que describieran los aspectos positivos y negativos de la personalidad. Éstas se podían observar en el texto modelo (que se muestra más adelante), así como también en un recuadro dentro del cual se listaban algunos ejemplos de este tipo de oraciones.

Luego de hacer la lectura y de discutir el significado de las expresiones formales presentes en el texto y en el recuadro antes señalado, los aprendices debían escribir una composición acerca del árbol y de la descripción sobre la personalidad de un compañero de clase, no de sí mismos. La docente pidió que trabajaran con base en la información de otro estudiante debido a que la discusión oral que tuvo lugar previamente en el aula se centró en su propia experiencia. Por esto, ella consideró más interesante que los aprendices escribieran acerca de uno de sus amigos en la clase e incluyeran aspectos de la personalidad de estos compañeros desde su propia perspectiva.

En consecuencia, en el escrito los estudiantes debían hacer uso de las expresiones recién estudiadas y debían incluir su opinión al respecto de la información leída, argumentando su acuerdo o desacuerdo con la descripción de la personalidad de su compañero y tomando como base todo lo que conocían y lo que habían compartido con esa persona hasta el momento. A su vez, la docente explicó que el trabajo correspondía con la actividad número 2 señalada en el material. Sin embargo, el único cambio en las instrucciones allí presentes se

centraba en el hecho de escribir sobre un compañero y su árbol, y no sobre sí mismos.

Es importante mencionar que los estudiantes iniciaron la actividad escrita en el salón de clases, pero debían culminarla en casa y entregarla al docente en la siguiente sesión. Esta composición fue la primera actividad que recibió *feedback* escrito por parte de la docente, y por esta razón fue seleccionada para efectos del análisis textual.

De la misma manera, la asignación número 3 (que le siguió al trabajo sobre el árbol) también formó parte de la muestra de los textos analizados en el capítulo V. Esta actividad se centró en torno a la lectura de un artículo titulado: *"Where men are men... and women don't know the recipe for equality"* [Donde los hombres son hombres... y las mujeres no conocen la receta para la igualdad].

Luego de la lectura de este artículo en el aula, los estudiantes debían discutir con la docente y el resto de la clase sus puntos de vista con respecto al contenido del mismo. El texto abordaba un tema muy controversial: la igualdad de géneros y los derechos que debe tener cada uno en la sociedad.

Este tópico resultó muy llamativo para los estudiantes y provocó una masiva discusión sobre los roles que desempeñan los hombres y las mujeres y si éstos son apropiados o no. En más de una oportunidad, algunos de los estudiantes opinaron de manera exaltada al respecto y reaccionaron ante las posiciones de sus demás compañeros y de la información presente en la lectura, pero todo dentro del respeto y la armonía que debe reinar en un salón de clases, de eso se aseguró la docente al servir de moderadora durante la discusión de su grupo.

El texto que generó la discusión se muestra a continuación:

Ilustración 5. Lectura: "Where men are men... and women don't know the recipe for equality" [Donde los hombres son hombres... y las mujeres no conocen la receta para la igualdad].

The Guardian Weekly

onestopenglish
.com
Solutions for English Teaching

Where men are men and women don't know the recipe for equality

LEVEL THREE - ADVANCED

Compared with the seductive advertisements for cigarettes, underwear and alcohol, the recent billboard posters appear stark: "Dare to ... if you're a man," they proclaim. But far from being challenged to some dazed devil macho stunt, the males of Granada are merely being exhorted to tackle the washing-up. The adverts, which depict a huge stack of dirty dishes, form part of the town council's campaign for the greater sharing of responsibilities and domestic tasks between men and women.

As in other Western countries, the struggle for gender equality continues. Parity in terms of pay and opportunities has improved enormously in recent years. It is in the home that traditional ideas are more difficult to change. Although most women now have jobs outside the home, many Spanish men still consider domestic tasks to be women's work: "Leave that to your sister," Yolanda's father commanded with a frown on seeing his son pick up a tea towel. "It's not your job."

Often, though, it is the women themselves, especially those of the older generation, who insist on serving the rest of the family. They see it as their duty, and are fiercely proud of their culinary and housekeeping skills. Life for the housewife is an endless to-do, a round of tasks to ensure the comfort of every (other) member of the family.

Maria is in her late 50s and works full-time, cleaning the large building where I work, and running the cafeteria. Her husband works there too, although his job is less physically demanding. When Maria arrives home, exhausted after a long and tiring day, her work begins anew. While the rest of the family relaxes, she sets about the household chores, prepares a meal and stares agape at the vast pile of ironing that awaits her. Most of it belongs to her five adult children, who see no reason to leave home in the foreseeable future.

"It's not fair," Maria agrees, "but what can I do?" When I ask them to help, they always have something more important to do – an outing with friends, a series of phone calls. Or they point out how much better their shirts look when I iron them." She shrugs: "Young people" Neither can Mariano, her husband, be expected to change his ways. "It's not what he's used to".

On the other hand, it is not true to say that all Spanish men are parasites in the home. They too have their duties. My landlord, Pablo, is retired and, it seems, entirely at the disposal of his wife. It is clear from the string of orders, issued in peremptory tones each day, who is boss. However, she would never dream of asking him to shop for food in the market.

Clear demarcation lines exist in the division of tasks. For example, it is Pablo who carries the washing up to the terrace, but Emilia who must hang it out. Pablo takes care of any outside jobs, such as hosing the terrace and watering the garden, but indoors is the undisputed domain of his wife.

There are some signs of change amongst younger couples, but the pace of progress is painfully slow. The men in my mixed class of adult students were completely stumped when asked to relate a simple recipe. "But I've never cooked anything," protested 27-year old Javier. "My mother always cooks." Part of the council's programme aimed at relieving the burden on women and mothers involves teaching boys to cook. Clearly its work is cut out. Perhaps the difficulty in changing attitudes to domestic responsibility in a Mediterranean culture merely reflects the wider picture of differentiation between the sexes. Here there is no room for equivocation: men are men and women are women. Unisex fashion is an unknown concept. Chicos and chicas do not wear the same clothes, or shuffle along in the same uniform manner. They dress differently, carry themselves differently, displaying with pride their masculinity or femininity.

In the squares of the town, the parents and grandparents of these young people gather on warm summer evenings to chat and pass the time of day with their neighbours. Men congregate on one side, women on the other. It has always been that way it seems.

And it has always been that way on "The day of the book", which is celebrated every year on April 23, the day of Cervantes's burial, when it is the custom to give friends a book as a present. "Yes, but not to women," Javier explained earnestly. "To women you give a rose!"

Letter from Spairdrom Barbara Lamplugh
The Guardian Weekly Dec 6 2001

Los aprendices compartieron sus puntos de vista con la docente y entre sí, por lo que se puede decir que el objetivo de la actividad se logró: buscar que los estudiantes respondieran frente al contenido de la lectura para luego poner sus ideas en papel y escribir un ensayo al respecto. Sin embargo, luego de la discusión y antes de ofrecer las instrucciones sobre la composición que debían escribir, la docente y los estudiantes realizaron los ejercicios sobre el vocabulario presente en la lectura, los cuales se encontraban al dorso de la página de la misma, marcados con los números 3 y 4.

Luego de realizar los ejercicios sobre el vocabulario, se revisó la información dispuesta en la actividad número 5. Ésta presentaba el tema a desarrollar en el trabajo escrito que debían redactar los aprendices, y a su vez, entregar a la docente en la siguiente clase. Para esta asignación, los estudiantes compararían la situación descrita en el artículo pero basándose particularmente en la realidad de Venezuela. Para hacerlo, el material ofrecía las siguientes preguntas para ayudar a los estudiantes a desarrollar las ideas en su composición: “*Are both sexes treated equally or are there some jobs and tasks that are left exclusively to women?*” [¿existe igualdad de géneros? o ¿hay algunos trabajos que solo deben desempeñar las mujeres de manera exclusiva?] *Do women receive equal pay for the same job?* [¿Reciben las mujeres el mismo salario que los hombres cuando desempeñan el mismo trabajo?].

A partir de estas preguntas, los estudiantes desarrollarían su composición escrita. La docente hizo especial hincapié en que los aprendices reflejaran en su escrito su opinión y puntos de vista con respecto al rol que desempeñan los hombres y las mujeres en nuestro país.

A continuación, la Ilustración 7 muestra el material contentivo de estos ejercicios de post-lectura, incluyendo también las instrucciones para desarrollar la composición escrita sobre este tema:

Ilustración 6. Actividades basadas en el material *"Where men are men... and women don't know the recipe for equality"* [Donde los hombres son hombres... y las mujeres no conocen la receta para la igualdad].

The Guardian Weekly

onestopenglish
.com
Solutions for English Teaching

Where men are men ... and women don't know the recipe for equality

LEVEL THREE ADVANCED

3 Vocabulary Work 1

Match the words in the left/hand column with the meanings in the right/hand column

a. stack	relating to cooking
b. extracted	unable to answer
c. culinary	boring, everyday tasks
d. anew	horrified, disbelieving
e. chores	doubt
f. aghast	urged, encouraged
g. stumped	again
h. equivocation	pile

4 Vocabulary Work 2

Find the words in the text that mean:

a. attractive, enticing	
b. portray, show	
c. equality	
d. enormous	
e. lazy people	
f. busy	
g. without argument	
h. gather in a group	

5 Discussion

Compare the situation described in the article with the situation in your country. Are both sexes treated equally or are there some jobs and tasks that are left exclusively to women. Do women receive equal pay for the same work?

Otra asignación realizada por los estudiantes del curso consistió en la lectura del libro titulado “*The Messenger*” [El Mensajero], escrito por Lois Lowry. Los estudiantes comenzaron a leer esta obra desde el inicio del semestre y con el propósito de realizar controles de lectura de manera periódica a fin de comprobar que los estudiantes estuvieran cumpliendo con la tarea propuesta, la docente elaboró un plan de discusiones semanales que les entregó con suficiente antelación y por escrito. Éste se muestra a continuación:

Ilustración 7. Plan semanal de discusiones sobre el libro “*The Messenger*” [El Mensajero].

The messenger by Lois Lowry

Weekly plan

Week 1: 11th May– Biography – book introduction - Book presentation guidelines - Response paper guidelines

Week 2: 18th May – Chapters 1-5

Week 3: 25th May – Chapters 6-11

Week 4: 1st June – Chapters 12-16

Week 5: 8th June – Chapters 17-21

Week 6: 13th - 15th June – Book presentations

Week 6: 17th June – Response paper

Instructions

Each week you need to:

1. Read each week the assigned chapters.
2. Get ready to discuss in each class.
3. Identify the most salient themes in each chapter.
4. Write a response paper in class based on a question, prompt or quotation from the book.

Note: All classes are mandatory and tasks are going to be evaluated.

Las discusiones también tenían la finalidad de proveer a los aprendices la oportunidad de comunicar tanto a la docente como a sus compañeros si estaban teniendo dificultades para entender el texto, o si estaban confundidos con respecto a lo que iban leyendo y así solicitar ayuda al respecto, si éste fuera el caso.

Después de llevar a cabo todas las discusiones programadas, los estudiantes debían realizar dos asignaciones: la primera fue la redacción de una pequeña composición basada en alguno de los personajes del libro (aquel que más le gustó, o aquel que no les gustó en lo absoluto, o aquel con el que más se identificaron) y explicar por qué lo habían seleccionado. También, el propósito de este trabajo era conectar al personaje elegido consigo mismo o con alguna experiencia personal que los aprendices hubieran vivido.

Al mismo tiempo, los estudiantes debían hacer una segunda tarea: una presentación oral sobre el libro, la cual se dividía en dos partes: la parte A consistía en una breve descripción de los personajes, no solo incluyendo datos sobre su aspecto físico, sino también sobre su personalidad, y a la par, debían describir el ambiente físico y socio-cultural presentado en el libro. Asimismo, la parte B de dicha presentación involucraba una explicación sobre los temas más importantes, de índole cultural o social, identificados en la obra y reflexionar por qué éstos fueron resaltantes para los aprendices.

La presentación oral del libro fue realizada en grupos compuestos por dos y tres estudiantes, a diferencia del ensayo que debió escribirse de manera individual. Para todo esto, fue imprescindible que los aprendices hicieran uso de su imaginación y de toda su creatividad.

Es importante agregar que así como la docente presentó a sus estudiantes un material escrito contentivo de la programación de la lectura del libro por capítulos, incluyendo sus respectivas fechas de discusión, en el caso del ensayo y la presentación oral del libro, también se entregó a los aprendices por escrito las instrucciones que ellos debían seguir en la realización de ambas actividades. A continuación, se presenta dicho material:

Ilustración 8. Instrucciones para la presentación oral del libro “*The Messenger*” [El Mensajero] y para la composición escrita sobre el mismo.

Guidelines for <i>Book Presentation and Response Paper</i> Book Presentation Identify and explain the following: Part A: 1) Characters – provide a brief description of the different characters, not only physically but also personality wise (use your imagination and creativity). 2) Setting – provide a general description of both the physical and socio-cultural environment presented in the book (use your imagination and creativity). Part B: 1) Identify what are, for you, the most important themes (e.g. cultural or social) of the book. Reflect on why these themes are important for you personally. Written Response Paper Select one of the characters in the book – the one you admired the most, the one you hated the most, the one you identify the most. Reflect on this particular character. Write a response paper explaining why you chose him/her, and connecting, as much as possible, the character’s role in the book with your life or with one experience you once had in your life.
--

Como se mencionó antes, la presentación oral del libro se realizó en grupos. La docente instó a los estudiantes a utilizar distintos recursos y materiales para llevar a cabo esta tarea, en la que debían hacer uso de su creatividad e imaginación. Al observar la presentación realizada por cada uno de los grupos, fue inevitable darse cuenta del gran esfuerzo y dedicación que pusieron cada uno de ellos en esta asignación.

De hecho, la creatividad se apoderó del aula de clase, ya que los estudiantes incluyeron en sus presentaciones figuras hechas de cartulina de colores, títeres, *posters*, imágenes reflejadas en el pizarrón a través del video *beam*, música y mucho más. Seguidamente, se muestran algunas fotografías tomadas durante esta actividad. Las mismas se presentan cubriendo los rostros de los participantes para proteger su identidad.

Ilustración 9. Fotografías de la presentación oral del libro "*The Messenger*" [El Mensajero] realizada por los estudiantes del curso.

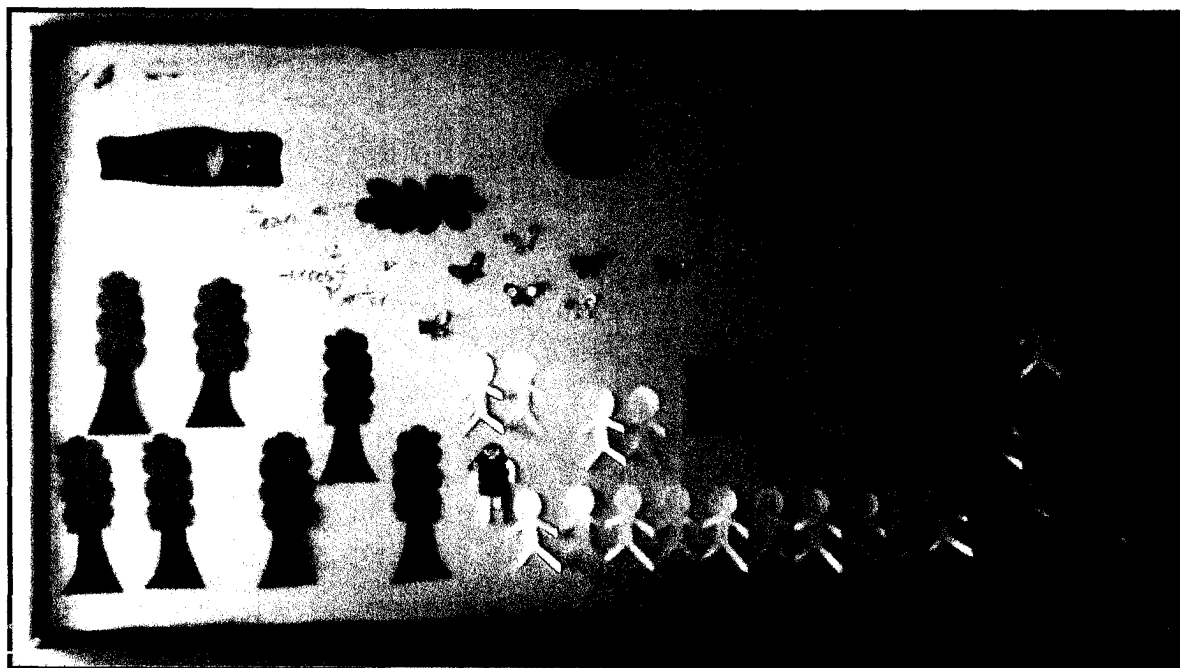


Ilustración 9 (continuación).



Otro grupo también utilizó figuras hechas con cartulina y añadió el uso de un gran *poster* que mostraba el lugar donde se desarrollaba la historia del libro. Sin embargo, agregaron un recurso más: títeres hechos con cartulina y coloreados por ellos mismos. Ellos representaban a los personajes del libro. Las flechas indican la posición del títere y del estudiante durante la presentación. A continuación, algunas fotografías:

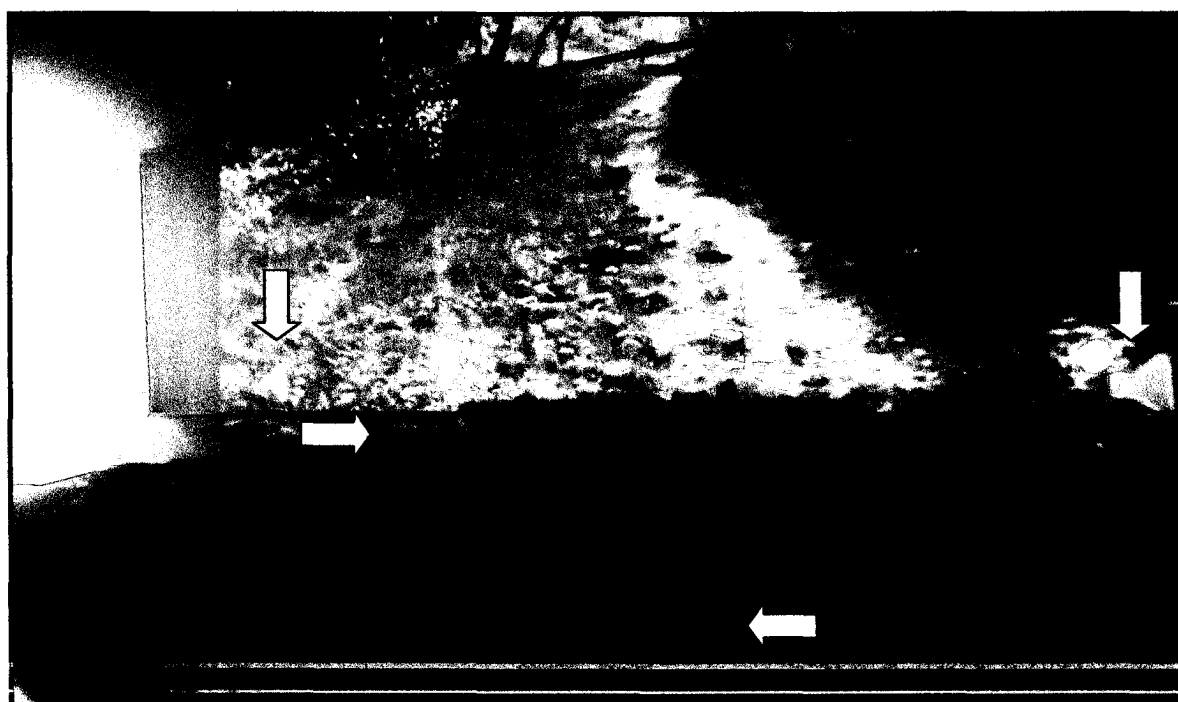
Ilustración 10. Fotografías de la presentación oral del libro “*The Messenger*” [El Mensajero] realizada por los estudiantes del curso. Segundo grupo.



Otro grupo utilizó imágenes del bosque descrito en el libro proyectándolas a través del video *beam*. A su vez, incluyeron música y un escenario hecho con papel y distintos objetos, los cuales sirvieron para dar contexto y ubicar a los personajes representados también por títeres. Las flechas indican el símbolo que

representa la música que para el momento se estaba escuchando, la posición del títere y la del estudiante. A continuación, las fotografías:

Ilustración 11. Fotografías de la presentación oral del libro “*The Messenger*” [El Mensajero] realizada por los estudiantes del curso. Tercer grupo.



Debe señalarse que la actividad basada en el libro “*The Messenger*” [El mensajero] no fue seleccionada para el análisis de datos de esta investigación. La razón se basa en el hecho de que dicho análisis abarcó las primeras dos asignaciones del curso y las dos últimas, tal y como se explicó anteriormente. Por este motivo, este trabajo junto a la actividad exploratoria del inicio del semestre constituyeron las únicas composiciones escritas que no formaron parte de los datos recabados para la realización de este estudio.

A continuación, se presenta la asignación final que se entregó al término del semestre, pero que también se fue desarrollando a la par de las actividades relacionadas con el libro. La misma fue incluida en el análisis textual que se presenta en el capítulo V, debido a que representa la última muestra de escritura realizada por los aprendices del curso.

La tarea consistió en la redacción de un ensayo final y de un resumen. En el caso del primero, los estudiantes debían producir dos borradores previos y la respectiva versión final. En el caso del segundo, solo debían tomar uno de los artículos consultados para la realización del ensayo y resumirlo. En adelante, se explica los pasos que siguieron los aprendices para llevar a cabo ambas asignaciones.

En cuanto al ensayo, la docente sugirió a sus estudiantes una lista de temas a partir de los cuales ellos podían seleccionar el que más les gustara. Sin embargo, cada aprendiz tenía la libertad de escoger cualquier otro tópico de su interés sin importar que no estuviera inserto en dicha lista.

A continuación, se presenta la primera página del material contentivo de los temas sugeridos por la docente del curso:

Ilustración 12. Muestra de la lista de temas sugeridos para la redacción del ensayo final.

<u>TOPICS FOR ARGUMENTATIVE ESSAYS</u>	
1)	It's high time that men cease to regard women as inferior human beings.
2)	The Venezuelan government should conduct serious campaigns against smoking in public places.
3)	Are Venezuelan parents too permissive with their children nowadays?
4)	Should advertisers perform useful services to the community?
5)	Compulsory military service should be abolished in Venezuela?
6)	Should childhood certainly be the happiest time of a person's life?
7)	Modern technology makes life more convenient.
8)	Will teaching-machines replace teachers?
9)	School and university holidays in Venezuela are too long and do not do any good to anyone.
10)	The end of the world is at hand.
11)	Men are worse gossipers than women.

Una vez que los estudiantes decidían sobre qué escribir, debían aplicar la técnica del “embudo”. La misma consistía en llevar una idea desde el ámbito más general a su forma más específica, y de esta manera delimitar el tema a desarrollar en el ensayo. De hecho, la docente dispuso de una sección de su clase para ayudar a los estudiantes a hacer esto con cada uno de los tópicos seleccionados por ellos mismos.

Seguidamente, los aprendices debían leer distintas fuentes relacionadas con su tema, centrándose en consultar textos escritos en la lengua extranjera. Para cerciorarse de que los estudiantes estuvieran cumpliendo con esta tarea, la docente les pidió comentar en la siguiente clase su tema específico (como resultado de la aplicación de la técnica del “*funnel*” [embudo]) y la información que habían leído en las respectivas fuentes consultadas.

Es importante mencionar que la docente se dedicó a explicar en distintas sesiones de clase cada una de las partes que conforman un ensayo: introducción, cuerpo y conclusión. En el caso del párrafo introductorio, se hizo especial énfasis en que los estudiantes incluyeran de manera clara y precisa la tesis del ensayo, recordando que ésta es la oración que presenta la idea central de todo el escrito e introduce los sub-tópicos a desarrollar en el texto. Para ello, facilitó materiales y guías de estudio, tanto en formato papel como en digital a través del *blog*. He aquí un par de ejemplos de la información provista a los estudiantes acerca de la tesis del ensayo:

Ilustración 13. Muestra de los materiales provistos como apoyo para el desarrollo del ensayo final.

Purdue Online Writing Lab

Purdue OWL Writing Lab OWL News Engagement Research Contact Site Map

General Writing • Research and Citation • Teaching and Tutoring • Subject-Specific Writing • Job Search Writing • ESL

OWL Family of Sites > OWL > General Writing > The Writing Process

Search the OWL

General Writing

- The Writing Process
- Writing Task Resource List
- Starting the Writing Process
- Prewriting (Invention)
- Writer's Block
- Stasis Theory
- Creating a Thesis Statement
- Thesis Statement Tips
- Developing an Outline
- Reverse Outlining
- Proofreading
- Giving to the OWL

Tips and Examples for Writing Thesis Statements

Summary:
This resource provides tips for creating a thesis statement and examples of different types of thesis statements.

Contributors: Elyssa Tardiff, Allen Brzee
Last Edited: 2013

Tips for Writing Your Thesis Statement

1. Determine what kind of paper you are writing:

- An **analytical** paper breaks down an issue or an idea into its component parts, evaluates the issue or idea, and presents this breakdown and evaluation to the audience.
- An **expository** (explanatory) paper explains something to the audience.
- An **argumentative** paper makes a claim about a topic and justifies this claim with

Tomado de: <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/545/01/>

APPENDIX

Writing a Thesis

As you have probably observed, there is a direct relationship between the complexity of a synthesis and the complexity of its thesis statement. A thesis statement is a one-sentence summary of a paper's content. It is similar, actually, to a paper's conclusion but lacks the conclusion's concern for broad implications and significance. For a writer in the drafting stages, the thesis establishes a focus, a basis upon which to include or exclude information. For the reader of a finished product, the thesis anticipates the author's discussion. *A thesis statement, therefore, is an essential tool for both writers and readers of academic material.*

This last sentence is our thesis for this appendix. Based on this thesis, we, as the authors, have limited the content of the section, and you, as the reader, will be able to form certain expectations about the discussion that follows. You can expect a definition of a thesis statement; an enumeration of the uses of a thesis statement; and a discussion focused on academic material. As writers, we will have met our obligations to you only if in subsequent paragraphs we satisfy these expectations.

THE COMPONENTS OF A THESIS

Like any other sentence, a thesis includes a subject and a predicate, which consists of an assertion about the subject. In the sentence "Lee was a different kind of general from Grant," "Lee" is the subject and "was a different kind of general from Grant" is the predicate. What distinguishes a thesis statement from any other sentence with a subject and predicate is the thesis statement's *level of generality and the care with which you choose the assertion*. The subject of a thesis must present the right balance between the general and the specific to allow for a thorough discussion within the allotted length of the paper. The discussion might include definitions, details, comparisons, contrasts—whatever is needed to illuminate a subject and carry on an intelligent conversation. (If the sentence about Lee were a thesis, the reader would assume that the rest of the essay contained comparisons and contrasts between the two generals.)

Bear in mind when writing thesis statements that the more general your subject and the more complex your assertion, the longer your paper will be. For instance, you could not write an effective ten-page paper based on the following:

Democracy is the best system of government.

A-1

Tomado de: Beherens, L. y Rosen, L. J. (1988). *Writing and Reading across the curriculum* (3rd ed.). Glenview, IL: Scott, Foresman/Little, Brown.

A partir de los materiales provistos por la docente, los estudiantes debían empezar a escribir la tesis de su ensayo dentro de lo que sería el párrafo introductorio del texto. Para ayudarles en esta tarea, la docente mostró en clase varios ejemplos de ensayos en los cuales los aprendices debían identificar la tesis allí incluida, con la finalidad de que utilizaran estos modelos al momento de redactar su propio trabajo.

En la sesión siguiente, se pidió a los estudiantes escribir en el pizarrón las tesis de sus ensayos con el propósito de recibir *feedback* en forma oral tanto de parte de la docente, como del resto del grupo. De esta manera, se ilustró el punto de que al escribir se debe tomar en cuenta la audiencia a la cual va dirigido el ensayo, y la importancia que tiene recordar esto cuando se está redactando el texto.

En las clases que siguieron, se revisaron diferentes materiales con respecto a cómo iniciar y cómo finalizar el ensayo, también sobre los signos de puntuación y su correcto uso en inglés, a la par de la revisión de las normas para escribir citas y referencias según la APA (*American Psychological Association*) [Asociación Psicológica Americana] (véase Apéndice C), y de esta manera evitar el plagio de información. Se hizo hincapié en explicar a los estudiantes la importancia de respetar y citar correctamente las fuentes. De hecho, se facilitó distintas guías de clase en las cuales se mostraban algunos ejercicios para identificar cuándo se observaba plagio y cuándo no. Los estudiantes debían prestar mucha atención a esta información, ya que en su ensayo debían incluir citas y referencias de las fuentes consultadas.

A continuación, un ejemplo de estos ejercicios:

Ilustración 14. Muestra de los ejercicios: ¿Cómo evitar el plagio?

Avoiding plagiarism exercise

Page 3 of 8

Question 2

Original text

"Having a home is a basic human need; we all need somewhere to live. For those people within society without a home life is barely tolerable, and for a society (especially a modern welfare state) a continuing problem of homelessness is an indictment of the ability of that society to meet the welfare needs of all its citizens. Yet homelessness remains a significant problem in affluent, welfare, Britain at the beginning of the twenty-first century, with hundreds of people sleeping rough on the streets of towns and cities every night because they do not have a home of their own to go to". (Alcock 2003, p. 73).

Reference: Alcock, P. 2003. *Social policy in Britain*. 2nd ed. London: Palgrave.

Draft essay 1	Draft essay 2	Draft essay 3
"Having a home is a basic human need; we all need somewhere to live". However, despite the fact that Britain is a wealthy society with an established welfare state, there are still many homeless people living on the streets.	"Having a home is a basic human need; we all need somewhere to live" (Alcock 2003, p. 73). However, as Alcock (2003) points out, despite the fact that Britain is a wealthy society with an established welfare state, there are still many homeless people living on our streets.	Having a home is a basic human need; we all need somewhere to live. (Alcock 2003, p. 73). However, even in affluent, welfare Britain, there are still hundreds of people sleeping rough.

Which draft essay would you submit:

☐ Draft essay 1
☐ Draft essay 2
☐ Draft essay 3

Tomado de: <https://ilrb.cf.ac.uk/plagiarism/exercise/practice3.html>

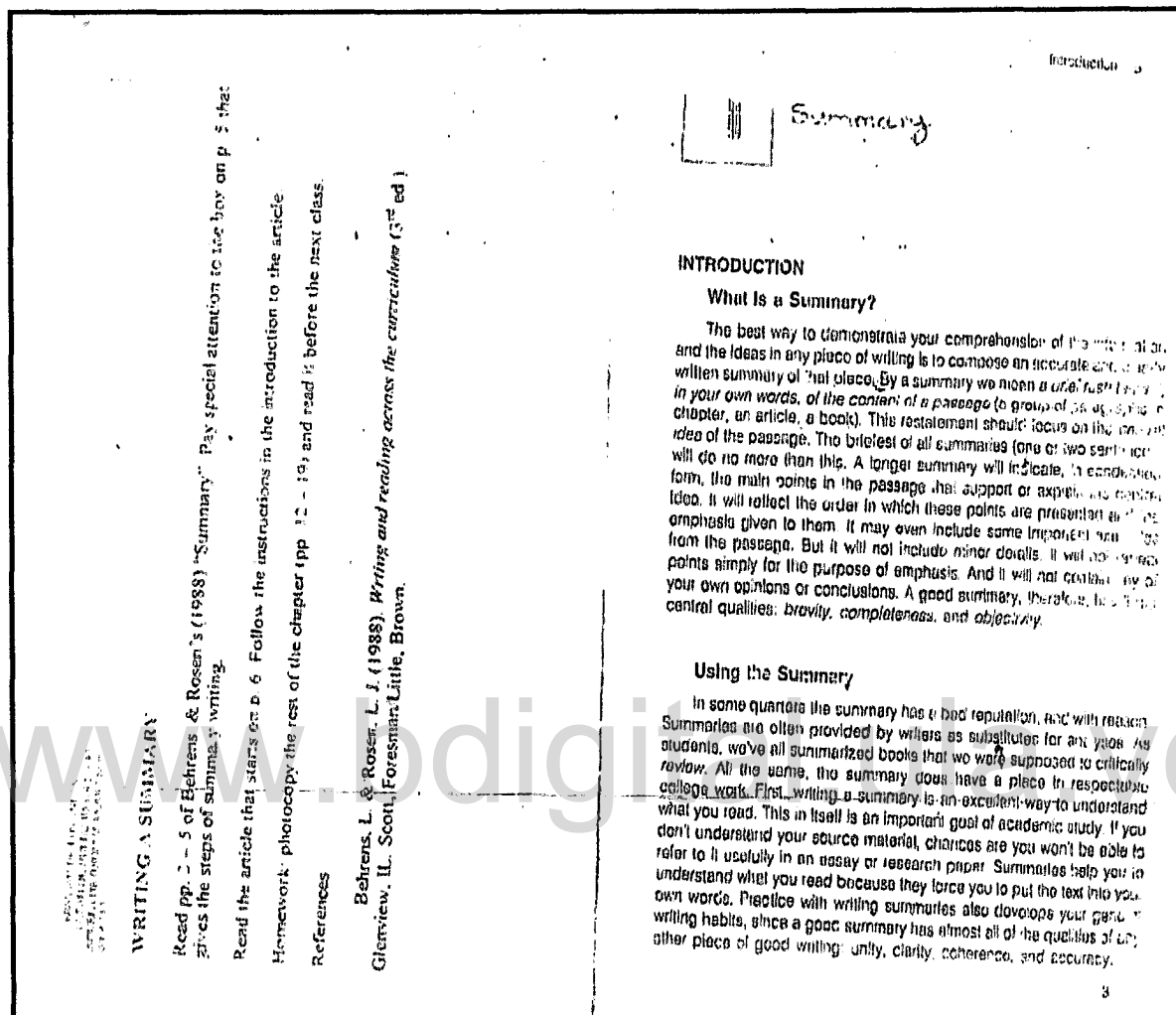
Luego, los estudiantes debían escribir el primer borrador y enviarlo a la docente vía correo electrónico para recibir *feedback*. En consecuencia, este texto (con su respectivo *feedback*) formó parte del análisis textual incluido en esta investigación. A su vez, antes de entregar la versión final del ensayo, la docente organizó una sesión de tutorías con todo el grupo. La razón para llevar a cabo este encuentro se centró en proveer a los estudiantes de la oportunidad para comentar sus dudas y hacer preguntas con respecto al *feedback* recibido en sus borradores, si las hubiere.

Es importante mencionar que el segundo borrador y versión final del ensayo no formaron parte de la muestra de textos recabados para este estudio, ya que el enfoque de esta investigación se centró en la influencia del *feedback* provisto por la docente en el momento que los estudiantes se disponen a escribir textos nuevos e independientes, y no lo que sucede en etapas de revisión de una misma asignación escrita.

Por esta misma razón, el resumen (la segunda actividad que debía entregarse a la par del ensayo) sí fue incluido en el análisis de datos presentado en el capítulo V. Para esta actividad, como se dijo anteriormente, los estudiantes debían tomar una de las fuentes consultadas para el ensayo y resumir dicho texto. En clase, se explicó qué es un resumen, cuáles son los pasos a seguir para redactarlo, y se hizo especial énfasis en que no se deben cambiar las ideas del autor. Esta información se tomó del material que ofreció la docente al grupo, y que los aprendices debían haber leído previamente a la discusión llevada a cabo en el aula.

A continuación, se muestra la primera página de dicho material:

Ilustración 15. Muestra del material de clase sobre el resumen.



Tomado de: Behrens, L. y Rosen, L. J. (1988). *Writing and Reading across the curriculum* (3rd ed.). Glenview, IL: Scott, Foresman/Little, Brown.

Finalmente, tanto el primer borrador, el segundo borrador, la versión final del ensayo, como el resumen de una de las fuentes consultadas debían entregarse en un sobre sellado el último día de clase. De esta manera, se dio fin al curso de Lectura y Escritura del Inglés como LE Nivel I del cual formaron parte tanto la docente como los estudiantes-participantes que sirvieron de informantes para la realización de este trabajo de investigación.

Con el propósito de conocer un poco más de cerca a las participantes de este estudio, se incluye una breve semblanza de cada una de ellas.

Las participantes

Para llevar a cabo este estudio, fue imprescindible contar con la colaboración de tres informantes en total: la docente del curso de Lectura y Escritura del Inglés como LE Nivel I y 2 de sus estudiantes. En adelante, se presenta a cada uno y se les identifica utilizando seudónimos, con el propósito de proteger su identidad.

Teresa: la docente

En esta sección se describe a la docente-participante de esta investigación, incluyendo datos referentes a su perfil académico, su experiencia en el área de la educación, así como también su filosofía, tanto de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras como de la instrucción sobre escritura en lenguas extranjeras.

El curso de Lectura y Escritura del Inglés como LE Nivel I estuvo a cargo de Teresa, una docente cuya formación académica inició obteniendo una Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa, seguida de una Maestría en Lingüística, ambas en su país natal: Venezuela. Además de recibirse como Doctora en Educación, años más tarde, en una universidad de Europa.

Teresa tiene 18 años de experiencia impartiendo clases de inglés con fines académicos y de lectoescritura, a nivel universitario. Ella también se ha desempeñado en la formación de educadores a distancia en el área de la enseñanza de las lenguas extranjeras y de los métodos en línea que pueden utilizarse para tal fin. A su vez, ha diseñado y dictado cursos presenciales sobre

métodos, recursos didácticos y tecnologías de información y comunicación en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en programas de estudio de cuarto nivel. Esto explica el porqué la docente hizo uso de distintas herramientas tecnológicas en sus clases, además de poner a disposición de los aprendices una gran cantidad de recursos en línea para el aprendizaje de la lengua.

Su filosofía, según sus propias palabras en una de las entrevistas realizadas, se centra en la creencia de que la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras se enmarcan dentro de las teorías socio-constructivistas del aprendizaje, las cuales conceden un papel activo a los estudiantes y a la interacción con otros pares en situaciones auténticas que requieran el uso de la lengua. Al presenciar sus clases, se notó que la docente buscaba que los aprendices participaran siempre haciendo uso de la lengua extranjera y que prestaran apoyo a sus compañeros en el caso de no entender determinada lectura, o al presentar dudas con respecto a los temas vistos en clase. Sobre estas actividades, una de las estudiantes del curso indicó: "...estas dinámicas es lo que hace más divertido el inglés, así uno aprende más...".

En cuanto a la enseñanza de la escritura, Teresa indicó que sus clases y actividades son planificadas bajo la concepción de que ésta es un proceso recursivo. Al mismo tiempo, agregó:

"...es importante que los estudiantes se den cuenta que la escritura es un proceso y que necesitan apropiarse de este proceso para desarrollar las estrategias que le [sic] permitan convertirse en escritores autónomos, es decir, que sean capaces de reconocer sus fortalezas y debilidades y así determinar qué [otras destrezas] necesitan para desarrollar la escritura".

Asimismo, Teresa señaló que en sus clases, lo esencial es que los estudiantes escriban. Ella sostiene que siente la necesidad de motivarlos a tomar el lápiz y el papel y llevarlos a escribir, y por esta razón planifica sus actividades en torno a los aprendices y a sus opiniones. Esto pudo constatarse a través de las observaciones, ya que siempre los estudiantes ocupaban un rol protagónico en el aula y la docente solo dirigía el curso de las actividades propuestas. Por tal motivo, ella aconsejaba a sus estudiantes a: "...tomar en sus manos el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura (...) y saber que el docente es una guía que los orienta, que los ayuda a desarrollar las destrezas que necesitan para mejorar su competencia escrita...".

De manera similar, fue posible observar que sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras coincidían con su desempeño en el aula, con la planificación de sus clases, con la selección de materiales y con los contenidos listados en el programa de la asignatura. También, fue muy fácil darse cuenta que Teresa es el tipo de docente que en realidad se preocupa porque sus estudiantes aprendan, sin importar cuánto trabajo esto involucre.

De su grupo de aprendices, se seleccionaron 2 informantes, las cuales se presentan en la siguiente sección, indicando datos sobre sus edades, su perfil académico, sus experiencias con el estudio de la lengua inglesa y con el aprendizaje de la escritura en LE.

En primer lugar se encuentra la información relacionada con María, y por último, se describe a Ángela.

María: la objetiva

Una de las estudiantes que participó de manera voluntaria en la investigación fue María, de 19 años de edad. Ella decidió estudiar Idiomas Modernos porque, de todas las carreras que ofrecía la universidad de su ciudad, ésta era la que más le gustaba. Sin embargo, confiesa que quizás no tomó la mejor decisión, ya que más tarde se dio cuenta que es muy complicado conseguir un empleo en el cual ponga en práctica sus conocimientos y que le ofrezca un buen salario.

María asevera que la situación económica del país no permite que los jóvenes puedan estudiar lo que quieran, sino que les obliga a prepararse en un área que les garantice una estabilidad económica. Específicamente, comentó: "...en otro lado [otro país] tú estudias lo que sea y consigues un buen trabajo, aquí hay que pensar de verdad qué es lo que estudias, porque cuando uno se gradúa no es todo color de rosa, no todo sale perfecto...". No obstante, aclaró que no se arrepiente de su decisión ya que le encanta su carrera, pero que tiene sus dudas al respecto debido al factor económico, siendo éste el único aspecto que le preocupa una vez se convierta en una profesional.

Su experiencia con el idioma se inició desde la primera etapa de su educación formal, donde aprendió los colores, los números, el abecedario, en fin, el vocabulario básico que le enseñaron sus instructores. Sin embargo, al cumplir 12 años tuvo la oportunidad de viajar a los Estados Unidos y estudiar por un año en una escuela primaria de ese país. Esto fue posible debido a que sus tíos vivían allí para el momento de su viaje y pudo establecerse con ellos durante ese período de tiempo.

María explicó que esta experiencia le ayudó muchísimo en el aprendizaje de la lengua, ya que logró hacerlo muy rápido porque todas sus clases eran dictadas en inglés. También comentó que en esa escuela Norteamericana recibió mucha ayuda por parte de sus docentes, algunas veces realizaban exámenes especiales solo para ella, los cuales contenían algunas “ayuditas”, tal y como María lo expresó durante una de las entrevistas. Y de esta manera, pudo aprender la lengua durante el tiempo que asistió a esta institución. De hecho, al llegar a Venezuela y empezar sus estudios de bachillerato, notó que dominaba todos los temas que le presentaban sus docentes, al punto que, en sus palabras: “...parecía que me estuvieran dando clases de español (...), salía súper bien...”.

Por consiguiente, esta estudiante afirmó que para ella resultaba más fácil escribir en inglés que escribir en español, y lo explicaba diciendo: “...yo supongo que es por la clase (...) que nos ha dado más herramientas, más conectores, no sé, que tal vez organizo mejor mis ideas en inglés, no sé, en español me enredo más que escribiendo en inglés”. En el Apéndice B, se presenta una muestra del material que mencionó María sobre el uso de los conectores en inglés que proporcionó Teresa durante el curso de escritura.

Tal vez el uso de este material de apoyo contribuyó a que la estudiante sintiera confianza al utilizar la lengua extranjera, tanto de manera oral como de forma escrita. Esto pudo apreciarse claramente en las observaciones, ya que ella fue una de los aprendices que más participaba en las discusiones y en las actividades propuestas por la docente. Su alta competencia lingüística le permitía compartir cualquier idea que viniera a su mente y hacer llegar a la docente cualquier inquietud, en cualquier momento de la clase.

Sin embargo, en una de las conversaciones sostenidas con María, ella comentó: "...yo escribo muy... como objetivamente... porque cuando me meto así con la opinión, me enredo, entonces trato de dejar todo objetivo". Sin embargo, su objetividad no solo fue posible apreciarla en sus escritos, sino también al momento en que ella se comunica de manera oral, esto pudo constatarse durante el curso de las entrevistas.

Por esta razón, en este estudio se le identifica como "la objetiva". A diferencia de una de sus compañeras de clase y amiga cercana, quien se autodenomina "la subjetiva". Ella también formó parte del grupo de informantes seleccionado para esta investigación. A continuación, se presenta su información.

Ángela: la subjetiva

Otra de las estudiantes cuya colaboración fue clave en la realización de este trabajo de investigación fue Ángela, quien con tan solo 17 años de edad ya se encontraba estudiando el tercer semestre de la carrera de Idiomas Modernos. Al igual que María, Ángela tuvo la oportunidad de prepararse académicamente en otro país, ya que empezó sus estudios de primaria en Colombia a pesar de haber nacido en Venezuela. Esto se debió a que su padre es de nacionalidad colombiana y vivieron en ese lugar por un corto período durante su infancia.

En una de las entrevistas, ella explicó que la razón por la cual es tan joven y ya se encuentra en estudios de tercer nivel radica en el hecho de que la educación en Colombia incluía muchos aspectos que forman parte de lo que se enseña en grados más avanzados en Venezuela. Inclusive, desde el primer grado, recibía instrucción en la lengua inglesa. Sin embargo, esta actividad no pudo continuar desde el segundo grado en adelante, ya que en el sistema escolar público

venezolano, el estudio de las lenguas extranjeras comienza en la educación secundaria.

Ángela indicó que fue a partir de su experiencia al estudiar inglés en el bachillerato y en un curso que inició a los 13 años, que descubrió su pasión por las lenguas extranjeras y decidió, a tan temprana edad, formarse en la carrera de Idiomas Modernos. Ella aseveró que se le hacía fácil estudiar inglés y que sentía que era buena en esta área. Sin embargo criticó la metodología que aplican los docentes de ese nivel para enseñar la lengua. De hecho, comentó:

“...para mí se utiliza muchísimo el *Grammar Translation Method*, es lo que se utiliza en los liceos, y obviamente habiendo evolucionado tanto la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, está un poquito arcaico el sistema, y hace que el estudiante quizás no se sienta tan motivado a aprender el idioma. Es una repetición, pues obviamente te enseñan palabras fuera de contexto, y estructuras fuera de contexto, que no sientes que vayas a utilizar después (...), solo teníamos que traducir y completar cosas”.

Resultó curioso escuchar que Ángela conocía con exactitud el nombre del método de enseñanza que seguían los docentes. Sobre este particular, ella argumentó que hoy día está consciente de esto debido a la información que ha recibido con respecto a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas durante su preparación en la universidad.

Asimismo, explicó que cuando empezó la carrera, se dio cuenta que sus conocimientos se basaban principalmente en los aspectos gramaticales del inglés, y que necesitaba mejorar su competencia oral. Ángela comentó que la razón se centraba en el hecho de que tanto sus estudios en el bachillerato, como los realizados de manera privada en el curso, se enfocaban en la gramática, dejando a un lado la producción oral. Ella dijo: “...la oralidad que se hacía en el curso, era los 15 minutos que duraba el examen oral que cada 3 niveles hacíamos con la

profesora, (...) no representan una conversación espontánea ni nada de eso, era gramática oralizada [sic].

Con respecto a su experiencia con la escritura en la lengua extranjera, argumentó que fue a partir de sus estudios universitarios cuando empezó a escribir textos en inglés. Ángela señaló que fue difícil para ella porque debía incluir distintos elementos en ellos: una introducción, un cuerpo y una conclusión. Ella comentó que es más fácil escribir en español que hacerlo en inglés: “En inglés, es más difícil porque tienes que seguir como, que ese paralelismo de que la profe nos hablaba, que si aquí está escrito con este tiempo, tiene que seguir esa continuidad, entonces para mí es más difícil...” . Un ejemplo del material sobre el paralelismo que mencionó Ángela, se presenta en el Apéndice D.

Otra razón por la que considera complicada la tarea de plasmar sus ideas en el papel utilizando la LE tiene que ver con su manera de escribir, ya que ella afirma que su estilo es muy subjetivo, de allí que se le identifique en esta investigación como Ángela, la subjetiva. En sus propias palabras, explicó:

“Yo creo que, de acuerdo con la forma en que escribo, se hace un poco difícil, no escribir lo que escribo, porque de una u otra manera uno busca la forma de que se entienda, pero que la gente entienda lo que escribo [en inglés] es más complicado aún porque tal vez cuando escribo en español, la gente puede decir bueno esto es una metáfora o... utiliza mucho la retórica... y es confuso un poco pero logran entender y captar que algunas veces estoy siendo irónica, que estoy siendo a veces directa, o que estoy siendo a veces muy subjetiva, mi forma de escribir es muy subjetiva...”.

Al igual que María, Ángela mostró durante las observaciones de clase realizadas no tener ningún problema para comunicarse en la lengua extranjera. A pesar de que ella insistía en que necesita prepararse mucho más, fue posible ver que lograba transmitir sus ideas y hacer preguntas a la docente cada vez que lo

necesitaba. A su vez, era una de las estudiantes, que junto con María, participaba con más frecuencia en las actividades y discusiones propuestas por la docente.

Tanto María como Ángela fueron muy responsables con las actividades del curso. Muy pocas veces faltaban a clase, y siempre estaban muy interesadas en cumplir con las asignaciones escritas que proponía la docente.

Resumen

En este capítulo se describió el contexto socio-educativo que enmarcó la presente investigación. En primer lugar, se presentó a la institución en donde se llevó a cabo este estudio. Se trató de una universidad pública, ubicada en el occidente de Venezuela. En ese recinto educativo, se dictaba la Licenciatura en Idiomas Modernos, cuyo pensum de estudios incluía la asignatura: Lectura y Escritura del Inglés como LE Nivel I.

Por tanto, se observaron las clases de dicho curso de escritura durante un período de 16 semanas, lo que constituyó un semestre académico completo. La docente a cargo, Teresa, empleó distintos recursos para llevar a cabo sus clases y para motivar a sus estudiantes a escribir. Así como también, proporcionó distintos materiales que sirvieron de apoyo para el desarrollo de las asignaciones propuestas.

Entre las actividades de escritura diseñadas por la docente, para efectos del análisis textual de este estudio, se seleccionaron las dos primeras y las dos últimas, con el propósito de observar la posible influencia del *feedback* proporcionado por Teresa en el mejoramiento de la competencia escrita de sus estudiantes.

En este orden de ideas, el primer trabajo consistió en dibujar un árbol, y luego, encontrar el más parecido al propio en el material de clase provisto por la docente. Allí también se presentaba una descripción acerca de su personalidad, de acuerdo con las características del árbol dibujado. Luego, los estudiantes debían escribir una composición acerca del árbol de su compañero de clase y argumentar si estaban de acuerdo o no con la información que ofrecía el texto.

La segunda asignación de clase partió de la lectura de un artículo que abordaba un tema controversial: la igualdad de géneros y el rol que desempeñan los hombres y las mujeres en la sociedad. Luego de leerlo y discutirlo en clase, los estudiantes debían redactar un escrito al respecto del tema presentado en la lectura, pero basándose en la realidad de nuestro país e incluyendo sus puntos de vista y opiniones.

La tercera composición fue el primer borrador del ensayo final del curso, que debían desarrollar los estudiantes sobre algún tema en particular y de su propia elección. Es importante mencionar que no se analizó ni el segundo borrador ni la versión final de este escrito por tratarse de procesos de revisión de una misma asignación, y no de textos nuevos e independientes, los cuales fueron el enfoque de esta investigación.

Asimismo, el último trabajo realizado por los estudiantes fue el resumen de uno de los artículos que ellos utilizaron como fuentes para la redacción del ensayo final del curso. Ambas asignaciones, tanto el ensayo como el resumen, se entregaron el último día de clase.

Del grupo de estudiantes que compartieron el curso de Lectura y Escritura con Teresa, se contó con la valiosa colaboración de Ángela y María, quienes

también fungieron como informantes-participantes de este estudio. Tomando en cuenta que uno de los objetivos de esta investigación fue explorar la manera cómo la docente respondió a los textos de sus estudiantes y si el *feedback* proporcionado por ella influyó de alguna manera en el mejoramiento de la competencia escrita de los aprendices, resultó esencial analizar las composiciones que realizaron las estudiantes durante el semestre académico. Dicho análisis textual, se presenta en el siguiente capítulo.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En esta sección se describen los resultados obtenidos a partir de las observaciones de clase, las entrevistas realizadas a los informantes y el análisis de los documentos escritos por parte de los estudiantes del curso de Lectura y Escritura del Inglés Nivel I. En primer lugar, se presenta el análisis de los textos producidos por los estudiantes utilizando para ello la Taxonomía de Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1981), la cual se explicó en el capítulo III. De igual forma, en este mismo apartado, se detalla la manera en la que la docente respondió a los textos producidos por sus estudiantes, indicando los métodos que ella utilizó para tal fin.

Seguidamente, se exponen las dos categorías y las respectivas sub-categorías que surgieron del análisis de los datos obtenidos. A continuación, se menciona cada una de ellas:

1. Para ayudar a los estudiantes a mejorar su competencia escrita: ¡más *feedback* y menos corrección!
 - 1.1 En presencia de errores: ¿*feedback* correctivo directo o *feedback* correctivo indirecto?
 - 1.2 ¿Códigos o comentarios? ¡En la unión está la fuerza!

2. "...Yo no creo que la corrección sea todo (...) es una parte importante pero no lo es todo..." (Teresa)

2.1 ¿Conferencias cara a cara o mesas de negociación?

A continuación, se aborda el análisis textual de los textos escritos por las estudiantes del curso.

Análisis textual de las composiciones escritas

Los estudiantes del curso de Lectura y Escritura del Inglés Nivel I produjeron distintos textos a lo largo del semestre académico que compartieron con Teresa, su docente. Cada una de estas composiciones junto con sus respectivas instrucciones fueron descritas en el capítulo IV de este estudio.

A través del análisis textual de estos textos, fue posible precisar, en primer lugar, cómo la docente respondió a las composiciones realizadas por sus estudiantes. En consecuencia, esta sección inicia con la siguiente interrogante:

¿De qué manera respondió la docente del curso de Lectura y Escritura del Inglés Nivel I a los textos producidos por sus estudiantes?

Las entrevistas realizadas a los participantes y el análisis textual de las composiciones escritas permitieron determinar que la docente ofrecía *feedback* a sus estudiantes. Es importante resaltar que, Teresa no se enfocaba en proveer *feedback* correctivo únicamente, sino que también proporcionaba *feedback* positivo y hacía saber a sus aprendices tanto lo que habían hecho bien como aquello que necesitaban mejorar en sus producciones escritas. Ella argumentó que "... es importante (...) que el docente pueda (...) tratar en la medida de lo posible de ver algo positivo en ese escrito y tratar así sea de hacer un comentario bueno, no puede hacerlos todos malos...".

Al momento de responder a los textos producidos por los aprendices, la docente hacía uso de dos métodos de *feedback* indirectos: los códigos y los comentarios. Ella explicó que prefería los métodos indirectos sobre los directos, ya que los primeros permiten al estudiante tomar en sus manos el proceso de enseñanza y aprendizaje. En sus palabras: "... si el estudiante revisa y relee su escrito, él puede tratar de ver cuál es el problema que tiene ahí y resolverlo por sí mismo". De los comentarios de Teresa se infiere que, esta forma indirecta de proporcionar *feedback* propicia situaciones de aprendizaje y autonomía al motivar al estudiante a autocorregirse y analizar qué sucedió en su texto.

Para lograr este objetivo, la docente empleaba una combinación de códigos y comentarios. Con los primeros, indicaba a sus estudiantes la presencia y el tipo de error cometido. Teresa señaló que utilizar símbolos le favorecía a la hora de proporcionar *feedback*, ya que podía responder con mayor rapidez a los textos de sus estudiantes. Sin embargo, muchas veces, ella sentía la necesidad de comunicar sugerencias y recomendaciones y el código no se lo permitía. Entonces, Teresa incluía comentarios.

La docente explicó esta limitación con respecto a los símbolos de esta manera:

"... a mí no me gusta corregir con códigos solamente, yo necesito hablar con el estudiante a través de su escrito. Yo no le recomendaría a un docente que utilizara solamente códigos. Yo creo que los comentarios son importantes (...) creo que es importante colocarle al estudiante sugerencias, para que ellos puedan ver cómo lo van a resolver, (...) yo nunca he utilizado códigos exclusivamente".

Al inicio del semestre, Teresa entregó a cada uno de sus estudiantes la lista de códigos que ella emplearía al momento de corregir sus composiciones escritas.

A continuación se muestra dicho material:

Ilustración 16. Lista de códigos empleada por la docente del curso.

ADVANCED WRITING CORRECTION CODE		
<u>SYMBOL</u>	<u>MEANING</u>	<u>EXAMPLES</u>
—	Connect two words into one	shoe <u>box</u>
Art	Article error	at Art University of the Midwest
WF	Word form error	The professor was <u>patience</u> . WF
INC	Incomplete sentence	<u>Because I wanted to</u> . INC
()	Unnecessary or unnatural	the air force (of the military) (obvious, right?)
	Start a new paragraph	
Punct.	Punctuation error	He said Punct. "yes."
/	Separate into two words	They need some/time to study.
Agr	Agreement (noun or verb)	People Agr <u>was</u> so helpful during the blizzard.
Sp	Spelling error	I <u>can't spel</u> very well. sp
Cap	Capitalization error	Studying Cap english is fun.
T	Tense error	It <u>snows</u> now. T
?	Unclear, unreadable, or doubtful	<u>The world is flat</u> . ?
W/O	Word order error	They <u>studied</u> at the <u>school French</u> . W/O
REF	Pronoun reference unclear	The houses where <u>they</u> live are dirty. REF
GAP	Sudden topic change--no transition or not enough information	
S S	Sentence Structure	<u>He drinks constantly water</u> . S

Tomado del material de clase empleado por la docente del curso de Lectura y Escritura como LE Nivei i.

Como se puede observar, esta lista de códigos representa distintos problemas gramaticales que pueden presentarse en los textos de los estudiantes. Entre ellos se encuentran símbolos que señalan: separación de palabras compuestas que deberían estar unidas, problemas con el uso de los artículos, selección de una palabra cuya categoría gramatical no es la que se necesita en la oración (uso de un sustantivo en lugar de un adjetivo), presencia tanto de oraciones incompletas como de elementos innecesarios en ellas, indicación de que cierta oración debe iniciar un nuevo párrafo, errores de puntuación y/o de separación de palabras, conjugación errónea de formas verbales con respecto a sus sujetos, faltas de ortografía, mal uso de mayúsculas, selección desacertada de tiempos verbales, presencia de oraciones confusas o inentendibles, errores en el orden de las palabras dentro de la oración, referencia de pronombres que no están claros en el texto, ausencia de palabras de transición o falta de información necesaria, y por último, problemas con la estructura de las oraciones.

La docente dedicó una sesión de clase completa a explicar cada uno de estos símbolos y su respectivo significado, con el propósito de cerciorarse de que todos los estudiantes del curso los entendieran. De hecho, este material además de mostrar el código y su significado, presentaba ejemplos por medio de los cuales se podía apreciar de qué manera éstos iban a ser introducidos en las oraciones de sus trabajos escritos.

Teresa explicó a sus estudiantes en clase que al recibir sus textos debían identificar los códigos allí insertados y consultar en el material provisto su significado. Esto con el propósito de que pudieran entender cuáles problemas

habían sido detectados por la docente, y de esta manera, emprendieran la tarea de autocorregirlos.

De haber alguna inquietud por no hallar la forma de solucionar el problema, la docente hacía uso de otro método de *feedback*: reuniones cara a cara con sus estudiantes. Ellos podían solicitar una cita para sostener dichas reuniones con Teresa, o bien hacer sus preguntas vía correo electrónico. Sobre estas conferencias, ella comentó que:

“...[los estudiantes] tienen la posibilidad de volver a mí cuando yo devuelvo el trabajo, ellos por *email* revisan y pueden decir ‘esto no lo entendí’, ‘¿qué será o qué debo hacer acá?’, de esa manera les queda muchísimo más claro [aquello que deben mejorar]...”.

A continuación, se muestra un ejemplo del *feedback* proporcionado por Teresa en uno de los trabajos escritos por sus estudiantes. Se trató de una composición/control de lectura basada en la comprensión del libro “*The Messenger*” [“El Mensajero”] escrito por Lois Lowry. Los estudiantes debían leer esta obra durante el curso con el propósito de sostener discusiones en clase sobre los capítulos leídos, también debían redactar una pequeña composición acerca de alguno de los personajes, y a su vez, realizar una presentación oral del libro (véase pág. 106, capítulo IV).

En el caso de este control de lectura, la docente escribía una pregunta en el pizarrón y los estudiantes debían responderla utilizando para ello la información que habían leído, pero incluyendo también su opinión al respecto. Este escrito debía ser entregado al finalizar la clase. En la siguiente imagen, se señala el *feedback* de Teresa con números a fin de que éste pueda ser identificado sin

problemas en el texto y, también para facilitar el análisis de cada una de sus respuestas:

Ilustración 17. Muestra del *feedback* proporcionado por la docente del curso:

Village community

1 Good!

2 spelling

3

4 I would be better to include a synonym here.

5 please check this word.

6

7 where

8 This is not good point!

9

10

11

In the community of Village, many strange things happen; people everywhere are looking for a real life that makes them understand themselves. Finding the right way to discover its ^{ult} essence, people in Village have created rules and several manners to improve their life style. They chose a leader called leader who is the most important member of village. He is considered ^{please check this word.} as a wisdom, patient, kindness person who is seen as a role model, though all Village inhabitants have the right to express their opinions and those ideas are respected ^{MP} by all citizens there. The secret of the awesome success of this community is that everybody has a mission, a role, as Matty's who is the messenger of Village and gives to people there information about gatherings related to Village.

All people there understand that they have a purpose and that they must follow the rules but, sometimes soul's weakness leads to people through many mistakes and that is what happens in Village, where there are good people and besides bad people who are pushed away of the road of divinity by greed, selfishness, and evil. They are losing themselves ^{MP} changing virtues for material things. Perhaps when time goes by people in Village will return to what ~~the~~ ^{MP} were before. It could happened that they do not want to go back to their essences and they just get lost, but if they believe in the power which habites inside of their hearts, they are not going to loose their souls.

En este trabajo es posible apreciar la combinación de métodos de *feedback* indirectos empleados por Teresa: Por ejemplo, los números 1 y 8 indican *feedback* positivo. Teresa hizo ver a su estudiante qué aspectos de su texto consideraba acertados por medio de las expresiones “Good!” [¡Bien!] y “*This is a good point!*” [¡Éste es un buen punto!].

Asimismo, los números 2, 6, 9 y 10 señalan el código “Sp”, el cual significa *spelling* [ortografía]. Gracias a este símbolo se advirtió al estudiante que debía revisar la manera en la que escribió las palabras marcadas por dicho código, ya que se detectó alguna falta ortográfica en ellas.

También, el número 3 presenta el código “REF”, el cual explica que el referente del pronombre utilizado no está claro en el texto. Así como el número 11 muestra el código “?”, que indica que esta oración carece de claridad y resulta confusa.

A la par del uso de los códigos, la docente incluyó comentarios ya sea para proveer *feedback* positivo (casos 1 y 8) como correctivo, tal como se observa en los números 4, 5 y 7. En el número 4, Teresa aconsejó utilizar un sinónimo para la palabra “*leader*” [líder], ya que observó redundancia en dicha oración. El comentario 5 advierte al estudiante revisar la palabra “*considerated*”, con el propósito de que se cerciorara si estaba escrita correctamente. Y a través del comentario marcado con el número 7, sugirió al estudiante aclarar a qué lugar se refería con la palabra “*there*” [allá].

A continuación se presenta el análisis textual de ocho composiciones producidas por las dos estudiantes seleccionadas como informantes de este estudio: Ángela y María.

Análisis textual de las composiciones escritas utilizando la Taxonomía de Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1981)

Tal y como se indicó anteriormente, la Taxonomía de Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1981) fue utilizada en esta investigación para clasificar los errores marcados por la docente en los textos escritos por sus estudiantes. Para efectos de esta investigación, se analizaron un total de 8 composiciones, es decir, 4 escritos realizados por cada una de las dos informantes de este estudio.

El primer texto que forma parte de este análisis es la composición que escribieron los estudiantes sobre el árbol y la conexión de éste con la personalidad de su compañero de clase, (véase pág. 98, capítulo IV). En el segundo, se desarrolló el tema respecto a los roles que desempeñan los hombres y las mujeres en la sociedad, (pág. 102, capítulo IV). El tercero fue el primer borrador del ensayo que debían escribir los estudiantes del curso, para el cual cada uno tenía escoger su propio tema (pág. 113, capítulo IV). Y por último, el resumen de uno de los artículos consultados para la redacción del ensayo final (pág. 119, capítulo IV).

Este análisis inicia con la presentación del texto. Luego, se estudia el *feedback* proporcionado por la docente, señalando si éste es positivo y/o correctivo. Para facilitar esta revisión, se utilizan números (1, 2, 3,...) a fin de identificar el *feedback* provisto por Teresa a cada una de las composiciones que escribieron las estudiantes.

Seguidamente, se presenta un gráfico clasificatorio basado en la Taxonomía de Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1981), en el cual se refleja cada uno de los errores identificados por la docente en el texto. También se

incluye en el gráfico la información respecto al número que identifica dicho error en el escrito del estudiante, el tipo de *feedback* proporcionado y si este error requiere un cambio a nivel de la superficie (cambio de forma o cambio que conserva el contenido), o si exige una modificación a nivel de contenido (cambios micro-estructurales o macro-estructurales).

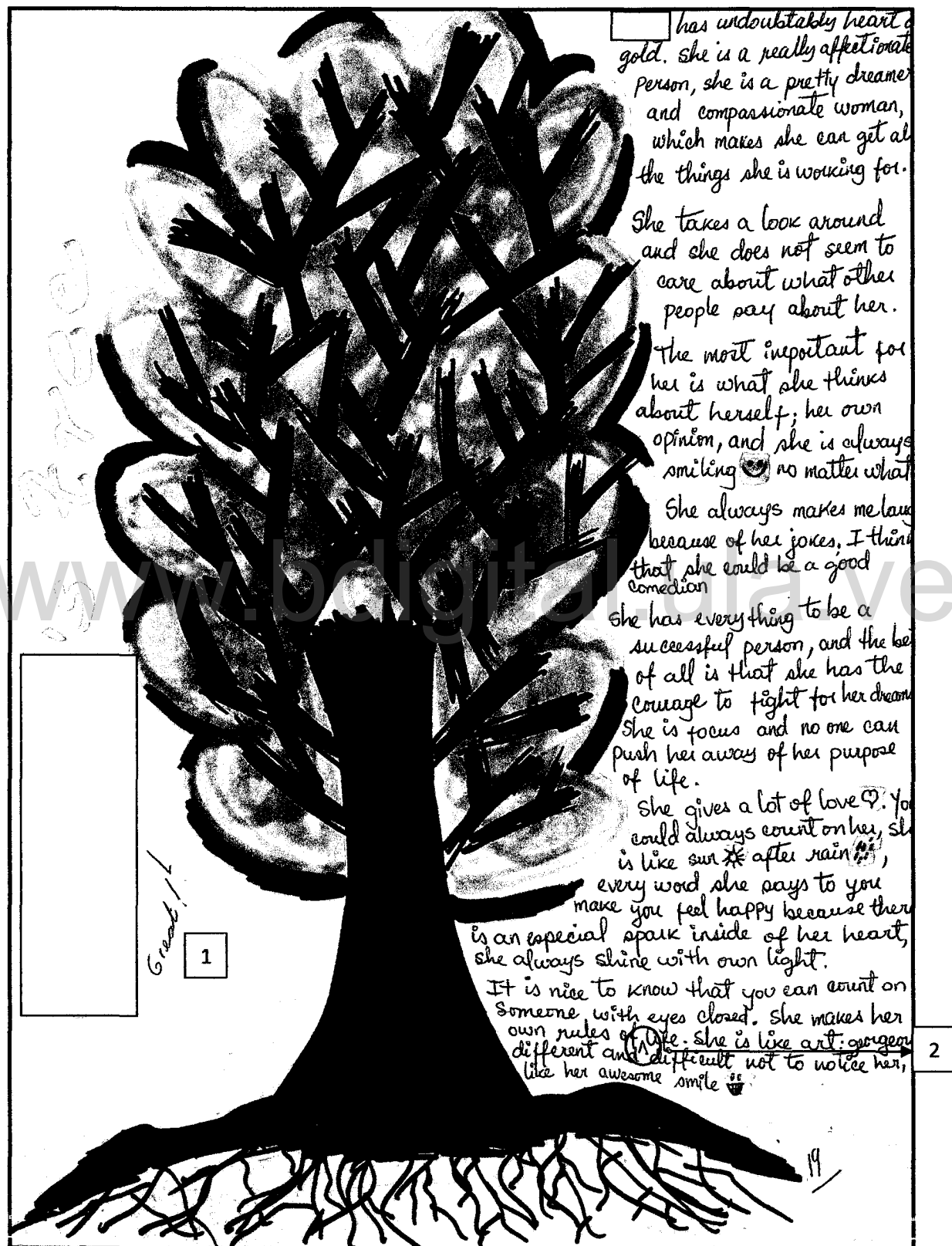
Por último, se presenta otro gráfico en el que se resume los errores detectados por la docente en las cuatro composiciones analizadas, esto con el propósito de observar si el *feedback* proporcionado por Teresa tuvo alguna influencia en las composiciones escritas posteriormente y si las informantes recordaron los errores marcados a fin de evitar cometerlos nuevamente al producir un texto nuevo.

Con el propósito de hacer una presentación ordenada de los resultados, primero se evalúan los trabajos de Ángela. Seguidamente, se presentan los de María.

Análisis de los textos escritos por Ángela

A continuación, se presenta la primera composición escrita por Ángela al inicio del semestre con el *feedback* proporcionado por Teresa, la docente. Con el propósito de observar de manera más clara el *feedback* proporcionado por Teresa, el mismo fue señalado en el texto a través de números. También, se cubre con un cuadro blanco el nombre de la compañera sobre la cual Ángela escribió, a fin de proteger la identidad de las participantes que formaron parte de este estudio:

Ilustración 18. Texto: ...'s tree [El árbol de...]. Primera composición de Ángela.



Como puede observarse en este escrito, la docente proporcionó *feedback* positivo a través de un comentario: *Great!* [¡Grandioso!], el cual puede identificarse en el texto con el número 1.

En cuanto al *feedback* correctivo, señalado en el texto con el número 2, Teresa solo introdujo un símbolo a la composición: “^”. Es importante acotar que éste no está incluido en la lista de códigos presentada a los estudiantes, pero sí fue explicado durante la sesión de clase destinada a la discusión de este material. En ese momento, la docente indicó que este símbolo advertía la ausencia de algún elemento necesario en la oración y su significado era: INSERTAR.

Ángela escribió en su composición: “... *and difficult not to notice her*...” [...y difícil no fijarse en ella...]. Por consiguiente, la docente insertó el símbolo “^” en dicha oración, de esta manera: “... *and ^ difficult not to notice her*...”. Así señaló la ausencia del pronombre personal “*it*” y de la conjugación del verbo *to be* “*is*”, con el propósito de que la estudiante corrigiera la oración, así: “... *and it is difficult not to notice her*...” [...y es difícil no fijarse en ella...].

Según la Taxonomía de Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1981), el único error marcado por Teresa en esta composición requiere un cambio a nivel de la superficie (adición), ya que no se modifica ninguno de los elementos allí presentes, solo se añade información que no altera el contenido de la oración.

A continuación, el Gráfico 2 presenta el *feedback* correctivo proporcionado por la docente de acuerdo con esta taxonomía:

Gráfico 2. Clasificación de errores marcados por la docente en el texto de Ángela: "...’s tree" [El árbol de...].

		Cambios a nivel de la superficie		Cambios a nivel del contenido	
Número	Tipo de <i>feedback</i> correctivo	Cambios de forma	Cambios que conservan el contenido	Cambios micro-estructurales	Cambios macro-estructurales
2	Código		Adición		

En este gráfico puede observarse el *feedback* correctivo sugerido por la docente a su estudiante. Éste se marcó a través de un código y recomendaba un único cambio a nivel de la superficie pero conservando el contenido, específicamente de adición. Teresa no sugirió cambios de forma a nivel de la superficie y tampoco a nivel de contenido.

A continuación, el segundo texto escrito por Ángela. Esta composición la desarrolló inmediatamente después de aquélla sobre el árbol y la personalidad de su compañera de clase. Para este segundo trabajo, todos los estudiantes del curso leyeron un artículo sobre el rol de los hombres y las mujeres en la sociedad. El objetivo de esta asignación se centró en buscar que los estudiantes reaccionaran ante el tema controversial presente en la lectura y plasmaran su opinión en la composición (véase pág. 102, capítulo IV). En la siguiente imagen, se observa el *feedback* provisto por Teresa marcado con números, a fin de que éste pueda ser ubicado rápidamente en el texto:

Ilustración 19. Texto: "To be a woman is my pride" [Ser una mujer es mi orgullo]. Segunda composición de Ángela.

TO BE A WOMAN IS MY PRIDE ...

For many years, women have fought for their rights, what they have called "equality of genres". ^{what do you mean?}

It took hundreds of years for women to reach the same importance in the society as men, not because of a poor strength but because of what society calls "the role women came here to make". ^{Do we make roles? Do we play roles?}

Women have always been the unconditional and 24/7 mother, detective, doctor, dentist, or whatever they can be; but even with all these virtues, today, women are seen like the devoted mothers but nothing else. Good!

It does not matter if you are living in this century, where it seems that women have equal opportunities as men, there will always be this kind of racism when our conversations lead us to what is fair and what is not. If we, as women, think about all the risks and advantages of being a woman, we will realize that there is a huge list of reasons for us to be proud of what we are.

We were made with love, compassion, kindness and two thousand smiles. We are capable to find answers where there are only questions, we also have the ability to express with just a smile the deepest love made by God. In our hearts is the magic of stars. When days become gray, with our blessed and powerful hands we paint an awesome rainbow in the infinite sky.

Ilustración 19 (continuación).

In this country and in the hole world we will be women for the rest of our lives. There is no payment or reward that can be compared with the most beautiful gift that takes place in our hearts, the incredible satisfaction of being women and to hold many lives in our arms.

There is no other opportunity to believe in our power and all changes we can make in this disordered world. We can fix it all. To be angels is our gift. We are here to shine and to teach everyone how to live a life full of smiles.

We do not need to be like men or to have the same "rights", we feel happy living our lives.

Nowadays, step by step, we have created a different road to walk on: "freedom road", without the necessity of wearing a mask, we are what we are, the best creation by God's hands.

Como puede observarse, la docente proporcionó *feedback* positivo en 3 ocasiones. En los casos 1 y 2, indicó a Ángela la presencia de buenos argumentos en su texto a través de las expresiones: *Good point!* [¡Buen punto!] y *Good!* [¡Bien!]. El número 3 muestra la satisfacción de la docente al leer una muy buena metáfora en la composición, por lo que escribió: *Nice metaphor!* [¡Buena metáfora!].

En cuanto al *feedback* correctivo, Teresa proporcionó dos comentarios. Con el primero, marcado en el texto con el número 4, le preguntó a la estudiante: *What do you mean?* [¿Qué quieres decir?] y subrayó la expresión escrita por Ángela “*poor strength*”, sugiriéndole reemplazar estas dos palabras por otras más apropiadas (cambio a nivel de la superficie que conserva el contenido, sustitución).

El número 5 muestra otro comentario escrito por la docente. A través de éste pide a la estudiante reflexionar sobre la forma correcta de escribir en inglés la expresión “cumplir roles”. Para esto, indicó: *Do we make roles? Do we play roles?* [¿Hacemos roles? ¿Cumplimos roles?]. De esta manera, Teresa le recomendó revisar y analizar cuál de estos verbos era el que debía utilizarse en la oración (cambio a nivel de la superficie que conserva el contenido, sustitución).

En el Gráfico 3, se presenta la clasificación de los errores señalados por Teresa, la docente del curso, tomando como base la Taxonomía de Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1981):

Gráfico 3. Clasificación de errores marcados por la docente en el texto de Ángela: “*To be a woman is my pride*” [Ser una mujer es mi orgullo].

Número	Tipo de <i>feedback</i> correctivo	Cambios a nivel de la superficie		Cambios a nivel del contenido	
		Cambios de forma	Cambios que conservan el contenido	Cambios micro-estructurales	Cambios macro-estructurales
4	Comentario		Sustitución		
5	Comentario		Sustitución		

En este gráfico, se puede notar que los comentarios que indicaban *feedback* correctivo requerían cambios a nivel de la superficie que mantenían el contenido del texto, solicitando así 2 sustituciones. Al igual que el texto anterior, en éste no se observan recomendaciones con respecto a la forma ni al contenido.

A continuación, se presenta el tercer escrito que formó parte del análisis de los textos de Ángela: el primer borrador del ensayo final del curso. La asignación correspondiente a este ensayo inició desde la quinta semana del semestre académico. La docente indicó los pasos a seguir para realizar este trabajo, y junto con ellos, guió y monitoreó el desarrollo de este escrito. En primer lugar, solicitó que cada uno escogiera un tema de su preferencia. Luego, pidió redactar un primer y un segundo borrador, los cuales recibirían *feedback* de su parte. Finalmente, los estudiantes escribirían la versión final del mismo atendiendo a sus recomendaciones y sugerencias (véase pág. 113, capítulo IV).

Es importante aclarar en este punto de la investigación que, el enfoque de este estudio se centró en explorar la posible influencia del *feedback* de la docente cuando las estudiantes se disponían a escribir textos nuevos, y no cuando ellas realizaban la revisión e incorporación del *feedback* de Teresa en los borradores de una misma asignación. Por esta razón, el análisis textual que se llevó a cabo en esta investigación incluyó solo el primer borrador del ensayo final del curso, y no se evaluó el segundo borrador ni la versión final del mismo.

En la siguiente imagen se observa el primer borrador del ensayo de Ángela con el *feedback* proporcionado por Teresa identificado con números:

Ilustración 20. Texto: "All men by nature, desire to know" [Todos los hombres por naturaleza, desean saber]. Tercera composición de Ángela.

"All men, by nature, desire to know". Aristotle

Since immemorial times, people around the world have been concern about the importance of discovering the easiest way to live their lives. Common people, philosophers and even those masters inspired by God to show us the truth, have wondered about what they must do to get the sacred wisdom. They are supposed to establish a difference between what they have and what they need; sometimes knowledge makes that distinction easier. Some people describe knowledge as power: "the power of making others feel stupid", but that is just what some of them say. in my opinion, it is just a simple answer to a complex question. We did not like to work hard for anything, however, nowadays things have changed and instead of looking for that divine interception from God that makes us able to reach great things without effort, we try to be conscientious about Plato's words in which he explains us that "knowledge is the food of the soul". Therefore, we

22 feed ourselves with knowledge. Scientists explain us that two ways to get knowledge and become wise exist: to get from books all what we need to live our lives or, in the other hand, live to learn about life with experience playing teacher's role.

It seems hard for us to decide which way helps us the most. If we look at the past when human beings did not think in the word 'book', we can see that they just learned what they learned from experience; there were not books that taught them what they needed to survive. Thomas Alba Edison said once, "none experience is a failure, because it always comes to demonstrate us something". Humans just used what they had, made a lot of mistakes, and with them, they discovered the right way to make things better. Without those fails human raze could not have endured a single decade; what kept them alive

23 was that desire of knowing Aristotle talked us about. Actually, now it is not such as a strange reality, we have become in unsatisfied people, none answer seems to be enough. people's souls are everywhere wondering if they will know the perfect way someday. Nevertheless, what is perfect anyways?

Experience can make everything easy for us: dealing with past mistakes, having better answers to many questions, becoming stronger no matter what, facing reality even if it wants to kill us sometimes. Experience can solve all our problems, because even after a lot of falls it teaches us that we are able to rise ourselves up.

We could have heard about it, we could have perceived it, we could just have dreamed about it; the truth is that every single experience left our failures behind, and from each mistake, we learn a new form to take good decisions the next time. At this point, the question of the million dollars comes out "what is really experience? Is it making mistakes repeatedly or learning from them?" Franklin Jones described experience as: "that marvelous thing that

Comentario [T1]: Good!

Comentario [T2]: Is this a quote? If so, include more details – author, date, page number.

Comentario [T3]: Better if you start a new sentence here

Comentario [T4]: When? Who? Referent?

Comentario [T5]: What do you mean? Can you find a better way to write this? Can you try to add synonyms? Think of the word knowledge.

Comentario [T6]: This sentence is not clear to me. Please reread it and see if you can change its structure.

Comentario [T7]: You need a punctuation mark here.

Comentario [T8]: What?

Comentario [T9]: Comparative form

Comentario [T10]: referent

Comentario [T11]: Good question!

Comentario [T12]: Do you have a date? You only need his surmane here.

Ilustración 20 (continuación).

enables you to recognize a mistake when you make it again" and Oscar Wilde said: "experience is the name everyone gives to their mistakes". For sure, we will notice repetitive mistakes but actually, are we willing to accept them and learn the lesson? We fail many times, that is part of our nature, we cannot hide that reality, the thing is that we have to make a choice and decide what we are going to do with those mistakes; I would say that we will join those lessons for writing about our own experiences. We will collect those books we wrote, and then we will learn from them: in different times, perhaps with different people, but those problems will be the same: an entire compound of what we were and what we are.

Depending on what we are going to do with knowledge, we can choose whether to learn from experience or to learn from books. It seems like books give us the truth about everything. Books offer us what life was and what life is, and without doubt, we trust in them. [Charles W. Elliot] wrote "books are the quietest and most constant of friends; they are the most accessible and wisest of counselors and, the most patient of teachers", and [William Hazlitt] said, "books let us into their souls and lay open to us the secrets of our own". A book does not tell us its own story, it tells us about ourselves; we want to express our essence, we do not like to hide what we are. We believe in all words written in books, because from our views they cannot fail, they deserve that we read them without concern or doubt; those words represent our dream of being wise, they have all we need to become intelligent. It does not refer anymore to what we think is possibly the truth, it is the truth and that is it.

Comentario [T13]: When?

13

Comentario [T14]: Date?

14

24

Aristotle explained [^] us in his Metaphysics that knowledge gotten from experience (empiric knowledge) can give us some answers, but it cannot solve all questions because as Albert Einstein said "we can understand almost anything, but we cannot understand how we understand". Aristotle also explains in his work that knowledge gained from books (technique knowledge) can answer all our questions, even those related to explaining how we know all those things and why we desire to know them. For instance, with empiric knowledge, we can look at a sick person and determinate if this person has gotten the flu, but we could not explain why it happened. On the contrary, with technique knowledge, we would be able to notice if the same person has gotten the flu and explain which the causes of this disease are, why it happened and so on.

There are many divided opinions: some people say they prefer knowledge gained from experience because there is no book that teaches us how to be a good mother or feed our essential necessities, just as breathing and turning on the blaze that we all need to improve what we all have inside our mind and heart. Moreover, ⁱⁿ the other hand, those people who believe that books contain the truth about all things and

Comentario [T15]: ?

15

25

that [^] without mistakes they will lead us to reach the top of wisdom; and in addition,

Ilustración 20 (continuación).

we have in the middle this contradictory opinion from the wise Einstein: "the only source of knowledge is experience".

Though we cannot make a real distinction between which of those ways is the perfect source of wisdom, what is impossible to deny is that both ways are useful for us in this complicated world of possibilities and they complement each other in every step we decide to make.

The biggest human being's desire is to know the truth about all things and even the truth about those things [we already suppose are right]. They look for wisdom: they really want to get it. We are willing to make whatever to reach such appreciated treasure, and just as real love, many of us dream with that but only a few can have that privilege. It is necessary a lot of effort, hard work and patient to make that possible, but for sure, we can leave all what we have aside to become wise. Anything it takes will be worth it and the world will write in its pages thousands of stories about those men who dedicated their lives to write their experiences in books or to read books to learn the right way to live their lives. Everything belongs to us and no matter what, "wisdom brightens a man's face and changes its hard appearance" Ecclesiastes 8:1. Whatever way we decide to take, it will be far from perfection, but of course, we will not get concern about that anymore, because this time we will be conscious of Oscar Wilde's saying: "there are only two kinds of people who are really fascinating: people who know absolutely everything, and people who know absolutely nothing".

Comentario [T16]: What do you mean?

16

Well done! 17

You need to write your references following APA. 18

Do not forget to include date when citing authors. 19

Try to add more your opinion after each quote. 20

18 ☺ 21

Dado que este texto fue el primer borrador del ensayo final del curso, se hace evidente que la extensión del mismo fue mucho mayor en comparación con

los escritos anteriores. Por este motivo, la cantidad de comentarios y códigos aumentó. También es importante mencionar que, el *feedback* provisto por la docente se realizó a través del procesador de palabras, de manera digital. Sin embargo, este hecho no le impidió escribir tantos códigos como comentarios considerara necesarios.

Resulta evidente en esta muestra del texto cómo la docente siempre incluía aspectos positivos al responder a los textos de sus estudiantes. En éste, se identificaron cuatro casos de *feedback* positivo marcados con los números 1, 11, 17 y 21. En ellos se observan expresiones como: *Good!* [¡Bien!], *Good question!* [¡Buena pregunta!], *Well done!* [¡Bien hecho!], y al final, un símbolo de una cara sonriente (☺) que indica a la estudiante haber hecho un buen trabajo a lo largo de su escrito.

Con respecto al *feedback* correctivo, la docente hizo uso de comentarios para sugerir la revisión de las citas y/o referencias incluidas en el texto (números 2, 12, 13, 14, 18 y 19). Este tipo de *feedback* en particular por parte de la docente podría justificarse dado el hecho de que, Teresa dedicó varias sesiones de clase para explicar a sus estudiantes la necesidad de citar correctamente las fuentes consultadas para la redacción del ensayo final. Para ello, se realizaron ejercicios en el aula y se discutieron las normas APA (*American Psychological Association*) [Asociación Psicológica Americana], las cuales los estudiantes debían seguir al pie de la letra para introducir citas y referencias en el texto (véase Apéndice C).

Sobre las citas, por ejemplo en el caso 2, Teresa escribió: *“Is this a quote? If so, include more details –author, date, page number”* [¿Es ésta una cita? Si es así, incluye más detalles –autor, año, número de página]. Así como en otras

oportunidades, introducía preguntas para hacer alusión a la ausencia del año en la cita o algún otro aspecto a revisar en la misma: *“Do you have a date? You only need his surname here”* [¿Tienes el año? Solo necesitas su apellido aquí]; *“When?”* [¿Cuándo?]; *“Date?”* [¿Año?]. Todos estos constituyen cambios a nivel de la superficie que conservan el contenido, específicamente de adición.

También, la docente dedicó dos de los cuatro comentarios finales (números 18 y 19) a llamar nuevamente la atención de Ángela con respecto a las citas. Teresa indicó: *“You need to write your references following APA”* [Necesitas escribir tus referencias siguiendo APA]; y *“Do not forget to include date when citing authors”* [No olvides incluir el año cuando cites autores]. Asimismo, con el comentario final No. 20 recomendó a la estudiante intentar añadir un poco más su propio punto de vista después de las citas textuales por ella incluidas. Éste último comentario, hace alusión a un cambio a nivel de contenido, ya que la docente está solicitando a la estudiante incorporar más información al texto. En este sentido, Teresa sugiere un cambio micro-estructural de adición.

Con el número 3 se identificó la solicitud de la docente de iniciar una nueva oración (cambio de forma a nivel de la superficie, puntuación), por eso escribió: *“Better if you write a new sentence here”* [Sería mejor si inicias una nueva oración aquí]. Así como los comentarios marcados con los números 4 y 10 se refieren a la ausencia del referente que hace posible entender la oración (cambios a nivel de la superficie que conservan el contenido, adición), por lo que la docente añadió: *“When? Who? Referent?”* [¿Cuándo? ¿Quién? ¿Referente?]; y en el segundo, solo añadió la palabra: *“Referent”* [Referente].

En este texto, Teresa también encontró algunas oraciones confusas y a través de comentarios advirtió a la estudiante que debía modificarlas con el propósito de hacerlas más comprensibles. Tal como se evidencia en el caso número 5, Teresa escribió: *“What do you mean? Can you find a better way to write this? Can you try to add synonyms? Think of the word knowledge”* [¿Qué quieres decir? ¿Podrías encontrar una mejor manera para decir esto? ¿Puedes añadir sinónimos? Piensa en la palabra conocimiento].

También el comentario 6: *“This sentence is not clear to me. Please reread it and see if you can change its structure”* [Esta oración no está muy clara. Por favor, reléela y revisa si puedes cambiar su estructura]; y el No. 16, cuando introdujo el siguiente comentario: *“What do you mean?”* [¿Qué quieres decir?]. Estos tres casos (5, 6 y 16) indicaron la necesidad de hacer cambios micro-estructurales a nivel de contenido, ya que debía modificarse cada una de las oraciones señaladas.

En el comentario identificado con el número 7, la docente pidió revisar la oración e introducir un signo de puntuación en ella (cambio de forma a nivel de la superficie), por eso indicó: *“You need a punctuation mark here”* [Necesitas un signo de puntuación aquí]. Mientras que a través del comentario número 8 advirtió la ausencia de información relevante (cambio a nivel de la superficie que conserva el contenido, adición). Esto lo hizo al escribir la pregunta *“What?”* [¿Qué?] en la parte de la frase que resultaba inconclusa. Así como con el número 9, se señala la recomendación de la docente de escribir el adjetivo *“easy”* [fácil] en forma comparativa (cambio de forma a nivel de la superficie, ortografía): *“easier”* [más fácil].

Teresa no solo proporcionó *feedback* a su estudiante a través de comentarios. Ella incluyó códigos, tal y como se puede observar en el caso número 15. Allí, la docente introdujo el símbolo “?” para indicar a Ángela la necesidad de revisar la forma correcta de escribir el conector: “*on the other hand*” [por otra parte], ya que Ángela lo incluyó en el texto pero de esta manera: “...*in the other hand...*”. Por esta razón, la docente señaló la preposición “*in*” e introdujo el código “?”, solicitándole verificar si esa preposición era la correcta (cambio a nivel de la superficie que conserva el contenido, sustitución).

De la misma manera, los casos 22, 23, 24 y 25 muestran el uso del código: “^”. A través de este símbolo, la docente quiso señalar a la estudiante la ausencia de algún elemento necesario en la oración (cambios a nivel de la superficie que conservan el contenido, adición). Por ejemplo, en la oración: “*Aristotle explained ^ us...*” [Aristóteles explicó ^ nosotros...]. El código indica la necesidad de incorporar la preposición “*to*”, de esta manera: “*Aristotle explained to us...*” [Aristóteles nos explicó a nosotros].

Luego de recibir el *feedback* proporcionado por la docente, Ángela debía incorporar estos cambios y producir un segundo borrador. Pero como se explicó antes, el segundo borrador y la versión final de este ensayo no formaron parte del análisis textual por tratarse de procesos de revisión de una misma asignación, y no de textos nuevos, siendo el estudio de éstos últimos el foco de la presente investigación.

A continuación, el Gráfico 4 resume la clasificación de los errores marcados por Teresa en el primer borrador del ensayo final de Ángela.

Gráfico 4. Clasificación de errores marcados por la docente en el texto de Ángela: *All men, by nature, desire to know* [Todos los hombres por naturaleza, desean saber].

Número	Tipo de <i>feedback</i> correctivo	Cambios a nivel de la superficie		Cambios a nivel del contenido	
		Cambios de forma	Cambios que conservan el contenido	Cambios micro-estructurales	Cambios macro-estructurales
2	Comentario		Adición		
3	Comentario	Puntuación			
4	Comentario		Adición		
5	Comentario			Sustitución	
6	Comentario			Sustitución	
7	Comentario	Puntuación			
8	Comentario		Adición		
9	Comentario	Ortografía			
10	Comentario		Adición		
12	Comentario		Adición		
			Supresión		
13	Comentario		Adición		
14	Comentario		Adición		
15	Código		Sustitución		
16	Comentario		Sustitución		
20	Comentario			Adición	

22	Código		Adición		
23	Código		Adición		
24	Código		Adición		
25	Código		Adición		

En este gráfico, es posible evidenciar la solicitud de Teresa de realizar modificaciones en el texto a nivel de la superficie, señalando cambios de forma: 2 de puntuación y 1 de ortografía. De la misma manera, aconsejó a Ángela algunos cambios que conservan el contenido del texto: 11 adiciones, 2 sustituciones y 1 supresión. Es importante acotar que, por primera vez la docente indicó a la estudiante realizar cambios micro-estructurales a nivel de contenido, sugiriendo así: 2 sustituciones y 1 adición.

A continuación, se presenta la última producción escrita por Ángela. Esta asignación consistió en redactar un resumen de alguno de los artículos que ella consultó para la elaboración del ensayo final (véase pág. 119, capítulo IV). Ángela seleccionó el texto titulado *“Three ways to embrace mistakes as life’s lessons”* [Tres maneras de considerar los errores como lecciones de vida] escrito por Julie Fuimano (s/f), debido a que esta lectura se vinculaba con el tema que ella desarrolló en el ensayo final. En este texto, la autora ofrece recomendaciones para reflexionar y adoptar los errores como oportunidades para aprender y crecer como seres humanos.

En la siguiente imagen se muestra el artículo sobre el cual Ángela elaboró su resumen:

Ilustración 21. Artículo sobre el cual Ángela escribió el resumen:



Tomado de: <http://www.lifetoolsforwomen.com/p/embrace-mistakes.htm>

El resumen debía ser entregado en conjunto con el ensayo final al término del semestre académico. En consecuencia, éste constituye el último escrito que los estudiantes realizaron para culminar el curso de Lectura y Escritura.

Es importante mencionar que la docente no proporcionó *feedback* en este texto. Sin embargo, se decidió realizar el análisis textual aplicando para ello la Taxonomía de Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1981) con el propósito de observar de qué manera pudo haber incidido el *feedback* proporcionado por Teresa a través de las composiciones anteriores en este escrito final del curso. Para facilitar esta revisión, se incluyeron letras en el texto a fin de identificar los errores encontrados en él y posteriormente analizar cada uno de estos casos:

Ilustración 22. Texto: “*Three ways to embrace mistakes as life’s lesson* [sic]” [Tres maneras para considerar los errores como lecciones de vida]. Cuarta composición de Ángela.

<i>Summary</i>	
<i>Three Ways to Embrace Mistakes as Life’s Lesson</i> a	
In our walk through life, we often <u>take wrong decisions</u> and in several cases we look at past experiences as a compound of mistakes, but not as what they actually are, <u>lessons that life teaches us</u> to become better human beings. That is why we drive ourselves to the cliff instead of starting again accepting our mistakes and falls, despite knowing that experience gained from mistakes allows us to grow and become wiser. In order to help us, here are some steps we can follow to improve the way we behave by learning from mistakes and convert bad things into good things. First of all, what we need to realize is that as human beings, we will be prone to make mistakes, but that is not an excuse to do so, however, being aware of this important factor will help us to move on and recognize that <u>every experience offers us another opportunity</u> to start over from scratch. <u>We must avoid playing victim’s role</u>; after all, it does not help us at all. On the contrary, we need to take a break and think about which the reasons for our bad attitudes are, and how to improve our behavior. Doing that, we will learn the lesson and we will not repeat the erroneous deeds. Then, we have to be conscientious of our mistakes and face them with dignity, because examining our actions; we are able to examine ourselves. Start to “<i>be a better person, a better you</i>” (<i>Three ways to embrace mistakes as life’s lessons</i>, Julie Fuimano). Finally, we must accept the responsibility of our actions, because everything we do has consequences; hence, if you make a mistake recognize it though you were not the only guilty one. Put your head down and apologize because even if it seems hard, this action will teach you and will teach others a huge lesson, it will also feed you with a lot of good values. Accept yourself just as you are, and give to others the respect they deserve; learn from your and their mistakes and never ever turn back.	b c d e

En adelante, se explica cada uno de los errores detectados en el resumen de Ángela. También se indica el tipo de error al que corresponden según la Taxonomía de Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1991):

a. *“Three ways to embrace mistakes as life’s lesson”*

El título de la composición necesita la pluralización del sustantivo “*lesson*” [lección] (cambio a nivel de la superficie que conserva el contenido, ortografía) para que éste resulte concordante con “*mistakes*” [errores]. El resultado sería: *“Three ways to embrace mistakes as life’s lessons”* [Tres maneras para considerar los errores como lecciones de vida].

b. *“... we often take wrong decisions...”*

Esta expresión debe escribirse con el verbo “*make*” [en este contexto: tomar] para que sea correcta (cambio a nivel de la superficie que conserva el contenido, sustitución): *“... we often **make** wrong decisions...”* [...nosotros frecuentemente tomamos malas decisiones...].

c. *“... lessons that life teaches us...”*

Esta oración necesita dos modificaciones. La primera: trasladar la palabra “*life*” [vida] antes de “*lessons*” [lecciones] (cambio a nivel de la superficie que conserva el contenido, permutación). La segunda: el verbo “*teaches*” [enseña] debe conjugarse en concordancia con el sujeto “*life lessons*” [lecciones de vida] (cambio de forma a nivel de la superficie, número del verbo), de esta manera: *“...**life lessons** that **teach** us...”* [...lecciones de vida que nos enseñan...].

d. *“...every experience offers us another opportunity to start over...”*

En este caso, se sugiere la realización de dos cambios: el primero, trasladar la frase “*another opportunity*” [otra oportunidad] después del verbo “*offers*” [ofrece] (cambio a nivel de la superficie que conserva el

contenido, permutación); el segundo, incluir la preposición “*for*” (cambio a nivel de la superficie que conserva el contenido, adición), así: “...*every experience offers another opportunity for us to start over...*” [...cada experiencia nos ofrece otra oportunidad para empezar de nuevo...].

e. “... *We must avoid playing victim’s role...*”

En este caso, debe realizarse un cambio: incorporar el artículo determinado “*the*” [el] (cambio a nivel de la superficie que conserva el contenido, adición): “*We must avoid playing the victim’s role...*” [Debemos evitar jugar el papel de víctimas...].

En el siguiente gráfico, se encuentran estos errores clasificados según la Taxonomía de Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1981).

Gráfico 5. Clasificación de errores detectados en el texto de Ángela: “*Three ways to embrace mistakes as life’s lessons*” [Tres maneras para considerar los errores como lecciones de vida].

	Cambios a nivel de la superficie		Cambios a nivel del contenido	
	Cambios de forma	Cambios que conservan el contenido	Cambios micro-estructurales	Cambios macro-estructurales
a	Ortografía			
b		Sustitución		
c	Número del verbo	Permutación		

d		Permutación		
		Adición		
e		Adición		

En este gráfico se puede apreciar que Ángela solo necesitaba hacer modificaciones de forma a nivel de la superficie, específicamente: 1 de ortografía y 1 con respecto al número del verbo; y a su vez, 6 cambios que conservan el contenido: 2 adiciones, 2 permutaciones y 1 sustitución.

Con el propósito de analizar detalladamente el desempeño de Ángela al escribir estos cuatro textos durante el curso de Lectura y Escritura, se elaboró un gráfico-resumen de los errores detectados por la docente. Esto a fin de observar si al momento de escribir textos nuevos, Ángela recordaba el *feedback* proporcionado por Teresa y evitaba cometer esos mismos errores en sus composiciones escritas posteriores.

En dicho gráfico se refleja el número de cambios solicitados por la docente en cada una de las composiciones a las que respondió. Por tanto los escritos 1, 2 y 3 indican las siglas Fb, señalando que en ellas hubo *feedback* por parte de Teresa.

Es importante recordar que, la docente no proporcionó ningún tipo de *feedback* a la cuarta composición que escribieron sus estudiantes. Sin embargo, este escrito se refleja en el gráfico a fin de observar y comparar si en este texto se mantienen o no los errores detectados por Teresa en producciones anteriores. Por este motivo, la cuarta y última composición de Ángela incluye las siglas NFb,

explicando que en este texto no hubo *feedback* por parte de la docente, y los datos allí reflejados provienen del análisis textual realizado en esta investigación a través de la Taxonomía de Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1981).

A continuación se incluye el gráfico-resumen:

Gráfico 6. Resumen del *feedback* correctivo proporcionado por la docente en las composiciones de Ángela

		Composiciones escritas			
		1era (Fb)	2da (Fb)	3era (Fb)	4ta (NFb)
Cambios a nivel de la superficie	Cambios de Forma				
	Ortografía	-	-	1	1
	Puntuación	-	-	2	-
	Cambios que conservan el contenido				
	Adiciones	1	-	11	2
	Supresiones	-	-	1	-
	Sustituciones	-	2	2	1
Cambios a nivel de contenido	Cambios micro- estructurales				
	Adición	-	-	1	-
	Sustitución	-	-	2	-

En este gráfico puede observarse cómo la mayoría de los errores de Ángela disminuyeron significativamente al escribir el último texto, si se compara éste con

los escritos anteriores. Es el caso, por ejemplo, de los problemas de puntuación señalados en la tercera composición, los cuales ya no se observan en la última.

Con respecto a los cambios que conservan el contenido, Teresa señaló 1 adición en el primer escrito y 11 en el tercero. Sin embargo, hay que recordar que éste último triplicaba en longitud al resto de las composiciones analizadas. En otras palabras, la extensión del segundo texto pudo haber incidido en el aumento de las adiciones encontradas. A pesar de este hecho, en el cuarto trabajo se detectaron solo 2 errores de este tipo.

En cuanto a los cambios que ameritaban supresiones, la docente señaló dos casos en el segundo texto y dos más en el tercero. En la cuarta composición, no se observaron errores de esta clase. Asimismo, sucedió algo similar con respecto a los cambios micro-estructurales a nivel del contenido. Teresa recomendó 1 adición y 2 sustituciones en el tercer trabajo escrito, y en el último no se identificaron ninguno de estos problemas.

Estos resultados podrían indicar que el *feedback* de la docente pudo haber ejercido una influencia positiva en Ángela, ya que todos estos errores disminuyeron considerablemente o desaparecieron al momento de producir el último texto del curso.

No obstante, el gráfico también muestra que en el caso de los cambios de forma a nivel de la superficie, específicamente los relativos a errores ortográficos, no hubo mejora. Teresa señaló 1 error de ortografía en el tercer trabajo, y en el cuarto, también se pudo detectar 1 problema de esta clase.

Sin embargo, hay que explicar que estos dos errores no corresponden al mismo caso gramatical. Es decir, en la tercera composición, Teresa recomendó a

la estudiante escribir el adjetivo “easy” [fácil] en forma comparativa, añadiendo la terminación “er”: “easier” [más fácil]. Mientras que en el último texto, el problema ortográfico se ubicó en la necesidad de pluralizar el sustantivo “lesson” [lección] en el título del resumen para que correspondiera con “mistakes” [errores]: “*Three ways to embrace mistakes as life’s lessons*” [Tres maneras para considerar los errores como lecciones de vida]. En consecuencia, a pesar de que ambos, según la Taxonomía de Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1981), deben incluirse en la categoría de errores ortográficos, hay que entender que ambos son casos distintos.

En conclusión, el análisis textual realizado a partir de los escritos producidos por Ángela podría indicar que el *feedback* de la docente ciertamente pudo haberle ayudado a mejorar su competencia escrita, disminuyendo en gran medida la presencia de errores en el último texto que escribió al finalizar el curso de Lectura y Escritura. Este resultado también se evidenció a partir de los testimonios de la participante durante las entrevistas realizadas, tal y como se presentará más adelante en este mismo capítulo.

A continuación, se presenta el análisis de los trabajos escritos por María.

Análisis de los textos escritos por María

Tal y como se llevó a cabo el análisis textual de las composiciones producidas por Ángela, en esta sección se evalúa cada uno de los escritos de María, la segunda estudiante-informante que participó en la realización de este trabajo de investigación.

María también redactó cuatro composiciones: aquella sobre el árbol y la personalidad de su compañera de clase (véase pág. 98, capítulo IV), el texto sobre

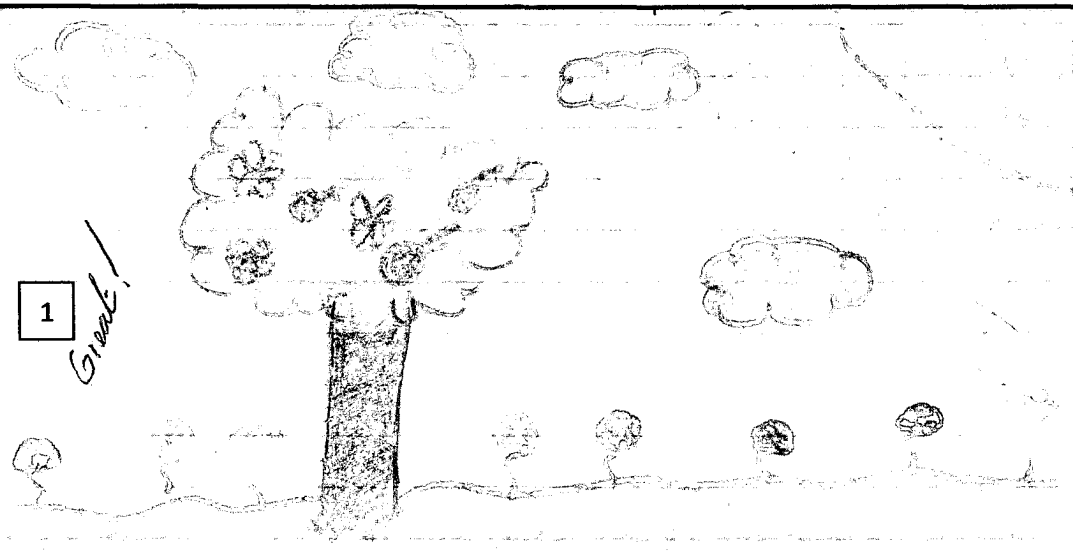
el rol que desempeñan los hombres y las mujeres en la sociedad (pág. 102, capítulo IV), el primer borrador del ensayo final del curso (pág. 113, capítulo IV) y el resumen de uno de los artículos consultados para la redacción del ensayo final (pág. 119, capítulo IV). En cada uno de estos textos, se analiza el *feedback* proporcionado por la docente aplicando para ello la Taxonomía de Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1981). Seguidamente, se discute cada una de las sugerencias y recomendaciones de Teresa, para luego clasificarlas en un gráfico, en el cual se indica el tipo de *feedback* que utilizó la docente y el tipo de cambio solicitado por ella.

Al finalizar este análisis, se presenta otro gráfico que resume las respuestas proporcionadas por Teresa a las cuatro composiciones estudiadas, a fin de observar si el *feedback* de la docente tuvo alguna influencia en el mejoramiento de la competencia escrita de María al culminar el semestre académico.

A continuación se presenta el primer trabajo escrito por la estudiante en el curso de Lectura y Escritura: la composición sobre el árbol y la personalidad de su compañera de clase. Se recuerda que el objetivo de esta composición era argumentar si el estudiante coincidía o disentía con respecto a la información que ofrecía el material ofrecido por la docente y que describía la forma de ser de su compañero de acuerdo con el árbol que esa persona había dibujado.

En este texto, se señala con números cada uno de los tipos de *feedback* ofrecidos por Teresa. También, se cubre con un cuadro blanco el nombre de la compañera de clase con quien María trabajó para esta asignación, a fin de proteger la identidad de las participantes que colaboraron en la realización de este estudio:

Ilustración 23. Texto: "...s tree" [El árbol de...]. Primera composición de María.



1 Great!

2 []'s analysis said that she was hanging on the past and not moving forward, it also said she might be spending too much time thinking about what could have been. The Analysis also said she is emotionally reserved and it advises her to step out of her shell and be more outgoing. Towards the

3

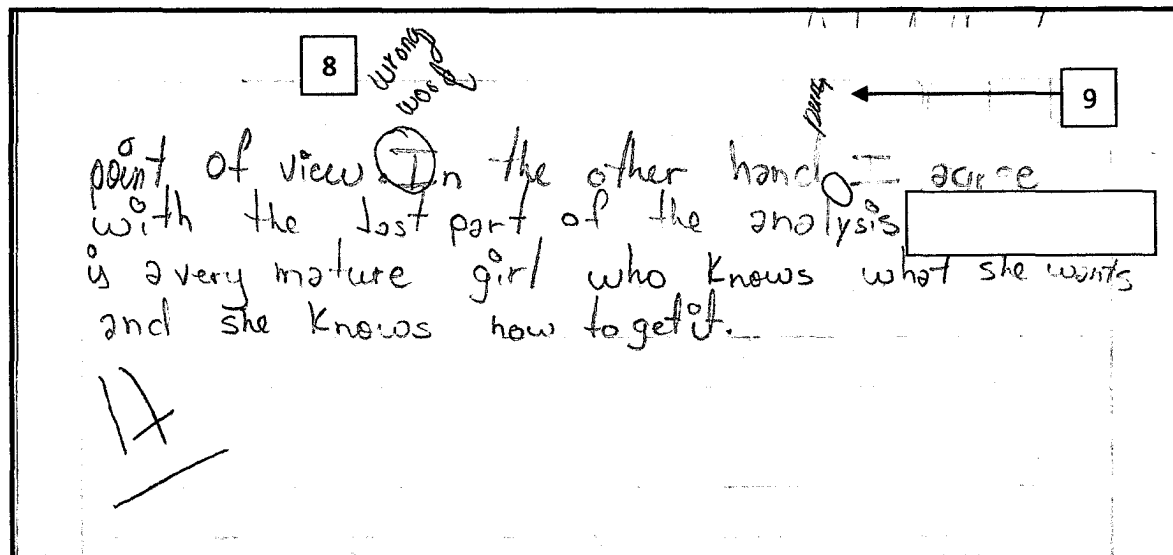
5 end, the Analysis points out that Mariangely is

4 loving, Down-to-earth, humorous and that she has a heart of gold.

6 I happen to disagree with some things about the analysis: I definitely do not think [] hangs on the past or spends any time thinking about "what could have been". In the contrary I think

7 She moves on really quickly because she knows that is the way to accomplish her goals. I know she is an outgoing person who is not afraid to speak her mind and defend her

Ilustración 23 (continuación).



En este texto, es posible apreciar cómo la docente siempre incluía *feedback* positivo a sus estudiantes. En este caso lo hizo a través de un comentario marcado en el texto con el número 1: *Great!* [¡Grandioso!]; y también, a través del símbolo de visto bueno (*check mark*), marcado con el número 5.

Con respecto al *feedback* correctivo de Teresa, el número 2 indica corrección directa. María escribió: *"The analisis also said..."* [El análisis también dijo...], la docente encerró en un círculo el verbo *"said"* [dijo] y proporcionó a un lado la forma verbal que se ajusta mejor al contexto de esta oración: *"showed"* [mostró] (cambio a nivel de la superficie que conserva el contenido, sustitución). Ésta constituye la única ocasión en que la docente proporcionó la respuesta correcta de forma directa en los textos analizados, ya que en el resto de las composiciones predominaron los métodos de *feedback* indirectos: códigos y comentarios.

El número 3 muestra el código “^”, el cual indica la necesidad de insertar algún elemento en la oración. Teresa lo incluyó de esta manera en el escrito de María: “... *and be ^ more outgoing*...” [...y ser más ^ extrovertida] (cambio a nivel de la superficie que conserva el contenido, adición). Cabe destacar en este caso particular, que resulta difícil identificar qué elemento debe incluirse en esta oración, ya que al analizarla parece estar escrita correctamente.

Con el número 4 se identifica la recomendación de reemplazar el verbo “*points out*” [señala] por otro más apropiado al encerrarlo también en un círculo, tal y como lo hiciera la docente en el caso 2 (cambio a nivel de la superficie que conserva el contenido, sustitución). Pero, acá no proporcionó la respuesta de manera directa a la estudiante, permitiendo a María tener la oportunidad de hallarla por sí misma.

Más adelante, Teresa señaló a través del código “Sp”, marcado con el número 6 en el texto, la presencia de un problema de ortografía (cambio de forma, a nivel de la superficie), ya que la estudiante escribió “*definatelly*” en lugar de “*definitely*” [definitivamente], siendo ésta última la forma correcta.

El número 7 indica la sugerencia de la docente de revisar la manera correcta de escribir el conector “*on the contrary*” [al contrario] ya que María utilizó la preposición “*in*” en lugar de “*on*”, por lo que la encerró en un círculo con el propósito de llamar su atención (cambio a nivel de la superficie que conserva el contenido, sustitución).

Lo mismo sucedió con el conector “*on the other hand*” [por otra parte], señalado con el número 8 en el texto, el cual María también escribió con la preposición “*in*” (cambio a nivel de la superficie que conserva el contenido,

sustitución). La docente igualmente encerró esta preposición en un círculo pero añadió el comentario: “*wrong word*” [palabra errónea]. Precisamente en esa misma oración, luego del conector que María debía revisar, Teresa incluyó el código “*punct*”, indicando la falta del signo de puntuación necesario (cambio de forma que conserva el contenido del texto, puntuación), este símbolo se puede identificar en el texto con el número 9.

A continuación, se presenta el gráfico en el cual se resumen y clasifican los errores detectados por Teresa en esta composición:

Gráfico 7. Clasificación de errores marcados por la docente en el texto de María: “...’s tree” [El árbol de...].

Número	Tipo de <i>feedback</i> correctivo	Cambios a nivel de la superficie		Cambios a nivel del contenido	
		Cambios de forma	Cambios que conservan el contenido	Cambios micro-estructurales	Cambios macro-estructurales
2	Directo		Sustitución		
3	Código		Adición		
4	Código		Sustitución		
6	Código	Ortografía			
7	Código		Sustitución		
8	Código + Comentario		Sustitución		
9	Código	Puntuación			

A través de este gráfico, se puede apreciar que el *feedback* de Teresa para esta composición se centró en los cambios a nivel de la superficie, ya que no indicó ninguna sugerencia con respecto al contenido. María recibió una corrección directa, códigos y comentarios. Por medio de estos tipos de *feedback*, la docente señaló dos problemas a nivel de la forma: 1 de ortografía y 1 de puntuación. A nivel de los cambios que conservan el contenido del texto, Teresa detectó la necesidad de realizar: 4 sustituciones y 1 adición.

A continuación, el segundo texto escrito por María. Esta composición estaba basada en el rol que desempeñan los hombres y las mujeres en la sociedad (véase pág. 102, capítulo IV). Para esta asignación, los estudiantes leyeron un artículo controversial que abordaba las diferencias de género, el cual se discutió en clase como actividad previa a la escritura. Seguidamente, los estudiantes debían producir su escrito cerciorándose de incluir su propia opinión y puntos de vista al respecto del artículo leído.

Este trabajo fue propuesto a los estudiantes inmediatamente después de la composición sobre el árbol y la personalidad de su compañero de clase. Por tanto, éste texto constituye la segunda producción escrita de María, la cual redactó durante las primeras semanas del semestre académico.

En la siguiente imagen, se muestra el escrito de la estudiante. También, se añadieron números para identificar el *feedback* proporcionado por la docente:

Ilustración 24. Texto: "Girl Power" [Poder femenino]. Segunda composición de María.

Girl Power

Since the existence of human beings the difference between men and women has been as wide as the entire universe. Not only the obvious physical differences but also the cultural differences that has placed women as the weaker genre, maybe because when humanity started men were bigger and stronger, so they got the hardest jobs while women were smaller and got to stay at home with the chores and the chlidren. 1

This differentiation lingered in time, creating not only a habit but a huge world-wide culture, that became such part of our lives that we forgot about it for many centuries. Women were taught the same things since childhood, generation after generation, assuming they were all here for the same reasons, and they forgot they had a voice to speak out and be noticed. With that, and in silence, we became expert housekeepers, moms and wives, we learned to take care of many things at the same time and actually do it all right and keep it all in order, making that part of our nature.

sp. 2

With this stregth gained over time, women grew enough to finally defy their cultural limits, we finally found the best way to demonstrate that "weaker genre" is less than an understatement for women, and such way is what lately women do best: playing men role.

3

Good!

11

We show with our actions that women are strong enough to play both roles in life; And there is nothing more gratifying than being self-suficient, independent and not only having many things under your responsalbity but also being able to have it all under control.

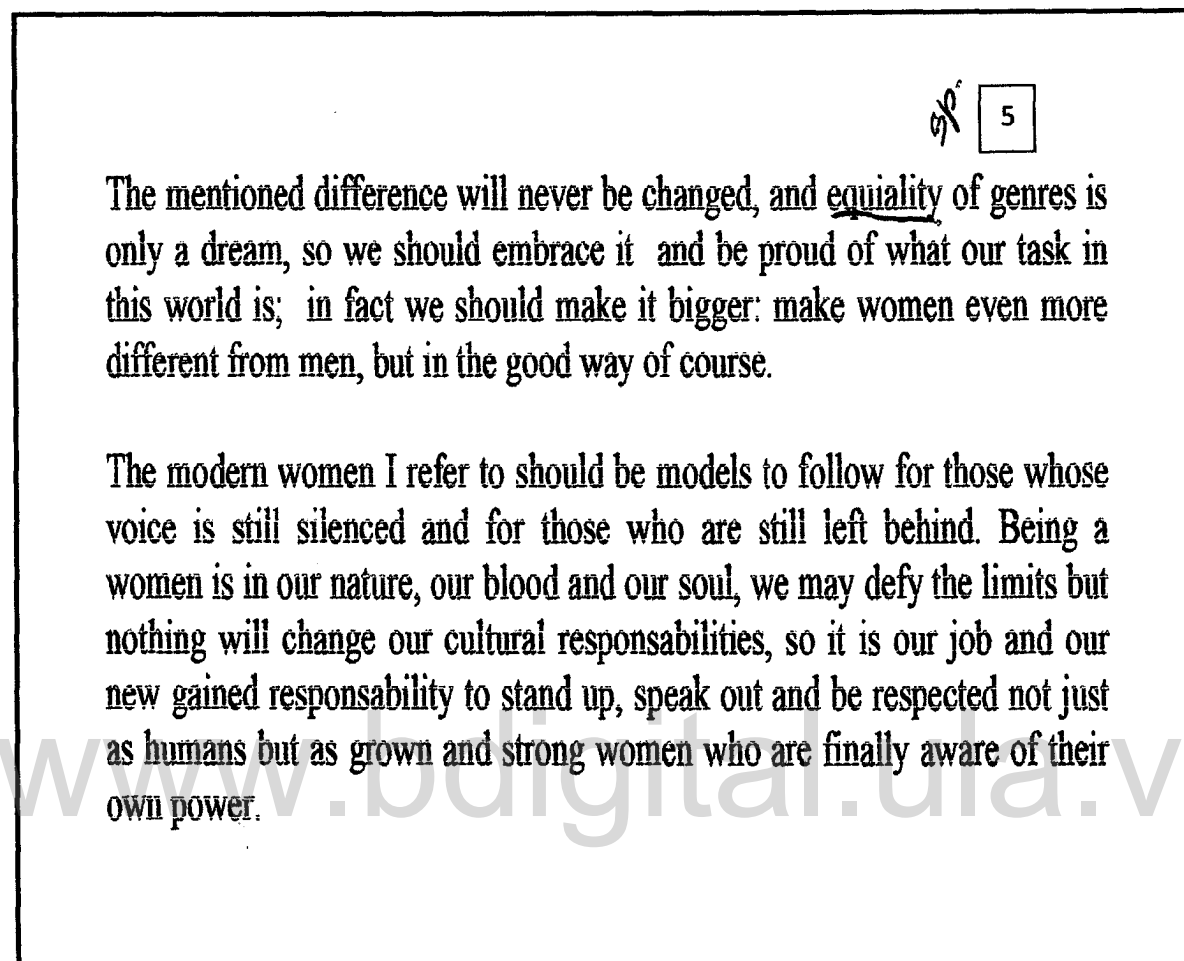
Modern women have jobs, kids, beautiful homes, they go to the gym and take the kids to soccer games; all of this without the need of a man in their lives. ↑

This is a sentence, not a paragraph.

4

This evolution is a step to independece from men and it is more than important for women, because lately men are a very changing and unstable factor in a woman's life, so we needed this self-suficiencie to keep up.

Ilustración 24 (continuación).



En primer lugar, es posible observar que este texto supera al anterior en longitud. Posiblemente, María pudo identificarse mucho más con el tema a desarrollar en este trabajo y eso la llevó a producir un escrito más extenso.

También, incluyó un título creativo e ideas que resultaron interesantes para la docente. Por ejemplo, Teresa proporcionó *feedback* positivo por medio de la expresión *Good!* [¡Bien!] acompañada de una marca de visto bueno (*check mark*), señalada en la composición con el número 3, con el propósito de indicar a María que había hecho un buen trabajo en su asignación.

A su vez, la docente también ofreció *feedback* correctivo. En el caso número 1, María escribió: “*the cultural differences that **has** placed women...*”. Teresa encerró en un círculo el auxiliar “*has*” [ha] y añadió el código “Agr”, el cual significa “*agreement*” [concordancia]. A través de este símbolo, la docente pidió a María corregir la conjugación del auxiliar en correspondencia con el sujeto “*cultural differences*” [diferencias culturales], de esta manera: “*the cultural differences that **have** placed women...*” [las diferencias culturales que han situado a las mujeres] (cambio de forma a nivel de la superficie, ortografía).

Los números 2 y 5 señalan el código “Sp” que significa “*spelling*” [ortografía]. La docente los incluyó a fin de indicar a la estudiante la necesidad de revisar la manera correcta de escribir la palabra “*strength*” [fuerza], ya que María la colocó así en su composición: “*stregth*”; y también, para verificar la palabra “*equality*” [igualdad], ya que la estudiante la escribió de la siguiente manera: “*equiality*” (cambios de forma a nivel de la superficie, ortografía).

Por último, Teresa incluyó un comentario. Éste puede observarse en el texto con el número 4. La docente escribió: “*This is a sentence, not a paragraph*” [Ésta es una oración, no un párrafo], con el propósito de recomendar a María estructurar los párrafos de la composición de una mejor manera, adicionando ideas secundarias que apoyen su idea principal (cambio micro-estructural a nivel de contenido).

A continuación, se presenta el cuadro clasificatorio de los errores indicados por Teresa en esta composición, basado en la Taxonomía de Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1981):

Gráfico 8. Clasificación de errores marcados por la docente en el texto de María: *Girl Power* [Poder femenino].

Número	Tipo de <i>feedback</i> correctivo	Cambios a nivel de la superficie		Cambios a nivel del contenido	
		Cambios de forma	Cambios que conservan el contenido	Cambios micro-estructurales	Cambios macro-estructurales
1	Código	Ortografía			
2	Código	Ortografía			
4	Comentario			Adición	
5	Código	Ortografía			

En el gráfico puede apreciarse que, en el *feedback* de Teresa predominaron los códigos sobre los comentarios. Esto con la intención de advertir a la estudiante cambios de forma a nivel de la superficie, específicamente 3 problemas de ortografía. La docente incluyó solo un comentario para indicar la necesidad de realizar un cambio micro-estructural a nivel del contenido: 1 adición.

En la siguiente página, se muestra el tercer texto escrito por María. Éste corresponde al primer borrador del ensayo final que debían producir los estudiantes del curso. Esta asignación inició durante la quinta semana del semestre académico e involucraba la producción de dos borradores, los cuales recibirían *feedback* por parte de Teresa, para luego producir la versión final del mismo atendiendo a las respuestas de la docente. Como se explicó anteriormente, el segundo borrador y la versión final de este ensayo no fueron incluidos en el

análisis textual de este estudio por tratarse de procesos de revisión y no producción de textos nuevos, siendo el estudio de éstos últimos el foco de esta investigación. En la imagen que se muestra a continuación, se muestra el *feedback* de la docente identificado con números:

Ilustración 25. Texto: Primer borrador del ensayo. Tercera composición de María.

What kind of contributions are scientists making in order to help decrease global warming? Good title!

1

Global warming is a problem that concerns all people, and scientists are not only studying the consequences of the weather changes but also trying to work out ways to stop the increase of temperature. They offer different plans and engineering strategies to positively manipulate the Earth's climate, and they call it *Geoengineering*.

To fully comprehend the projects Geoengineering proposes we must understand that global warming is the increase of temperature of our oceans and atmosphere. This is a natural process in our planet (there is evidence of previous global warming processes in the Earth's history, followed by a partial destruction of the atmosphere and thus, an ice age), but late human activity has accelerated the course compromising the planet's delicate environmental balance.

One of the main causes of global warming is the greenhouse effect, this happens when gasses, such as water vapor, methane and carbon dioxide among others, accumulate in the atmosphere making it thicker and causing that the sun's heat finds it harder to exit the planet, gathering inside and increasing the temperature little by little. This effect is vital to terrestrial living beings because it helps keep the earth warm enough for all creatures; but too much heat is also negative to the earth's harmony.

Comentario [T1]: Author?

2

Some of these gasses are naturally thrown to the atmosphere by the environment, but others are produced by men action, such as the burning of fossil by big fuel companies to produce energy. This sort of activity throws more gasses into the atmosphere raising

Ilustración 25 (continuación).

This change in the climate has uncountable effects in every aspect of the environment, because when the equilibrium of the Earth is affected the whole planet starts to change. One of the most important consequences is the retreat of the poles because of the increase of the oceans' temperature: The water surrounding the poles is heating up causing that the icebergs start to melt down rising sea level. This rise disappears islands and modifies coasts, without mentioning the major impact on sea fauna.

Comentario [T2]: ?

3

All of these problems we have caused needed a way out, we could not seat around reading about causes and consequences without searching a solution for the problem. Finally, after years of being showered by hopeless information about the apparent unstoppable situation of our planet, scientists from the NAS offer macro-scale engineering to manage the planet's weather.

The National Academy of Science (NAS) is an organization originally formed in Washington D.C in 1863 by Abraham Lincoln, and now it is managed by Ralph Cicerone. The best scientists of the world, who have spent the last eight years creating massive planetary strategies to counteract the climate change, represent this academy.

Their projects start with the *solar radiation management* that constitutes the reduction of the amount of light hitting the planet by great engineering plans; another one is the stop of the iceberg melting by strategies that include the use of stratospheric sulfur aerosols, in addition there is the *greenhouse gasses remediation project* which tackles the main cause of global warming, this plan constitutes the remove of gasses from the atmosphere by accelerating the natural elimination process and by directly doffing such gasses.

There is also the *heat transport* proposal, which embodies one of the most helpful geoengineering strategies, not only because it would stop one of the most urgent consequences of global warming but also because it would also be a great weather modification: to start, *heat transportation* consists in using a pipe mechanism to pull cold water from the bottom of the ocean into the warmer surface, this to lower the temperature of the water. Such change would not only stop the melting of the poles and the impact it has on animals, but it would also be of great help to decrease the creation of hurricanes.

Good! 4

Ilustración 25 (continuación).

- 5 Do not forget that you need to include some authors in your essay.
 - 6 You need to write your references using APA.
 - 7 You also need to add your opinion, using expressions such as I consider...
 - 8 Add more supporting details.
 - 9 Read more about your topic.
 - 10 Try to focus more your ideas. Think of a particular problem in your community, for example.
- 18

Es importante señalar que, al igual que Ángela, María recibió *feedback* de manera digital, ya que Teresa respondió a este escrito utilizando el procesador de palabras. Sin embargo, este hecho no limitó a la docente al momento de incluir los códigos y los comentarios que ella considerara necesarios incorporar para hacer llegar sugerencias a su estudiante.

En este texto puede identificarse el *feedback* positivo que siempre incluye Teresa en las producciones escritas de sus estudiantes, con los números 1 y 4. La docente empleó la expresión “*Good title!*” [¡Buen título!] para indicar a María su aprobación y satisfacción al leerlo. Y al final del texto, antes de sus comentarios finales, escribió “*Good!*” [¡Bien!] para resaltar el buen trabajo realizado por la estudiante en este primer borrador del ensayo.

Con el número 2 se identifica el comentario empleado por Teresa para solicitar la inclusión del nombre del autor al que María hace referencia en su texto

(cambio a nivel de la superficie que conserva el contenido, adición). Mientras que con el número 3 se evidencia el código “?” que insertó la docente en una oración que resultaba confusa: *“The rise disappears islands and...”* (cambio micro-estructural a nivel del contenido, sustitución).

Al final de la página de este escrito, la docente incorporó comentarios finales. El número 5 identifica éste: *“Do not forget that you need to include some authors in your essay”* [No olvides que debes incluir algunos autores en tu ensayo]. Teresa indicó a María que debe apoyar sus ideas con referencias (cambio a nivel de la superficie, adición), por tanto, con el comentario 9 le aconseja cómo hacerlo: *“Read more about your topic”* [Lee más acerca de tu tema]. De esta manera, la estudiante podría encontrar las citas que necesitaba para sustentar las ideas expresadas en su ensayo.

Sin embargo, con el comentario 6 recalcó la obligación de incluir esta información siguiendo las normas APA (cambio a nivel de la superficie, adición): *“You need to write your references using APA”* [Necesitas escribir tus referencias utilizando APA].

El comentario 7 solicitaba la incorporación de información relacionada con la opinión que le merecía a María el tema que estaba desarrollando en su texto (cambio micro-estructural a nivel del contenido, adición). Por esta razón, la docente escribió: *“You also need to add your opinion, using expressions such as I consider...”* [También necesitas agregar tu opinión utilizando para ello expresiones como: ‘yo considero que’...]. Y con el comentario número 8, aconsejó la inclusión de más ideas secundarias que apoyen sus ideas principales (cambio micro-

estructural a nivel del contenido, adición): “*Add more supporting details*” [Añade más oraciones secundarias].

Finalmente, el comentario 10 señalaba la siguiente recomendación: “*Try to focus more your ideas. Think of a particular problem in your community, for example*” [Trata de enfocar un poco más tus ideas. Piensa en un problema particular de tu comunidad, por ejemplo]. Por medio de esta sugerencia, Teresa pidió a María relacionar el problema expuesto en su ensayo con la realidad del lugar donde ella vive (cambio micro-estructural a nivel del contenido, adición).

A continuación, se presenta el cuadro clasificatorio de los errores marcados por la docente en esta composición:

Gráfico 9. Clasificación de errores marcados por la docente en el primer borrador del ensayo de María:

Número	Tipo de <i>feedback</i> correctivo	Cambios a nivel de la superficie		Cambios a nivel del contenido	
		Cambios de forma	Cambios que conservan el contenido	Cambios micro-estructurales	Cambios macro-estructurales
2	Comentario		Adición		
3	Código			Sustitución	
5	Comentario		Adición		
6	Comentario		Adición		
7	Comentario			Adición	
8	Comentario			Adición	
10	Comentario			Adición	

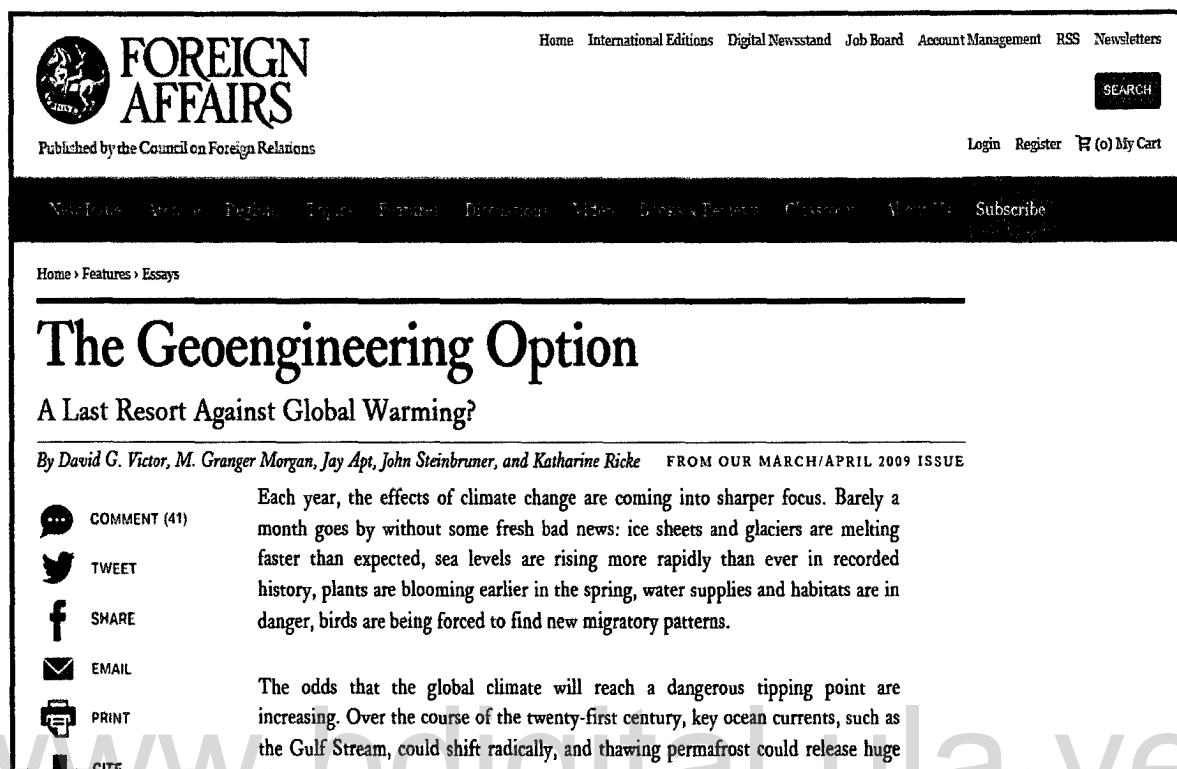
En este gráfico, se observa que el *feedback* de Teresa se enfocó en proporcionar más comentarios que códigos. A través de éstos últimos advirtió cambios a nivel de la superficie pero que conservan el contenido del texto, solicitando así: 3 adiciones y ningún cambio de forma. De igual manera, la docente sugirió cambios micro-estructurales a nivel de contenido, específicamente: 3 adiciones y 1 sustitución.

A continuación, se muestra el último texto escrito por María en el curso de Lectura y Escritura: el resumen de uno de los artículos consultados para la redacción del ensayo final. El tema que desarrolló la estudiante en su ensayo se enfocó en las contribuciones que están aportando los científicos en la actualidad para mitigar el calentamiento global. Por esta razón, María tomó como fuente el texto titulado "*The Geoengineering Option*" [La opción de la Geo-ingeniería] escrito por David Víctor (2009).

En esta lectura, el autor aborda la posibilidad de reducir los efectos severos del cambio climático a través de la utilización de estrategias basadas en la ingeniería, como por ejemplo: el lanzamiento de partículas a la atmósfera que produzcan un efecto de reflejo que ayuden a enfriar la temperatura del planeta. Víctor argumenta que, aunque estas opciones aún están en etapas de investigación, los gobiernos del mundo deberían prestar más atención a estas alternativas, ya que podrían proveer al planeta de un valioso sistema de defensa y protección en contra del cambio climático.

A continuación, se presenta la imagen de la lectura sobre la cual la estudiante elaboró el resumen:

Ilustración 26. Artículo sobre el cual María escribió el resumen:



Tomado de: http://iis-db.stanford.edu/pubs/22456/The_Geoengineering_Option.pdf

En la página siguiente, se muestra el resumen realizado por María. Hay que recordar que esta asignación no recibió *feedback* por parte de la docente. Sin embargo, esta producción escrita fue analizada a través de la Taxonomía de Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1981) a fin de observar si los errores marcados por Teresa en las composiciones anteriores se mantienen en este último texto. O si por el contrario, la estudiante logra recordar el *feedback* de la docente y mejora su competencia escrita al término del semestre académico.

En la imagen, se incluyen letras para identificar los errores detectados a través del análisis textual que se llevó a cabo:

Ilustración 27. Texto: “*Summary*” [Resumen]. Cuarta composición de María.

Summary

The changes of the Earth's climate show its consequences everyday on several alterations of the environment; such alterations go from the melting of icebergs to new

a behaviors on animals. The increasing amount of greenhouse gases thrown into the

atmosphere threatens the stability of each aspect in our planet, giving terrible outcomes b

to terrestrial beings. One of the main gasses that affect the world is carbon dioxide; this

gas is difficult to eradicate for two reasons: on the one hand, because it is released by

most human work from everywhere in the planet; on the other hand because once it is in c

the atmosphere it is very hard to remove. Thus, It would take decades to eliminate the

current amount of this gas from the atmosphere, even if most of the emission stopped

the present time, giving that, unlike other gasses, carbon dioxide can stay in the

atmosphere for hundreds of years.

En adelante, se analiza cada uno de los errores encontrados en este texto:

a. “*behaviors on animals*”

En este caso, se hace necesario reemplazarla por “*animal behaviors*” [conductas de los animales] (cambio a nivel de la superficie que conserva el contenido, sustitución).

b. “in the planet”

La preposición “in” no es adecuada. Debe utilizarse “on”, de esta manera: “on the planet” [en el planeta] (cambio a nivel de la superficie que conserva el contenido, sustitución). Es importante mencionar que se encontró este mismo error dos veces en el texto.

c. “... on the other hand because once it is...”

En esta oración, se evidencia la ausencia del signo de puntuación necesario después del conector: “... on the other hand, because once it is...” [...por otra parte, porque una vez está...] (cambio de forma a nivel de la superficie, puntuación).

En el siguiente gráfico, se encuentran estos errores clasificados según la Taxonomía de Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1981).

Gráfico 10. Clasificación de errores detectados en la última composición de María. Texto: Resumen.

Letra	Cambios a nivel de la superficie		Cambios a nivel del contenido	
	Cambios de forma	Cambios que conservan el contenido	Cambios micro-estructurales	Cambios macro-estructurales
a		Sustitución		
b		Sustitución		
c	Puntuación			

En este gráfico se puede apreciar que María solo necesitaba hacer modificaciones de forma a nivel de la superficie, específicamente: 1 de puntuación; y con respecto a los cambios que conservan el contenido del texto: 2 sustituciones.

Tal y como se hizo con los textos de Ángela, se analizará el desempeño de María al escribir las cuatro composiciones. Para esto, se diseñó un gráfico-resumen, en el cual se incluye el *feedback* correctivo de la docente y, de esta manera, observar si al momento de producir textos nuevos, María recordaba las correcciones de Teresa y evitaba cometer nuevamente los mismos errores.

En dicho gráfico se refleja cada uno de los cambios solicitados por la docente en los trabajos escritos de la estudiante. Por tanto, las composiciones 1, 2 y 3 indican las siglas Fb, señalando que Teresa proporcionó *feedback* en cada una de ellas.

Sin embargo, hay que recordar que la docente no respondió a la cuarta composición producida por sus estudiantes. Aún así, este escrito se refleja en el gráfico a fin de observar y comparar si en este texto se mantienen o no los errores detectados por Teresa en asignaciones anteriores. En consecuencia, la cuarta y última composición de María incluye las siglas NFb, explicando que en este texto no hubo *feedback* por parte de la docente, y los datos allí reflejados provienen del análisis textual realizado a través de la Taxonomía de Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1981).

A continuación se incluye el gráfico-resumen:

Gráfico 11. Resumen del *feedback* correctivo proporcionado por la docente en las composiciones de María.

		Composiciones escritas			
		1era (Fb)	2da (Fb)	3era (Fb)	4ta (NFb)
Cambios a nivel de la superficie	Cambios de Forma				
	Ortografía	1	3	-	-
	Puntuación	1	-	-	1
	Cambios que conservan el contenido				
	Adiciones	1	3	-	-
	Sustituciones	4	-	-	2
Cambios a nivel de contenido	Cambios micro- estructurales				
	Adición	-	1	3	-
	Sustitución	-	-	1	-

En este gráfico puede observarse como María disminuyó considerablemente sus errores con respecto a la última composición correspondiente al trabajo final del curso. Por ejemplo, la docente detectó 1 problema de ortografía en el primer escrito, y a pesar de que éstos aumentaron a 3 casos en el segundo, no se encontraron errores de esta categoría en el último.

Con respecto a los cambios a nivel de la superficie que conservan el contenido, también hubo mejora. Teresa señaló 1 adición en el primer texto, y

aunque se observaron 3 en el segundo, estos problemas desaparecieron en el cuarto. En cuanto a las sustituciones, María logró disminuir de 4 (en el primer escrito) a tan solo 2 de estos casos en la composición final del curso.

También se observó que, las sugerencias que hiciera la docente relacionadas al contenido (véase págs. 174, 179), específicamente sobre los cambios micro-estructurales, fueron incorporadas por María al momento de producir su último texto. En el caso de las adiciones, la docente indicó 1 en el segundo trabajo, y a pesar de que éstas aumentaron a 3 en el tercero, María no cometió errores de este tipo en el cuarto texto. Asimismo, la sustitución resaltada por la docente en el tercer escrito, no se observó en el último. Estos resultados podrían indicar que, al igual que Ángela, el *feedback* proporcionado por Teresa permitió a María recordar sus problemas al momento de producir la composición final del curso, ya que se observa una gran disminución de sus errores en este escrito.

Sin embargo, el gráfico también muestra que con respecto a los errores de puntuación no hubo mejora. El mismo error señalado por la docente en la primera composición, fue detectado en el último trabajo escrito (véase págs. 170, 184). Esto podría indicar que, si bien el *feedback* recibido ayudó a María a mejorar su competencia escrita y cometer muchos menos errores al término del semestre académico, en el caso de los errores de puntuación, las respuestas de la docente parecen no haber sido del todo efectivas. Un análisis detallado de estos errores de puntuación será presentado más adelante en este capítulo.

Los resultados del análisis de las composiciones de Ángela y María podrían explicar que el *feedback* de la docente pudo haber tenido una influencia positiva

en el mejoramiento de su competencia escrita al término del curso de Lectura y Escritura. Sin embargo, el análisis textual por sí solo no es suficiente para validar estos hallazgos.

Por esta razón, en adelante se presentan las categorías y sub-categorías de análisis que surgieron de la combinación del estudio de los textos con otras fuentes de datos propias de las investigaciones cualitativas: las observaciones de clase y las entrevistas realizadas a los informantes. A continuación, se presenta la primera de ellas.

Para ayudar a los estudiantes a mejorar su competencia escrita: ¡más *feedback* y menos corrección!

A través del análisis textual de las composiciones escritas por las informantes de este estudio, se pudo constatar que la docente del curso proporcionaba *feedback* constantemente a sus estudiantes. Teresa no solo se enfocaba en indicar correcciones, sino que también resaltaba aquello que los estudiantes habían hecho bien en sus asignaciones. Para la docente: “La retroalimentación [o *feedback*] es parte del proceso de la escritura. Es un proceso dialógico e iterativo que permite que los estudiantes mejoren sus escritos en la LE”. La perspectiva de Teresa con respecto al *feedback* coincide con las ideas de Hyland y Hyland (2006), ya que estos autores identifican al *feedback* como un componente clave en la enseñanza de la escritura en segundas lenguas, y por medio del cual se puede motivar y ayudar al estudiante a desarrollar su competencia escrita.

Precisamente, el análisis textual de las composiciones producidas por Ángela y María permitió observar que ambas estudiantes lograron disminuir

sustancialmente los errores que Teresa señaló en sus asignaciones (véase págs. 163, 186). Para ellas, las recomendaciones y sugerencias de la docente fueron muy importantes y manifestaron que ciertamente su *feedback* les ayudó a mejorar la manera en la que escribían. María señaló: "...las correcciones de la profesora siempre ayudan...". Ángela, por su parte, expresó: "...las correcciones ayudan, cuando son correcciones claras, cuando son correcciones que, de las que tú te das cuenta, (...) yo creo que el cambio y la evolución que he dado [durante el curso] ha sido del 30.000% en la forma que escribo en inglés...". Las opiniones de Ángela y María reafirma lo expresado por Lee (2011), quien considera que los estudiantes no solo desean recibir *feedback* por parte de su docente, sino que también valoran dichas respuestas en sus textos.

Un hallazgo interesante encontrado a partir de la realización de esta investigación radica en el hecho de que, si bien las correcciones fueron bien recibidas por las estudiantes y ellas las consideraron necesarias para mejorar la manera en la que escribían en la lengua extranjera, el *feedback* positivo también fue esencial al momento de recibir las respuestas de la docente en sus textos. Al respecto de este tipo de *feedback*, Ángela afirmó:

"pero, también es importante además de los comentarios que te hacen, el hecho de que, (...) me encanta que la profesora también resalte cuando tú tienes buenas ideas, por lo menos a mí, a veces me dice: ¡excelente punto!, ¡excelente pregunta! (...) ¡buena forma de decir esto!. Es importante también porque así como sabes cuando estás equivocado, también sabes cuando estás yendo por el camino correcto, (...) yo creo que eso también es una forma de corrección, al mostrarte que las cosas están bien."

La opinión de las estudiantes permite entender que no solo las correcciones de Teresa les fueron útiles para mejorar su competencia escrita, también fue determinante para ellas recibir *feedback* positivo por parte de la docente. Las

informantes recalcaron que el hecho de conocer qué habían hecho bien en sus asignaciones las motivó a continuar escribiendo y a perfeccionar la forma cómo lo hacían. Sobre los comentarios positivos que ofrecía la docente, María agregó:

“La profe se caracteriza por eso, si uno hace un buen trabajo, ella te lo dice. Al lado de sus correcciones, ella siempre pone una carita, o un comentario de algo que le haya gustado. Yo creo que eso es importante cuando uno está comenzando la materia. Es importante saber que al menos estás bien en algo. Y que así tengas tus errores y tengas tus fallas, por lo menos sabes que lo estás haciendo medianamente bien. Si no hay comentarios positivos y solo está ahí lo que está mal yo probablemente ni lo vea”.

María también comentó que en una oportunidad, en otro curso, recibió solo comentarios negativos y correcciones por parte del docente en una de sus asignaciones de clase, y prefirió sencillamente no revisar su escrito y olvidar que alguna vez lo recibió. Ella, textualmente, dijo: “cuando [el texto] tiene muchas rayas, prefiero ver otra cosa, no ver eso”. Ángela también apoya la posición de su compañera de clase, señalando “...siento que [el *feedback* positivo] es una buena manera de motivar al estudiante (...), que uno sepa que a nivel de escritura uno está siguiendo los pasos que debería seguir...”.

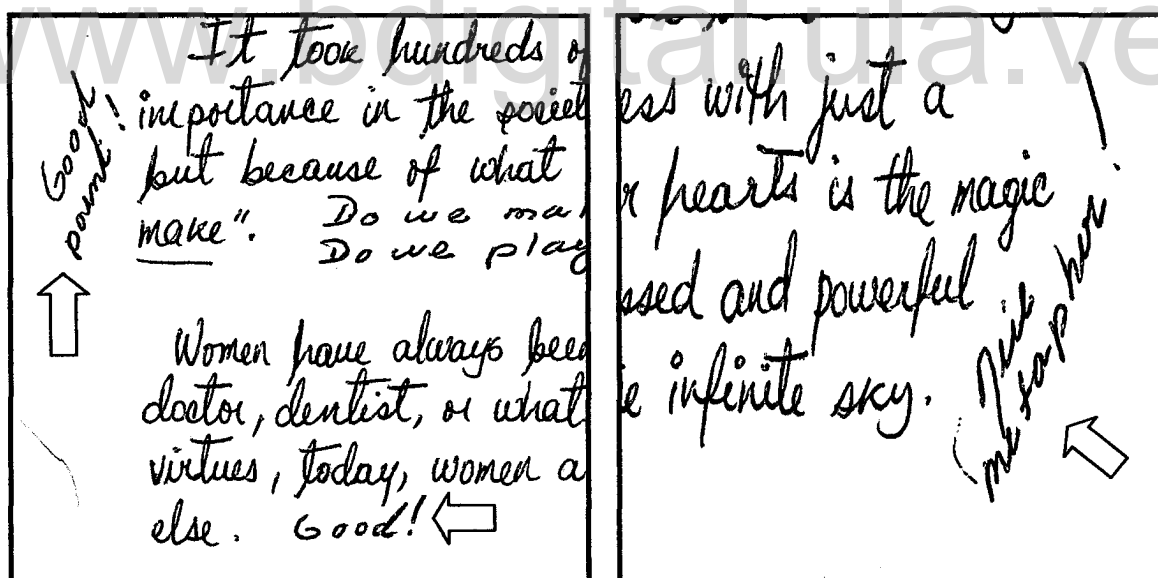
A partir de estos testimonios, se entiende la relevancia que tenía para las estudiantes que la docente no solo les comunicara sus fallas, sino que también acentuara sus aciertos al momento de revisar sus escritos. Y esto fue precisamente lo que hizo de Teresa desde el inicio del curso en todos y cada uno de los textos a los que respondió. No hubo un escrito al que la docente no le incluyera al menos un comentario positivo o una felicitación, tal y como se evidenció a través del análisis textual presentado al inicio de este capítulo.

Al respecto de la importancia de los comentarios positivos, Severino (2002) sostiene que escribir en una lengua extranjera puede llegar a ser tan exigente

cognitiva y lingüísticamente, que muchos estudiantes-escritores necesitan que el docente reconozca en sus escritos su esfuerzo y sus buenas ideas, con el propósito de que los aprendices mantengan una actitud positiva acerca del trabajo que desarrollan en el aula. Por esta razón, resultaba imprescindible para las participantes de este estudio recibir *feedback* positivo por parte de Teresa.

A continuación, una muestra del análisis textual por medio del cual fue posible identificar este tipo de *feedback* proporcionado por la docente en el segundo texto de Ángela. Sus respuestas positivas fueron señaladas con flechas en los extractos del texto, a fin de que pudieran ser ubicadas rápidamente.

Ilustración 28. Muestra del *feedback* positivo proporcionado por la docente en la segunda composición de Ángela:



En las imágenes se observan los comentarios positivos que utilizó la docente para comunicar a su estudiante que había hecho un buen trabajo en su

asignación, entre ellas: “*Good point!*” [¡Buen punto!], “*Good!*” [¡Bien!] y “*Nice metaphor!*” [¡Buena metáfora!].

Ambas informantes concuerdan en la necesidad de que exista un equilibrio en las respuestas que transmite la docente a través de los textos, sin olvidar que indicar sus errores también es muy importante. Sobre este particular, María reiteró:

“...Debe haber corrección porque si uno comete un error es importante que te digan: mira, esto está mal (...), pero siempre debe haber como un balance, creo yo, porque vamos a estar claros que hay estudiantes que ni se esfuerzan y no merecen una carita feliz, pero hay estudiantes que sí se esfuerzan, que están mejorando poco a poco, entonces es bueno ponerles un detallito, como: ¡estás mejorando!, ¡está mejor que el anterior!, lograste tal cosa que en el anterior no lograste, pero siempre es necesario ver lo que también está mal.”

McGrath et al (2011) aseveran que, en efecto, los estudiantes se muestran muy receptivos al *feedback* proporcionado por el docente cuando existe un balance entre comentarios positivos y comentarios críticos. Para las participantes de este estudio, aunque el *feedback* positivo fue esencial para ellas, también lo fueron las correcciones. Esto se debe a que, según sus propios comentarios, prestar atención a las sugerencias y recomendaciones de Teresa les permitió mejorar su desempeño en la escritura.

Por medio del análisis textual presentado al inicio de este capítulo, se explicó la manera cómo la docente respondió a los textos producidos por sus estudiantes, y también, se expusieron las razones por las cuales ella utilizaba métodos indirectos en lugar de los métodos directos para proporcionar *feedback*. Pero, ¿cuál fue la posición de las estudiantes al respecto? ¿cuál método de *feedback* consideraron las informantes mucho más útil para mejorar su

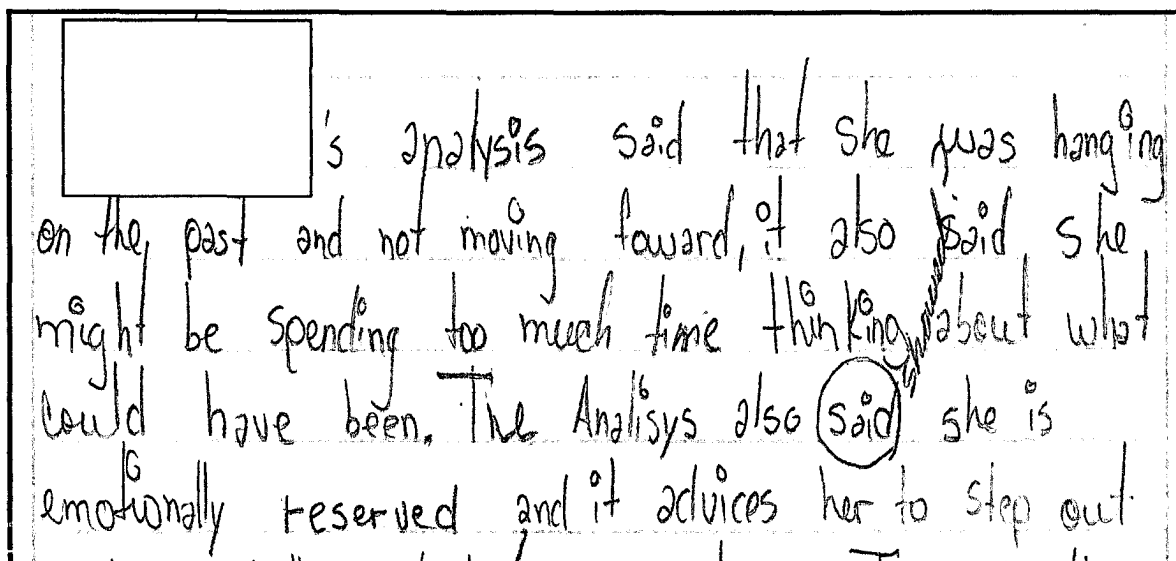
competencia escrita? Precisamente, estas interrogantes se responden en la siguiente sub-categoría.

En presencia de errores: ¿*feedback* correctivo directo o *feedback* correctivo indirecto?

El análisis textual de las composiciones producidas por las informantes de este estudio permitió identificar que la docente aplicaba dos métodos de corrección indirecta: los códigos y los comentarios (véase pág. 138). Hubo una sola excepción en el primer texto escrito por María, cuando Teresa proporcionó la respuesta correcta de manera directa. La oración en cuestión decía: “*The analysis also said...*” [El análisis también dijo...], Teresa encerró en un círculo el verbo “*said*” [dijo] y escribió a un lado la forma verbal que se adecuaba mejor al contexto: “*showed*” [mostró].

La siguiente imagen muestra cómo la docente respondió, en esa ocasión, de manera directa a la estudiante.

Ilustración 29. Muestra de *feedback* correctivo directo proporcionado por la docente en el primer texto de María.



Solamente en esa oportunidad, la docente corrigió de forma directa. En el resto de los textos que fueron objeto del análisis textual de este estudio, se encontraron solo códigos y comentarios. De hecho, Teresa explicó: “Yo no hago corrección directa, no es que no lo hago, casi nunca lo hago, puede que lo haya hecho porque de pronto parece que si inserto el símbolo, el estudiante puede que no entienda qué debe hacer ahí...”.

En consecuencia, sólo en los momentos en que la docente intuye que el estudiante podría tener problemas para entender su *feedback* de manera indirecta, ella decide proporcionar la respuesta correcta directamente en el texto. De lo contrario, siempre acude a los símbolos y a los comentarios para indicar a los estudiantes que deben hallar la solución a esos problemas cuando revisen sus escritos.

Precisamente –tal y como se evidenció a partir de los comentarios de Teresa, al inicio de este capítulo- la docente señaló que prefería los métodos indirectos sobre los directos ya que los primeros permitían que el estudiante se involucrara más en su propio proceso de aprendizaje, al tener que buscar por sí mismos las respuestas correctas en lugar de recibirlas por parte del docente. Específicamente, Teresa dijo:

“La retroalimentación [o *feedback*] no es punitiva, sino que pretende que nuestros estudiantes logren apropiarse del proceso [de escritura] y determinen las necesidades que tienen de manera que puedan establecer un plan a corto plazo para mejorar su propio proceso de escritura”.

La posición de Teresa concuerda con las afirmaciones de Ferris (2002), quien sostiene que los métodos indirectos pueden ser más beneficiosos para los estudiantes ya que les permite involucrarse en actividades cognitivas y de

reflexión, y a su vez, los conduce hacia un aprendizaje guiado y a la resolución de problemas. Ángela lo percibió de esta manera también, porque durante una de las entrevistas realizadas expresó: “En la universidad esperan que uno sea más autodidacta, que si hay algo resaltado lo busquemos a ver qué pasó”. También, la estudiante consideró los métodos de *feedback* indirectos más provechosos que los directos, ya que desde su perspectiva, éstos motivan al estudiante a alcanzar autonomía e independencia para aprender la lengua extranjera, por el hecho de tener que hallar por sí mismos la forma de corregir sus propios errores. Éstas fueron las palabras de Ángela:

“He tenido comentarios como (...) no es un sustantivo lo que debes usar, es un adjetivo, pero [la docente] no te da la palabra como tal, creo que de esta manera funciona más, porque cuando tú observas tu error, tú te das cuenta de que debes corregirlo y que debes y puedes hacerlo mejor. En cambio cuando simplemente te dicen está mal, o solo te muestran la forma correcta, como que no abren la puerta para que tú intentes hacerlo y tú puedes hacerlo...”.

Por su parte, María también opinó que la corrección directa no es la más apropiada en las clases de escritura. Ella, al igual que Ángela, consideró que buscar la solución por sí misma le permitió entender con mayor claridad qué había sucedido en sus composiciones y cómo podía mejorarlo. Específicamente, María comentó durante una de las entrevistas:

“...cuando ella [la docente] pone comentarios, que no entiende, que no está claro, así ella te hace reflexionar, si ella te escribe la respuesta correcta directamente pues lo que haces es añadirla y ya, pues es mejor que tú veas cónchale qué pasó, le preguntes a un compañero, será que no se entiende, será que está mal, yo creo que así es mejor...”.

Justamente, Saito (1994) afirma que cuando los estudiantes reciben *feedback* correctivo directo en sus textos, ellos simplemente se limitan a leer dichas correcciones en lugar de poner todo su esfuerzo en auto-corregir y re-

escribir sus composiciones. Sin embargo, este mismo autor explica que si el *feedback* recibido solo proporciona a los estudiantes las claves para hacer las correcciones por sí mismos, esto los motiva a revisar y a buscar las soluciones a sus propios problemas.

Tal como lo expresaron Ángela y María, al recibir *feedback* a través de métodos indirectos se les brindó la oportunidad de emprender la búsqueda para corregir sus errores por sí mismas, y de esta manera, aprender la forma correcta de expresar sus ideas de forma escrita. Pero, ¿cuál de los dos métodos indirectos aplicados por Teresa fue el más efectivo? ¿cuál consideró la docente más útil para proporcionar *feedback*? ¿cuál fue el mejor recibido por las estudiantes? y ¿cuál les permitió recordar los errores señalados en composiciones anteriores a fin de no volver a cometer esas mismas equivocaciones al momento de producir un texto completamente nuevo? Estas inquietudes se despejan en la siguiente sub-categoría.

¿Códigos o comentarios? ¡En la unión está la fuerza!

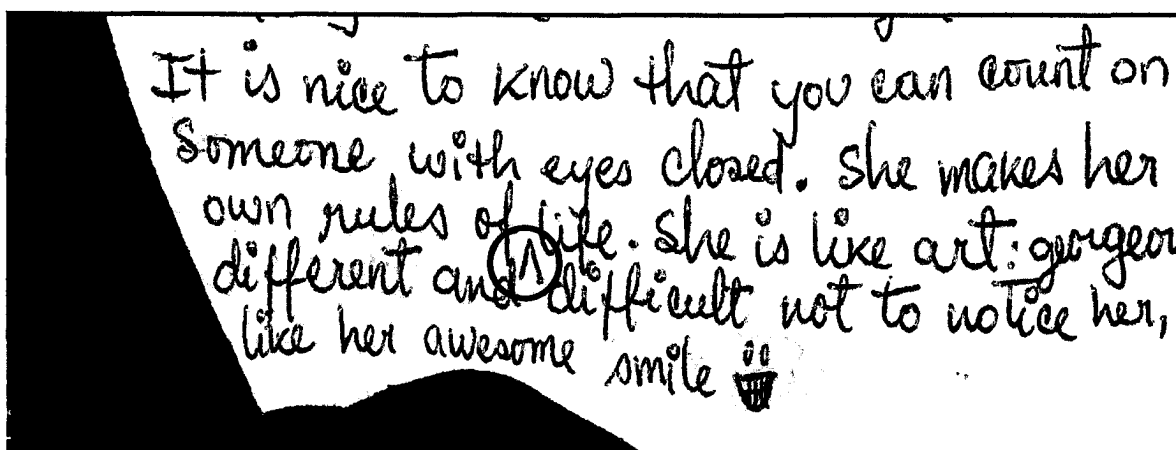
Como ya se ha indicado en varias oportunidades, el análisis textual presentado al inicio de este capítulo permitió observar que Teresa, la docente del curso de Lectura y Escritura, respondió a los textos de sus estudiantes a través de dos métodos indirectos: los códigos y los comentarios. Por medio de estos tipos de *feedback*, las informantes de este estudio pudieron haber mejorado su competencia escrita, ya que se observó una gran disminución de los errores señalados en la primera composición en comparación con el resto de los escritos analizados en esta investigación (véase págs. 163, 186).

Específicamente, a través del análisis textual de las composiciones de Ángela, fue posible detectar dos ejemplos claves de cómo ella logró recordar los errores marcados en trabajos anteriores y evitó cometer esas mismas equivocaciones en asignaciones posteriores. A continuación, se comenta el primero de ellos:

En el primer texto que escribió la estudiante al inicio del semestre académico, la docente indicó un solo error incluyendo el código “^” en esta oración: “...and ^ *difficult not to notice her*...” [...y ^ difícil no fijarse en ella...]. De esta forma se señaló la necesidad de insertar el sujeto (pronombre personal “it” y la conjugación del verbo *to be* “is”), con el propósito de que Ángela corrigiera dicha oración, así: “... and *it is difficult not to notice her*...” [...y es difícil no fijarse en ella...].

En la siguiente imagen se muestra el *feedback* correctivo proporcionado por la docente en la composición de la estudiante, señalando el código incluido con un círculo, con el propósito de que éste pueda ser ubicado rápidamente en el texto:

Ilustración 30. Muestra del *feedback* correctivo proporcionado por la docente en la primera composición de Ángela



El uso de este código por parte de la docente pudo haber conducido a Ángela a reconocer la ausencia de sujetos en sus oraciones, y a recordar incluirlos cuando ella escribiera un texto nuevo, lo cual se evidenció en sus producciones escritas posteriores. De hecho, la estudiante escribió oraciones similares en la segunda y en la tercera asignación escrita incorporando ese mismo sujeto de manera correcta.

Por ejemplo, en el segundo trabajo escrito, se encontraron dos casos: "*It took hundreds of years for women...*" [Tomó cientos de años para que las mujeres...] y "*It does not matter if you are living*" [No importa si estás viviendo...]. En la tercera, se hallaron estos dos más: "*It is just a simple answer to a simple question...*" [Es tan solo una respuesta simple para una pregunta simple...] y "*It seems hard for us to decide...*" [Nos parece difícil decidir...].

A continuación, se muestra dichas oraciones en las asignaciones de Ángela. Las primeras dos imágenes corresponden al segundo trabajo escrito. Las dos últimas pertenecen al tercero. Las oraciones fueron subrayadas para que pudieran ser encontradas fácilmente en los textos:

Ilustración 31. Muestra del *feedback* correctivo incorporado por Ángela en la segunda y en la tercera composición

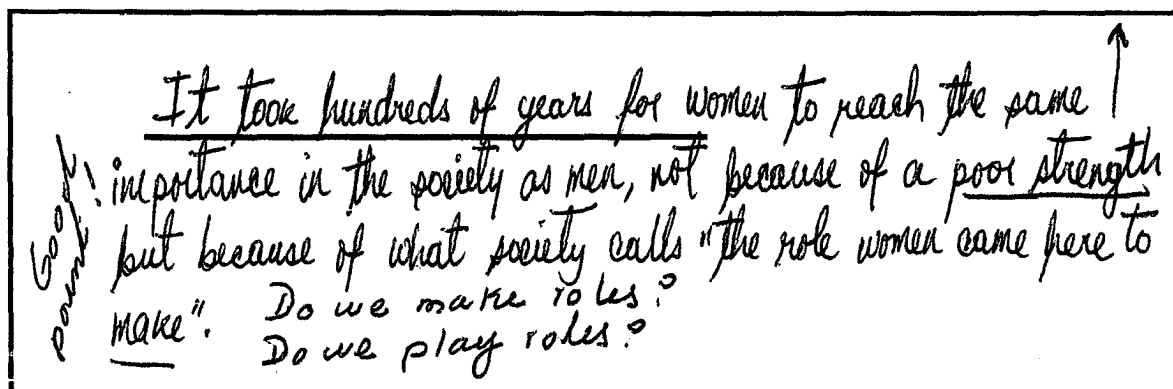


Ilustración 31 (continuación).

It does not matter if you are living in this century, where it seems that women have equal opportunities as men, there will always be this kind of racism when our conversations lead us to what is fair and what is not. If we, as women, think about all the risks and advantages of being a women, we will realize that there is a huge list of reasons for us to be proud of what we are.

them say, in my opinion, it is just a simple answer to a complex question. We did not like to work hard for anything, however, nowadays things have changed and instead of looking for that divine interception from God that makes us able to reach great things without effort, we try to be conscientious about Plato's words in which he explains us that "knowledge is the food of the soul". Therefore, we

It seems hard for us to decide which way helps us the most. If we look at the past when human beings did not think in the word 'book', we can see that they just learned what they learned from experience; there were not books that taught them what they needed to survive. Thomas Alba Edison said

Esto podría indicar que el uso del código "A" fue realmente efectivo para indicar a la estudiante que debía asegurarse de incluir el sujeto "it" al inicio de este tipo de oraciones. Sin embargo, al entrevistar a Ángela, ella comentó que tuvo problemas para entender este símbolo al principio, ya que éste no estaba incluido

en la lista de códigos proporcionada por Teresa al inicio del semestre académico.

En sus propias palabras, la estudiante explicó:

“...la cuestión de la marca ésta que significa que debes introducir algo más [“^”], a nosotros en el semestre [la docente] nos ofreció una lista con símbolos que significaban ciertas cosas, que si el deletreo de las palabras estaba mal, la organización de la oración, y cosas así, pero ese símbolo no estaba incluido, entonces había esa duda, y no entendía...”

A través de las observaciones que se llevaron a cabo en el aula, se pudo constatar que si bien el símbolo no aparecía en la lista, éste sí fue explicado por la docente durante la sesión de clase en la que ella abordó la presentación y descripción de todos y cada uno de los códigos que utilizaría para proporcionar *feedback* durante el curso de Lectura y Escritura.

Ante la duda con respecto al símbolo recibido en su trabajo, Ángela preguntó a la docente el significado del mismo, y efectivamente luego de entenderlo, pudo incorporar dicha recomendación en sus producciones escritas posteriores. De hecho, la estudiante afirmó que gracias a esa corrección y al código empleado por Teresa, cuando iba a producir un texto nuevo, se cercioraba de tener en sus oraciones todos los elementos necesarios. Ella misma indicó:

“...el simbolito éste que no entendía [“^”], el de la inserción de algo, es algo que sí se me ha quedado muchísimo grabado porque me doy cuenta de que falta algo, tengo que revisar varias veces las oraciones que escribo, porque tal vez estoy omitiendo ciertas cosas (...), entonces para eso te ayuda bastante.”

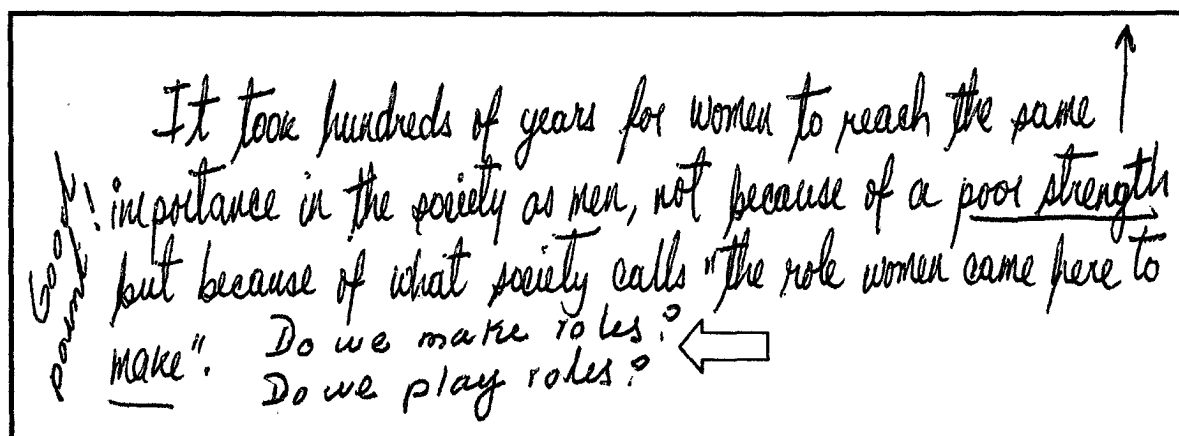
A partir de su testimonio, se puede afirmar que el código “^” fue muy útil para advertir a la estudiante que debía revisar sus oraciones con el propósito de asegurarse que no faltara un elemento importante en ellas cuando escribiera un texto completamente nuevo. Sin embargo, no solo este código fue efectivo para ayudar a Ángela a recordar el *feedback* correctivo proporcionado por la docente.

También lo fueron los comentarios, tal y como se pudo observar a través del análisis textual presentado al inicio de este capítulo, específicamente en este caso:

En la segunda composición escrita por Ángela, la docente introdujo el siguiente comentario: *Do we make roles? Do we play roles?* [¿Hacemos roles? ¿Cumplimos roles?], buscando que la estudiante reflexionara sobre cómo debía escribir correctamente en inglés la expresión “cumplir roles”. También, subrayó el verbo que la estudiante había utilizado en el texto (“*make*” [hacer]), para llamar la atención de Ángela sobre este particular.

En la siguiente imagen se observa cómo Teresa proporcionó *feedback* correctivo a través de ese comentario. Él mismo se indica con una flecha para que pueda ser ubicado más fácilmente en el texto:

Ilustración 32. Muestra del *feedback* correctivo a través de comentarios en la segunda composición de Ángela



Esta corrección sirvió para que Ángela entendiera que el verbo “*make*” [hacer] no era el apropiado. Gracias a este comentario, escribió esta misma

expresión de forma correcta, tanto en el tercer texto como en el último, incluyendo oraciones como éstas: "...live to learn about life with experience **playing teacher's role**..." [...vive para aprender de la vida a través de la experiencia ejerciendo el rol del maestro...] y "*We must avoid **playing victim's role***" [Debemos evitar jugar el papel de víctimas...].

Las siguientes imágenes muestran cada una de estas oraciones en los textos de Ángela. La primera corresponde al tercer escrito. La segunda pertenece al último trabajo de clase. Las oraciones en las que se evidencia que Ángela incorporó el *feedback* correctivo proporcionado por Teresa fueron subrayadas, a fin de que puedan ser ubicadas rápidamente.

Ilustración 33. Muestras del *feedback* correctivo incorporado por Ángela en la segunda y en la tercera composición.

feed ourselves with knowledge. Scientists explain [^] us that two ways to get knowledge and become wise exist: to get from books all what we need to live our lives or, in the other hand, live to learn about life with experience playing teacher's role.

First of all, what we need to realize is that as human beings, we will be prone to make mistakes, but that is not an excuse to do so, however, being aware of this important factor will help us to move on and recognize that every experience offers us another opportunity to start over from scratch. We must avoid playing victim's role; after all, it does not help us at all. On the contrary, we need to take a break and think about which the reasons for our bad attitudes are, and how to improve our behavior. Doing that, we will learn the lesson and we will not repeat the erroneous deeds.

Durante una de las entrevistas realizadas, Ángela también comentó recordar una sugerencia recurrente que la docente le hizo llegar a través de sus composiciones escritas. Esta se refería al hecho de que algunas de las oraciones escritas en sus trabajos resultaban un poco confusas y necesitaban ser re-estructuradas, con el propósito de que cobraran sentido y fueran entendibles en inglés. La estudiante indicó:

"...en algunos de los comentarios que me ha hecho la profe, me pone signos de interrogación ["?"] así como que no entiende lo que quiero decir, es como que siento que debo utilizar, tal vez, otras palabras, una forma más fácil de decirlo, porque a veces buscamos formas muy complejas, creemos que por escribir cosas muy complejas se va a ver más bonito o más sofisticado, entonces como buscar formas más simples de decir la misma cosa..."

Al analizar los textos escritos por Ángela se pudo notar que, en efecto, la docente le solicitaba mejorar la estructura de algunas oraciones por encontrarlas un poco confusas, pero no solo lo hacía por medio del código "?", sino también por medio de comentarios. A continuación, algunas imágenes que muestran esta sugerencia de la docente en los textos de Ángela. Las mismas se indican con una flecha para que puedan ser identificadas rápidamente.

Ilustración 34. Muestras del *feedback* correctivo proporcionado por la docente en el segundo y tercer texto de Ángela.

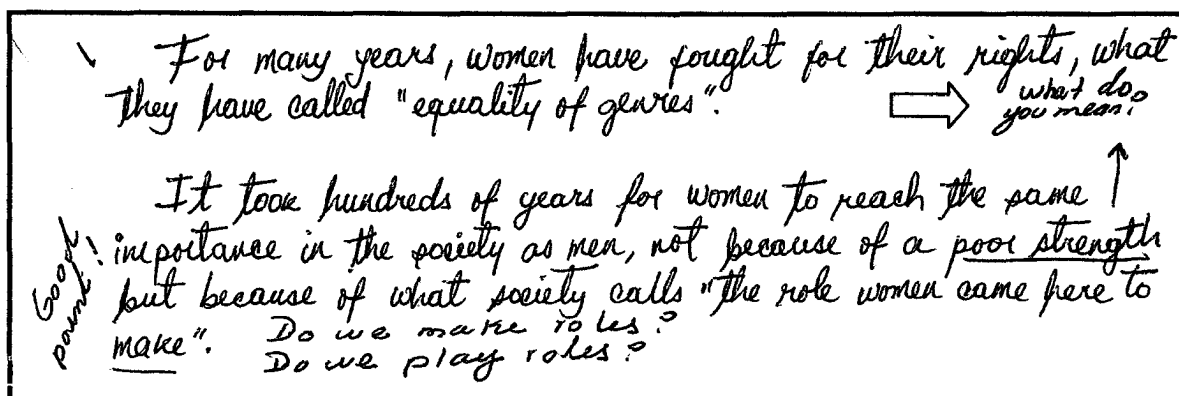


Ilustración 34 (continuación).

The biggest human being's desire is to know the truth about all things and even the truth about those things [we already suppose are right]. They look for wisdom; they really want to get it. We are willing to make whatever to reach such appreciated treasure, and just as real love, many of us dream with that but only a few can have that privilege. It is necessary a lot of effort, hard work and

Comentario [T16]: What do you mean?

words in which he explains us that "knowledge is the food of the soul". [Therefore, we feed ourselves with knowledge. Scientists explain us that two ways to get knowledge and become wise exist: to get from books all what we need to live our lives or, in the other hand, live to learn about life with experience playing teacher's role.

Comentario [T5]: What do you mean? Can you find a better way to write this? Can you try to add synonyms? Think of the word *knowledge*.

[It seems hard for us to decide which way helps us the most. If we look at the past when human beings did not think in the word 'book', we can see that they

Comentario [T6]: This sentence is not clear to me. Please reread it and see if you can change its structure.

En estas imágenes, se observa que la docente introdujo el comentario *What do you mean?* [¿Qué quieres decir?] en dos oportunidades. Y en los últimos dos casos indicó: *"What do you mean? Can you find a better way to write this? Can you try to add synonyms? Think of the word knowledge"* [¿Qué quieres decir? ¿Podrías encontrar una mejor manera para decir esto? ¿Puedes añadir sinónimos? Piensa en la palabra conocimiento] y *"This sentence is not clear to me. Please reread it and see if you can change its structure"* [Esta oración no está muy clara. Por favor, reléela y revisa si puedes cambiar su estructura].

Estas sugerencias ofrecidas por parte de la docente, hicieron que Ángela vigilara muy de cerca el sentido de sus oraciones al escribir sus nuevas asignaciones. De allí en adelante, ella se preocupó por redactar sus ideas de

manera que pudieran entenderse sin problemas. Para lograrlo, solicitó la ayuda de María, su compañera de clase y también informante de este estudio, para que leyera sus textos antes de entregarlos a la docente. Ella misma explicó:

“Todos los borradores que ella [María] le ha enviado a la profe, ella me los ha enviado a mí, y así hago yo con mis trabajos, leer sus ensayos me ha ayudado a comprender que debo ser más específica, (...) más que nada yo se los envío a ella para que me diga como lector si entiende lo que yo quiero decir, si de verdad, o sea, le llegó o llegué a presentar toda la información necesaria para que la persona entienda lo que quise decir (...) porque es uno de (...) los muchos comentarios que me ha hecho la profe acerca de que si varias partes del ensayo no se entiende lo que yo quiero decir [sic], entonces siempre le pregunto a ella, mira ¿entiendes? o ¿si tiene sentido lo que digo? para ver que tal”.

El hecho de que la docente le indicara a Ángela que algunas de sus oraciones no se entendían con claridad, la hizo reflexionar al punto de solicitarle ayuda a su compañera María, para que ella verificara si sus oraciones podían leerse sin inconvenientes en sus trabajos. En otras palabras, Ángela instaba a su compañera de clase para que le proporcionara *feedback*. Precisamente, este tipo de *feedback* que se proporciona entre iguales es lo que se conoce con el término *peer feedback* o *feedback* entre pares (Scott, 1996; Ferris, 2002; Liu y Hansen, 2002; Hyland y Hyland, 2006; Glasson, 2009).

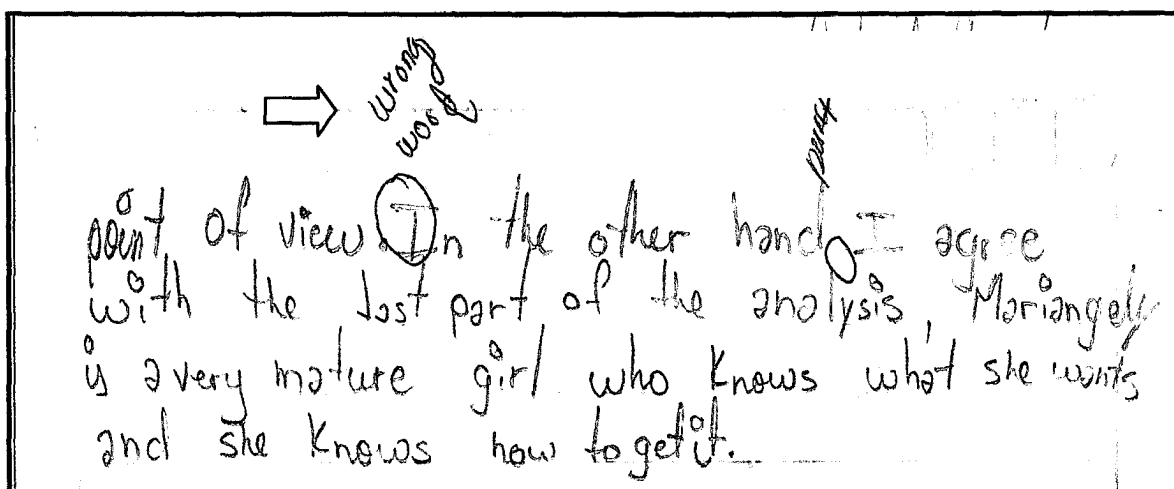
La iniciativa de la estudiante de solicitar la colaboración de su compañera de clase podría ser consecuencia de la motivación que la docente logró despertar en ella al responder a sus textos con métodos de *feedback* indirectos. Tal y como Teresa indicó anteriormente, éstos permiten que el aprendiz se involucre mucho más en su propio proceso de aprendizaje y desarrolle la autonomía necesaria para emprender la búsqueda de soluciones a sus propios problemas con la escritura.

Para Ángela, María se convirtió en un compañero más capaz con quien tuvo la oportunidad de mediar y de crear Zonas de Desarrollo Próximo (Donato, 2000; Lantolf, 2000; Thorne, 2000; Villamil y M. de Guerrero, 2006; Ortega, 2009), dentro de las cuales cada estudiante aprende y desarrolla sus habilidades gracias a la colaboración de ese compañero que cuenta con más experiencia. Por eso Ángela comentó que: "...ella [María] me dice, mira, no, aquí no va esto, ella también ha servido (...), en parte, de profesora o guía para mí, para escribir...".

Al igual que Ángela, María también disminuyó la cantidad de errores señalados por la docente en trabajos anteriores, al momento de producir el último texto escrito del curso de Lectura y Escritura, tal y como lo mostró el análisis textual presentado al inicio de este capítulo (véase pág. 186). De la misma manera, la estudiante también logró recordar algunos de los errores señalados por Teresa e incorporó este *feedback* correctivo cuando se dispuso a escribir composiciones completamente nuevas a fin de evitar cometer, una vez más, esos mismos errores. A continuación, se mencionan dos casos particulares:

Por ejemplo, en la primera asignación escrita por María, la docente utilizó la combinación de un código más un comentario para señalar que el conector "*on the other hand*" [por otra parte] había sido escrito por la estudiante con la preposición "*in*", lo cual es incorrecto. Teresa encerró esta preposición en un círculo y añadió el comentario: "*wrong word*" [palabra errónea]. Tal y como se muestra en la siguiente imagen, la corrección de la docente fue señalada en el texto con una flecha con el propósito de que pudiera ser ubicada sin problemas.

Ilustración 35. Muestra del *feedback* correctivo proporcionado por la docente en la primera composición de María.



Luego de recibir este *feedback* correctivo, María incorporó dicho conector en su último escrito de manera correcta. De hecho, en una de las entrevistas realizadas a esta informante, ella indicó que recordaba esa corrección de la docente y expresó su intención de evitar seguir cometiendo la misma equivocación al momento de escribir algún texto nuevo. Específicamente, dijo:

“...cuando ella [la docente] me hizo las correcciones de los trabajos escritos, yo escribía un conector mal, entonces bueno ahora que estoy escribiendo otros ensayos no voy a cometer el mismo error, si ella me lo corrigió una vez es para que lo mejore, entonces no lo hago esta vez...”

Por esta razón, se puede decir que la combinación del código más el comentario resultó efectiva para que María recordara asegurarse de escribir este conector con la preposición correcta en sus composiciones posteriores. Tal y como se muestra a continuación a través de la oración que incluyó en la última asignación del curso: “...*on the other hand* because once it is...” [...por otra parte

porque una vez está...]. La misma fue subrayada para identificarla claramente en la imagen.

Ilustración 36. Muestra del *feedback* incorporado por María en su último texto.

to terrestrial beings. One of the main gasses that affect the world is carbon dioxide; this gas is difficult to eradicate for two reasons: on the one hand, because it is released by most human work from everywhere in the planet; on the other hand because once it is in the atmosphere it is very hard to remove. Thus, It would take decades to eliminate the

Asimismo, puede indicarse otro ejemplo de la efectividad del uso de códigos para proporcionar *feedback* correctivo, en el caso de María. En su segunda producción escrita, la docente utilizó el código “Agr”, el cual significa “*agreement*” [concordancia] para señalar dicho problema en la siguiente oración: “...*the cultural differences that has placed women...*” [...las diferencias culturales que ha ubicado a las mujeres...].

Teresa encerró en un círculo el auxiliar “*has*” [ha] y añadió dicho símbolo, sugiriendo que se corrigiera la conjugación del auxiliar en correspondencia con el sujeto “*cultural differences*” [diferencias culturales], de esta manera: “*the cultural differences that have placed women...*” [...las diferencias culturales que han ubicado a las mujeres...]. Tal y como se muestra en la siguiente imagen. En ella puede observarse el *feedback* correctivo de la docente en la composición escrita por María.

Ilustración 37. Muestra del *feedback* correctivo proporcionado por la docente en la segunda composición de María.

Since the existence of human beings the difference between men and women has been as wide as the entire universe. Not only the obvious physical differences but also the cultural differences that ~~has~~ placed women as the weaker genre, maybe because when humanity started men were bigger and stronger, so they got the hardest jobs while women were smaller and got to stay at home with the chores and the children.

Luego de esta corrección, la estudiante escribió una oración similar conjugando el auxiliar "*have*" [haber] de manera correcta. Esto lo hizo en la tercera composición escrita del curso de Lectura y Escritura. En la siguiente imagen se observa la oración: "*The best scientists in the world, who **have** spent the last eight years...*" [Los mejores científicos del mundo, quienes han pasado los últimos ocho años...]. La misma fue subrayada para que pudiera ser identificada rápidamente en el texto.

Ilustración 38. Muestra del *feedback* incorporado por María en la tercera composición.

The National Academy of Science (NAS) is an organization originally formed in Washington D.C in 1863 by Abraham Lincoln, and now it is managed by Ralph Cicerone. The best scientists of the world, who have spent the last eight years creating massive planetary strategies to counteract the climate change, represent this academy.

A partir del análisis textual de las composiciones de Ángela y María, se evidencia que tanto el uso de códigos, como los comentarios, y también la combinación del código más un comentario a fin de señalar la presencia de un error fueron realmente efectivos para hacer que las estudiantes recordaran revisar sus textos y evitaran cometer esas mismas equivocaciones al producir una composición nueva.

Ferris (1997) encontró resultados similares en su investigación. La autora señaló que los comentarios pueden influenciar cambios positivos y mejoras en las revisiones de los estudiantes, mientras sean largos, específicos y relacionados con el texto escrito. Con respecto a las investigaciones que se enfocaron en el uso de códigos para proporcionar *feedback*, Jimena Tedjaatmadja y Tian (2006), Greenslade y Brasdefer (2006) y Delgado (2007) concluyeron que el uso de símbolos resultó efectivo para que los estudiantes autocorrigieran sus textos y produjeran versiones de una mejor calidad.

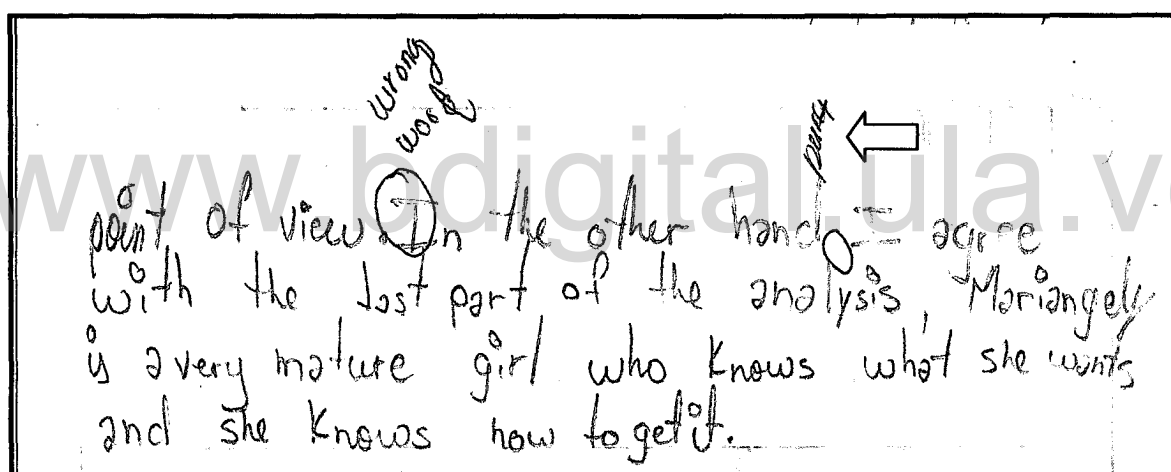
Los hallazgos del presente estudio evidencian la influencia positiva que tuvieron los comentarios y los códigos cuando las estudiantes producían textos nuevos e independientes, permitiéndoles incorporar las correcciones de la docente cuando se disponían a realizar composiciones nuevas, y no solamente cuando producían borradores de una misma asignación escrita.

Sin embargo, el análisis textual realizado en esta investigación permitió observar que en el caso de María, hubo un error que no fue corregido y se mantuvo en un escrito posterior, a pesar de haber sido señalado por Teresa con anterioridad. Se trató de la corrección con respecto a la ausencia del signo de puntuación que debe colocarse inmediatamente después de escribir un conector

en inglés. Este *feedback* correctivo fue proporcionado por Teresa en el primer texto producido en el curso.

En ese trabajo escrito, la docente incluyó el código “*punct*”, indicando la falta del signo de puntuación necesario justo después del conector “*on the other hand*” [por otra parte], el cual María escribió con la preposición “*in*”. A continuación, se muestra esta corrección ofrecida por Teresa en el texto de María, indicándola con una flecha.

Ilustración 39. Muestra del *feedback* correctivo proporcionado por la docente en la primera composición de María.



En el último texto producido por la estudiante se observa el mismo error. María no recordó incorporar el signo de puntuación luego de escribir ese conector. Sin embargo, a través del análisis textual se detectó que en la oración anterior, María utilizó un conector al que sí le agregó el signo de puntuación. Así como también lo hizo en la oración siguiente, con el conector “*Thus*” [Así].

A continuación, se muestra el extracto de la composición final del curso en el que se evidencia la ausencia del signo de puntuación a través de un círculo. Así

como también, se observa las oraciones a las que María sí les agregó el signo de puntuación, las cuales fueron subrayadas para que también puedan ser identificadas rápidamente en el texto.

Ilustración 40. Muestra del *feedback* correctivo no incorporado por María en su última producción escrita.

to terrestrial beings. One of the main gasses that affect the world is carbon dioxide; this gas is difficult to eradicate for two reasons: on the one hand, because it is released by most human work from everywhere in the planet; on the other hand because once it is in the atmosphere it is very hard to remove. Thus, It would take decades to eliminate the

En las entrevistas realizadas a María, ella comentó recordar esa corrección sobre puntuación proporcionada por Teresa. Textualmente, dijo:

“...las correcciones [de la docente] no fueron muchas, era que si puntuación, (...) pero claro las correcciones siempre ayudan, sobre todo con los signos de puntuación, que a veces uno piensa que va una coma y resulta que va un punto, o va un punto y coma...”.

De esta manera, se puede inferir que posiblemente este error en el último texto de María corresponde a un momento de inatención por parte de la estudiante, ya que en la línea anterior y en la posterior sí introdujo los signos de puntuación necesarios inmediatamente después de los conectores que utilizó para enlazar las oraciones de su escrito. De hecho ella misma afirmó:

“...hay cosas que a uno se le escapan pues, porque estás acostumbrado a hacerlas y a pesar de que ella [la docente] las corrige, por costumbre lo vuelves a hacer, pero, la mayoría de las correcciones que ella me hace yo las

entiendo y las mejoro, las cambio, y para los próximos ensayos no los vuelvo a cometer”.

Por medio de los ejemplos citados anteriormente, y también, a través del análisis textual presentado al inicio de este capítulo, se evidenció que la combinación de métodos indirectos para proporcionar *feedback* fue provechosa para las estudiantes y efectiva a la hora de advertirles sobre sus errores. Tanto Ángela como María pudieron mejorar su desempeño al escribir sus composiciones posteriores, y a su vez, disminuir la cantidad de errores señalados por la docente al momento de producir el último texto escrito al término del curso de Lectura y Escritura.

De hecho, María comentó que le gustó mucho la forma cómo Teresa respondió a sus trabajos de manera digital. Ella dijo: “...el método que ella usa por internet, que es de las cositas rojas que se ponen a un lado [del texto], eso me parece genial (...), esos comentarios que ella pone a un lado son fáciles de entender”.

Por su parte, la docente también consideró ésta la mejor manera de proporcionar *feedback*. Ella indicó: “...a mí me gusta muchísimo trabajar con el procesador de palabras y hacer los comentarios porque me he dado cuenta que de esa manera les queda mucho más claro, pero es muchísimo más trabajo”. A pesar de que la docente considerara mucho más laborioso responder a los textos de sus estudiantes de manera digital, a través de las observaciones de clase, se pudo confirmar que Teresa hizo el esfuerzo y cumplió con proporcionar *feedback* por medio del procesador de palabras a todos y cada uno de los estudiantes que

conformaban el curso de Lectura y Escritura. Esto muestra el compromiso y la dedicación con que la docente desempeñaba su trabajo.

Igualmente, Teresa señaló que con respecto al uso de códigos, algunas veces notaba que sus estudiantes tenían problemas para entender su significado.

Ella misma explicó:

“...yo les hago los códigos y se los doy y se los explico, pero muchas veces, (...) no se toman el trabajo de regresar a la hoja [la lista de símbolos] para ver qué significa lo que se les está planteando. Entonces, cuando es una oración muy compleja que no se entiende, además de colocarles el signo de interrogación, que es el código, les digo que la estructura está en español, por ejemplo, les digo que la idea está incompleta, que la idea no está clara, entonces trato de agregar otro tipo de comentario para que además del código, entiendan por qué está mal”.

Semke y College (1984) estudiaron el uso de códigos y llegaron a la conclusión de que este tipo de *feedback* fue el más inefectivo en cuanto al mejoramiento de la competencia escrita de los estudiantes que participaron en su investigación. No obstante, esos hallazgos difieren de los encontrados en el presente estudio, ya que las dos estudiantes focales de esta investigación, Ángela y María, coincidieron en que no fue complicado para ellas recibir *feedback* a través de símbolos, a excepción de esa vez cuando Ángela no encontró el significado del código “^” en la lista, y solicitó la ayuda de la docente para entender la sugerencia que éste representaba.

De esta forma, se evidencia que la unión de códigos y comentarios podría ser la combinación ideal para que los docentes respondan a los escritos de sus estudiantes, ya que en efecto, puede ayudarles a mejorar su competencia escrita. Sin embargo, según el punto de vista de Teresa, no solo recibir *feedback* les permitirá escribir textos de una mejor calidad. Ella considera que hay otros

factores que deben tomarse en cuenta. Precisamente, éste es el enfoque de la segunda categoría, la cual se presenta a continuación.

“...Yo no creo que la corrección sea todo (...) es una parte importante pero no lo es todo...” (Teresa)

Para la docente del curso, recibir *feedback* es tan solo una de las actividades que los estudiantes deben poner en práctica para mejorar su competencia escrita. Para Teresa, resulta esencial motivar a los estudiantes a escribir, ya que en su opinión, es a través de la práctica constante que ellos pueden mejorar la forma cómo escriben en la LE.

La docente considera que, principalmente, ellos deben convertirse en estudiantes independientes, y en consecuencia, tomar las riendas de su propio proceso de aprendizaje. Para conseguirlo, ella afirmó que los estudiantes deben tener en cuenta que el docente es solo un guía que les orienta en el desarrollo de las destrezas que necesitan para lograr mejorar su competencia escrita, y que son ellos los protagonistas de todo este proceso. Específicamente, mencionó:

“... la responsabilidad está en ellos, si ellos no escriben constantemente, y no toman en cuenta las sugerencias o (...) los comentarios que se les da a sus escritos, si no van regularmente a clase, si no cumplen con sus actividades (...), ellos deben entender que la escritura es un proceso (...), y como proceso deben trabajar durante todo el semestre”.

Para Teresa es primordial que el estudiante se involucre en su proceso de aprendizaje. Por ello, puntualizó: “debe haber un compromiso real de parte de ellos para entender que es un proceso que nunca acaba, (...) es un proceso que tienen que ir desarrollando a lo largo de su carrera y después de su carrera también”.

Claramente, la docente del curso concibe la escritura como un proceso, y esto también pudo observarse en el diseño de sus clases. Por ejemplo, para la realización del ensayo final del curso los estudiantes debían redactar dos borradores aparte de la versión final. Teresa evaluó tanto los borradores como el producto, y a su vez, proporcionó *feedback* en cada una de las etapas del desarrollo de esta asignación escrita. Myers (1997) sostiene que al enseñar la escritura como proceso se debe acentuar el carácter recursivo de la misma, es decir, solicitar a los estudiantes que desarrollen múltiples borradores y mostrarles que las actividades de re-escritura, revisión y edición son inherentes al acto de escribir.

El concepto de la escritura como proceso implica que la misma está representada por una serie de acciones llevadas a cabo para conseguir un resultado esperado, entre estas acciones se puede incluir: la planificación, la generación de ideas, la organización, el análisis, la síntesis y la revisión (Scott, 1996). Esta visión implica mirar a la escritura no solamente como la forma y el contenido de lo que un individuo escribe, es decir, el texto, sino también a la serie de alternativas y decisiones interrelacionadas que son tomadas por el escritor cuando plasma la idea en el papel, es decir, el proceso (Villalobos, 2001).

Además, la docente también argumentó que la escritura está vinculada a las otras modalidades de la lengua, y en particular, a la lectura. Ella considera de vital importancia que los aprendices lean textos de manera crítica, ya que de esta forma, ellos pueden entender cómo deben escribir en la lengua extranjera, y también, comprender las diferencias lingüísticas que existen entre el español y el inglés. Por esto dijo:

“... a través de la lectura (...) es que el estudiante logra desprenderse de la estructura que trae del español (...), y se pregunten ¿por qué esto se dice así en inglés? ¿por qué se utiliza esta expresión en inglés que no utilizamos en español? Es decir, yo hago ese énfasis porque no creo que los comentarios que hago [sean suficientes], son solo una parte...”.

Mota de Cabrera (2006) afirma que para enriquecer la experiencia de aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera, es esencial que la escritura sea utilizada en conjunto con las otras modalidades del lenguaje, tales como: la comprensión y producción oral y la comprensión escrita (en otras palabras, la lectura). Para esta autora, escribir un texto como una actividad de pre-lectura o como una actividad posterior a escuchar, puede ser beneficioso y ayudaría a los estudiantes a mejorar su comprensión oral y escrita.

Por medio de las observaciones realizadas en el aula, fue posible constatar que, en efecto, la lectura fue una actividad imprescindible en las clases de Teresa. Por esto, todas las asignaciones escritas que proponía a sus estudiantes partían de la lectura de un texto, tal y como se evidenció en el capítulo IV al explicar en detalle las instrucciones y pasos a seguir en cada uno de los trabajos escritos que se llevaron a cabo durante el semestre. Zamel (1992) también reconoce la estrecha relación que existe entre la lectura y la escritura e indica que, en el momento en que los estudiantes entienden a la lectura y a la escritura como actos de conocimiento, ellos podrán ver que la lectura nos enseña a escribir, y la escritura nos enseña a leer.

Las discusiones en clase y la generación de debates constituyeron otras actividades muy importantes observadas en el desarrollo de las clases de la docente. Teresa considera que todas estas tareas, en conjunto con el *feedback*

que proporciona en los textos de los estudiantes, son la clave para ayudarlos a mejorar la manera en la que escriben. En sus propias palabras, la docente explicó:

“... de esa manera, no solo ellos [los aprendices] van entendiendo que es un proceso y que necesitan desarrollar habilidades de pensamiento crítico, leer los textos de manera crítica, yo no creo que la corrección sea todo, o sea... es una parte importante pero no lo es todo (...) para que ellos (...) se hagan conscientes de que necesitan mejorar (...), porque si yo dedicara solamente la parte de desarrollo escrito a ponerlos a escribir y a corregir, sin la otra parte de la discusión y la lectura de textos, la lectura del libro, yo no creo que solamente con los comentarios y las correcciones sea suficiente.”.

Los testimonios de la docente en combinación con las observaciones de clase permitieron comprender que para Teresa, incluir actividades de lectura en las clases de escritura es de suma importancia. Su punto de vista coincide con el de Villalobos (1997), quien sostiene que los docentes deben entender que tanto la lectura como la escritura son dos procesos en los que se construye significado y se hace uso del conocimiento previo. Por esta razón, la lectura y la escritura deben verse de manera integrada y en conjunto, nunca por separado.

De igual forma, la docente explicó que es esencial que los estudiantes participen de los debates y las discusiones de clase, realicen cada una de las asignaciones, y principalmente, saquen provecho de los materiales que ella prepara para ellos. Al respecto de los recursos empleados por Teresa, tanto Ángela como María consideraron las actividades realizadas en el curso una parte fundamental y responsable de su progreso al término del semestre académico. Así como también, los materiales facilitados por la docente jugaron un papel importante para asegurar la motivación de las estudiantes. María comentó:

“...yo creo que lo que me ha ayudado a mí y lo que me va a ayudar a escribir en Lecto 2 [el curso de Lectura y Escritura 2], es la cantidad de herramientas pues que ella [la docente] nos dio, todas esas guías, todas las técnicas, cómo formar las estructuras para que tengan sentido, los conectores, todo eso es lo

que me ha ayudado, (...) ahora organizo mejor mis ideas en inglés...”.

Por su parte, Ángela estuvo de acuerdo con su compañera María y sostuvo que los materiales recibidos en el curso fueron de gran ayuda para ella también.

Textualmente, dijo:

“...la profesora nos ha brindado, nos ha ofrecido un montón de herramientas súper útiles, que muchos profesores de la enseñanza en inglés no nos han ofrecido, los conectores, ese paralelismo del que hablaba la profesora, eso de que todo debe seguir un orden, una estructura, cuando te ofrecen eso tú te das cuenta de que, tal vez, la forma en que tú lo hacías estaba bien pero que puedes hacerlo mejor...”.

Como se puede observar, ambas estudiantes valoraron el trabajo de la docente en proporcionar el suficiente material de apoyo para las clases de escritura. María resaltó que la versatilidad del curso y la dedicación de la docente, fueron aspectos muy positivos que le permitieron aprender y mejorar su competencia escrita. Ella indicó:

“La profe es muy, muy, muy buena, excelente. Siempre daba mucho material. Lo que me gustó fue que la profe tenía muchas maneras de dar la clase. No solamente ella se paraba a dar un monólogo, pasaba videos, fotocopias, actividades que parecen de pre-escolar pero uno aprende muchísimo: la del árbol. Me gustó mucho el libro que mandó leer. Sabes que la profe es muy cibernética. No solo era clase, clase, clase, sino vean este video, este artículo, aquí estoy en internet por si me necesitan, eso me gustó de las clases...”.

A través de estos comentarios, Ángela y María explicaron con sus propias palabras una de las características más resaltantes de este curso de Lectura y Escritura: la docente hizo uso de una muy variada selección de recursos y materiales didácticos que puso a disposición de sus estudiantes durante todo el semestre. Brenner (2008) afirma que un aspecto esencial para enseñar a los estudiantes a ser aprendices efectivos es, precisamente, enseñarles cuáles son los recursos que pueden ayudarles a lograr sus metas. Por esta razón, este autor

señala que el docente debe asegurarse de incluir diversidad de recursos y materiales en los planes de clase que diseñe. En este mismo orden de ideas, Alani (2009) agrega que al utilizar distintos recursos el docente rompe con la monotonía de la manera tradicionalista de enseñar, atribuyéndole un carácter significativo a los mismos. Esta autora sostiene que aquel docente que puede explotar de manera inteligente todas las herramientas y recursos que están en sus manos, así como los objetos, el uso del computador y la internet para hacer la enseñanza más fácil, más clara y más interesante, es ciertamente un docente emprendedor y habilidoso.

Buehl (2001) añade que los docentes que son increíblemente ingeniosos a la hora de escoger los recursos para sus clases, siempre están buscando buenas ideas y potenciales materiales que pueden utilizar con sus estudiantes. Luego de observar a Teresa y su desempeño de aula, puede decirse que ella es, sin duda, uno de esos docentes. En cada una de sus clases pudo notarse el esfuerzo que hacía por motivar a sus estudiantes a través de sus materiales, así como también, siempre se preocupaba por incluir diferentes recursos que publicaba en el *blog* del curso.

Es importante resaltar que, así como la docente hizo uso de innumerables recursos para desarrollar cada una de sus clases, Teresa también ofreció a los estudiantes la oportunidad de conversar con ella personalmente, o en línea, para aclarar sus posibles dudas e inquietudes. Teresa le dio el nombre de tutorías a estas reuniones. Su propósito y la percepción de las informantes sobre ellas, se discute en la siguiente sub-categoría.

¿Conferencias cara a cara o mesas de negociación?

Con el propósito de aclarar las preguntas de sus estudiantes con respecto al curso, las actividades o su *feedback*, Teresa les propuso sostener algunas reuniones llamadas tutorías. Para explicar la razón de ser de estas tutorías o conferencias, la docente indicó: "...en la sesión de tutorías ellos [los estudiantes] tienen la oportunidad de preguntar cuáles son sus dudas (...) en esta sesión son ellos los que van a traer preguntas, no soy yo quien va a dar la clase, es un poco moderada...".

Teresa explicó que éste era el momento en que los estudiantes podrían manifestarle sus problemas, si los hubiere, con las respuestas que ella ofrecía en sus textos. Ella señaló:

"...si al estudiante se le genera una duda [con respecto al *feedback* proporcionado], debe hacer la pregunta en las tutorías, yo creo que los comentarios o los símbolos o incluso las sugerencias les puede ayudar, pero si los estudiantes no saben cómo resolverlo, tienen que venir a las tutorías, para que [el *feedback*] sea realmente provechoso...".

Precisamente, Arndt (1993) explica que las conferencias permiten un intercambio dinámico y bidireccional de ideas entre el docente y los estudiantes, mientras que los comentarios escritos en los textos son intrínsecamente unidireccionales y estáticos. Por esta razón, si el estudiante presenta dudas con respecto al *feedback* proporcionado por el docente, las conferencias resultan el momento ideal para aclarar sus inquietudes. Esta autora indica que si lo que se quiere es motivar al estudiante a ser más autocrítico con su propio texto, la comunicación oral de las conferencias es más efectiva que los comentarios escritos en la composición del estudiante.

De hecho, Teresa manifestó que ésta era la situación ideal. Si el estudiante no comprendía perfectamente cómo mejorar sus escritos, debía consultarle al respecto en estas reuniones, pero en realidad, no siempre los estudiantes solicitaban esta ayuda. Específicamente, ella afirmó:

“...generalmente hay estudiantes que lo hacen, que regresan con el escrito después de clase o en las tutorías individuales y preguntan por qué aquí este comentario, y por qué no lo puedo usar así y por qué está mal, cómo lo haría mejor. Sin embargo, este no es el caso de la mayoría de los estudiantes, (...) ese es el caso de los buenos estudiantes, que generalmente, pues a mi modo de ver, no son los que necesitan más la retroalimentación [o *feedback*] por parte del docente, aunque la necesiten porque por algo vienen...”.

María consideró las conferencias con la docente muy provechosas para entender con más precisión qué había sucedido en sus textos. Ella argumentó:

“A mí me gusta mucho las tutorías. Eso ayuda más de lo que uno piensa porque, a veces, a uno le entregan el trabajo y uno lo ve por encimita, pero no revisa cada error. A veces uno ve algo que lo tuvo mal pero no sabes por qué, tú hablas con la profesora (...) y ella te dice mira ahí pasó tal cosa, y te explica específicamente cada problema...”.

Ángela también opinó que estas reuniones fueron el momento idóneo para aclarar con la docente muchas de sus preguntas con respecto al desarrollo de sus ideas. También, fueron la ocasión que ella aprovechó para participarle a Teresa las posibles opciones que ella podría tomar en cuenta para mejorar sus textos.

Ella misma dijo:

“...el estar “*face to face*” [cara a cara] y poder decirle a la profesora tengo esta duda, me gusta mucho mi clase porque somos un grupo pequeño y es como que la profesora entiende las necesidades de cada uno, (...) entonces de mi forma de escribir siempre tengo muchísimas dudas de si lo que estoy escribiendo está mal porque utilicé mal las estructuras, o porque sencillamente no se entiende o no tiene coherencia. También esa ayudadita [sic] de estar ahí cerca, (...) de que tienes al profesor ahí cerca y que le puedes decir, bueno y que tal si coloco, sugerir las posibles soluciones y que ella te guíe y te diga: sí, esta es la forma correcta; o... no, trata de buscar otra manera, creo que eso ayuda bastante...”.

Precisamente, Keh (1990) señala que una de las ventajas de las conferencias es la interacción que tiene lugar entre el docente y el estudiante, ya que en ese momento se le puede solicitar al aprendiz aclarar sus ideas, confirmar que haya entendido los comentarios recibidos, así como también, ayudarlo a resolver sus problemas y aconsejarle en su toma de decisiones. De esta manera, la autora indica el rol del docente pasa de ser un mero evaluador, a ser partícipe del proceso de escritura del estudiante.

No obstante, aclarar las dudas fue solo una de las razones por las cuales las estudiantes solicitaban estas reuniones con Teresa. En algunas oportunidades, ellas no buscaban despejar inquietudes, sino conversar con la docente para defender su escrito por no estar completamente de acuerdo con sus sugerencias.

En el caso de Ángela, ella comentó sobre una de sus negociaciones con Teresa al respecto de una de sus recomendaciones:

“...las entrevistas personales ayudan muchísimo porque en mi ensayo había una corrección de que [la docente] no entendía lo que decía en una parte, que sentía que estaba incompleto (...) yo le dije que creía que esa pregunta se respondía en las oraciones siguientes, y entonces [Teresa] me dijo sí, ahora sí tiene más sentido. Por eso tener esas entrevistas, que tu le digas a la profesora o le expongas a la profesora tu punto de vista, y de esta manera, [ella] pueda entender [y diga] bueno está bien que lo uses de esta manera...”.

María también relató su propia experiencia al querer defender su escrito frente a la docente. Ella explicó:

“...le pregunté a la profe sobre (...) que no quería incluir a mi comunidad y a Mérida, porque de verdad mi ensayo es muy objetivo y muy general, y incluir [sic] a Mérida, pues me parece como fuera de lugar, estoy hablando del mundo y después de Mérida, o sea, me parece raro y no lo quiero hacer y creo que no lo voy a hacer. Y [la docente] me dijo que estaba bien si no lo hacía, sino que, lo que te digo, que pusiera más mi opinión en cada párrafo...”.

A partir de estos testimonios se evidencia que, para las estudiantes fue muy importante aclarar sus dudas, pero también lo fue negociar con la docente algunas de las recomendaciones con las que no estaban plenamente de acuerdo, si éste fuera el caso. En este sentido, Arndt (1993) sostiene que uno de los beneficios que se desprende de las conferencias es la oportunidad que tiene el estudiante de aclarar de manera directa al docente algún problema con el significado de su texto. La autora explica que algunas veces los docentes malinterpretan la intención del escritor, y es en las conferencias cuando los aprendices pueden esclarecer sus puntos de vista explicando al docente aquello que querían decir en sus textos. Ángela argumentó el por qué de la necesidad de mediar con la docente en algunas ocasiones. Ella dijo:

“...muchas veces uno es muy celoso con su trabajo, como quien dice, y siente que... yo entiendo esto, entonces ¿por qué debería cambiarlo?, o ¿por qué no tiene sentido si para mí tiene sentido? Es muy difícil cuando te dicen muchas veces qué quieres decir aquí, y lo que tú quieres decir es eso que colocaste ahí...”.

María coincidió con su compañera, y expresó que: “...si uno entrega algo es porque de verdad le gusta mucho (...) uno dice: ¡ah qué hermoso me quedó! Cuando te lo entregan con tachones, entonces uno no lo quiere creer, entonces eso fue que [la docente] no me entendió...”.

Es importante mencionar que durante una de las entrevistas realizadas, Ángela comentó que algunos de sus docentes, en el pasado, corregían en exceso sus escritos al punto de cambiar la naturaleza misma de sus ideas. Al respecto, ella relató:

“...he notado que hay profesores que tratan de cambiar lo que uno escribe (...); no solo te hablo de forma, sino también de contenido. Hay muchas correcciones que no deberían ser porque siento que cambian la esencia de los

que uno quiso crear, siento que de alguna u otra manera, el profesor está tratando de que el estudiante escriba lo que él hubiese escrito (...) con todas las correcciones terminas escribiendo algo que tú no querías escribir en un principio, o algo que el profesor hubiese escrito...”.

Ferris (2003) afirma que cuando el docente se vuelve muy autoritario y directo con su *feedback*, corre el riesgo de apropiarse del texto del estudiante. Esta autora explica que cuando el docente tacha porciones del texto del estudiante y sustituye sus ideas por otras, o cuando usa el modo imperativo muy frecuentemente en sus comentarios, estas actitudes comunican al aprendiz que las prioridades del docente son más importantes que lo que el estudiante quiere decir en su propio texto, lo cual puede ocasionarle desmotivación y frustración.

Por otra parte, en el caso de que la negociación que tuviera lugar en las conferencias no fuera fructífera, Ángela también indicó que había que ajustarse a lo que solicitaba el docente, y también al docente en sí. Ella, textualmente, dijo: “Pero también creo que, por otro lado, nos adaptamos al profesor, yo considero que es así. Tú te adaptas más o menos al hecho de quién te va a corregir, quién es que va a evaluar tu trabajo...”. María estuvo de acuerdo con esta aseveración, porque en una de las entrevistas ella también afirmó: “Todo depende de lo que quiere el profesor también...”.

Esto se debe, tal y como señala Hyland (2000), al hecho de que la relación tradicional que existe entre el docente y el estudiante es desigual en términos de la distribución del poder, y por consiguiente, los estudiantes terminan aceptando la autoridad del docente. La autora precisa que los docentes deben motivar a sus estudiantes a tomar mucha más responsabilidad de su propio escrito, al permitirle tomar decisiones acerca del *feedback* recibido.

Precisamente, esto hacía Teresa durante las conferencias con sus estudiantes. Por ejemplo, cuando aconsejó a María incluir información sobre su comunidad en su ensayo final, y la estudiante le manifestó que no deseaba hacerlo porque consideraba que no era apropiado mencionarlo en su escrito. María comentó que la docente dejó a su criterio añadir o no esta información, y que seguramente no iba a tomar en cuenta esa sugerencia de Teresa al momento de producir la versión final de su escrito, y que eso estaba bien para la docente, ya que habían llegado a ese acuerdo durante la conferencia cara a cara que sostuvo con ella.

De esta manera, se puede observar que si bien las estudiantes aprovecharon las conferencias para aclarar sus dudas e inquietudes, también éstas sirvieron para dialogar con la docente y buscar la mediación en el caso de no querer cambiar completamente las ideas plasmadas en sus textos. Es importante mencionar que las informantes de este estudio señalaron que con Teresa siempre hubo buenos resultados a partir de estas conversaciones, y se lograba llegar a un acuerdo satisfactorio para ambas partes.

Al término del semestre académico, tanto Ángela como María expresaron su gratitud para con la docente, quien con su *feedback*, con sus recomendaciones y sugerencias, y también con todos sus recursos y materiales, les ayudó a mejorar su competencia escrita durante el curso de Lectura y Escritura. De hecho, María dijo: “Es la materia en la que más aprendí” y Ángela afirmó: “...el curso estuvo bastante balanceado, siento que vi la luz, por así decirlo...”.

Resumen

En este capítulo se presentó el análisis textual de las composiciones escritas por las estudiantes que formaron parte de este estudio. La muestra consistió de un total de ocho textos: 4 escritos por participante. De la misma manera, también se incluyeron las categorías de análisis producto de la triangulación de los tres métodos de recolección de datos empleados en esta investigación: las observaciones de clase, las entrevistas realizadas a los informantes y el análisis textual de las composiciones escritas por las estudiantes del curso de Lectura y Escritura.

El estudio de estos textos permitió, por un lado, constatar que la docente aplicaba métodos de *feedback* indirectos para responder a los escritos de sus estudiantes. Específicamente, Teresa se valía de una combinación de códigos y comentarios para proporcionar *feedback*.

Por otro lado, el análisis textual también hizo posible entender que dicha combinación de códigos y comentarios pudo haber sido realmente efectiva para advertir a las estudiantes sobre sus errores, y así ellas podrían evitar cometer esas mismas equivocaciones al redactar una composición completamente nueva. Esto se observó por medio del análisis de las tres primeras asignaciones realizadas por Ángela y por María, ya que ambas lograron recordar el *feedback* proporcionado por la docente, y en consecuencia, disminuyeron considerablemente los errores señalados en textos anteriores al momento de producir el último escrito del curso.

Al conversar con las estudiantes sobre su opinión respecto al *feedback* proporcionado por Teresa, ellas manifestaron que ciertamente les había ayudado

a mejorar su competencia escrita. Pero, también sostuvieron que las respuestas positivas que incluyó la docente, las cuales se identificaron en todas y cada una de sus producciones escritas a través del análisis textual, fueron determinantes para sentirse motivadas a seguir escribiendo y a mejorar la manera cómo lo hacían. Ellas consideraron esencial que la docente no solo indicara sus problemas, sino que también resaltara sus aciertos.

De la misma manera, Ángela y María expresaron que los métodos indirectos fueron la mejor forma de recibir *feedback*. Ambas señalaron que el hecho de tener que buscar las soluciones por ellas mismas, y no recibir las respuestas correctas directamente por parte de la docente, les permitió comprender más ampliamente qué había sucedido en sus escritos y cómo mejorar esos aspectos al producir un texto nuevo. Esto pudo comprobarse a través del análisis textual de cada una de las asignaciones escritas producidas por las participantes del estudio.

También, se pudo evidenciar que tanto los códigos como los comentarios sirvieron para hacer recordar a las estudiantes sus fallas, y por ende, no volver a cometer esas mismas equivocaciones al momento de escribir textos subsiguientes. Durante las entrevistas, ellas mismas corroboraron que recordaron el *feedback* proporcionado por la docente, y revisaron sus textos buscando incorporar las sugerencias y recomendaciones de Teresa.

La posición de las estudiantes sobre el uso de los métodos indirectos para proporcionar *feedback* coincidió con la opinión de la docente del curso. Teresa afirmó que prefería utilizar códigos y comentarios, ya que los mismos permitían que el aprendiz hallara la solución a los problemas detectados en su composición

por sí mismo, brindándole la oportunidad de alcanzar autonomía e independencia en su propio proceso de aprendizaje. Los tipos de *feedback* utilizados por la docente fueron identificados por medio del análisis textual de las composiciones a las que respondió durante el curso de Lectura y Escritura.

Esta autonomía a la que se refería la docente, pudo haber tenido alguna conexión con el hecho de que Ángela solicitara ayuda a su compañera María para la revisión de sus textos, motivado a una sugerencia constante de Teresa: algunas de las oraciones de sus trabajos escritos resultaban confusas y debían ser reestructuradas para que cobraran sentido. Esta fue la razón por la cual, ambas participantes se intercambiaban sus asignaciones con el propósito de proporcionarse *feedback* (*peer feedback* o *feedback* entre pares) mutuamente antes de entregarlas a la docente.

Sin embargo, según Teresa, no solo recibir las respuestas del docente permite a los estudiantes mejorar su competencia escrita. Es necesario, a su vez, que los aprendices asuman el compromiso de asistir a sus clases, de llevar a cabo prácticas constantes de escritura, de leer textos en la lengua extranjera que les ofrezca la oportunidad de aprender las estructuras que más tarde utilizarán al redactar sus textos, así como también, aprovechar todos y cada uno de los materiales de clase, los cuales proporcionan las claves y herramientas que facilitarían su propio proceso de escritura.

A su vez, las conferencias cara a cara que sostuvo la docente con sus estudiantes resultó otro método para proporcionar *feedback* muy bien recibido por las participantes de este estudio. Para ellas, ese contacto con Teresa les permitió aclarar dudas, y en el caso de Ángela, entender con mayor claridad uno de los

símbolos que la docente insertó en sus trabajos y que no se encontraba en la lista de códigos ofrecida al inicio del semestre, entre otras dudas e inquietudes con respecto al *feedback* recibido en sus asignaciones.

Sin embargo, a través de las conversaciones sostenidas con las informantes, las estudiantes mencionaron que estas reuniones también les brindaban la oportunidad de defender sus escritos ante la docente, en el caso de no estar de acuerdo con alguna de sus sugerencias o recomendaciones. En estas conferencias, ellas buscaban mediar y negociar con Teresa, alegando por qué no necesitaban hacer dichos cambios en sus escritos. No obstante, si esto no se lograba, las estudiantes afirmaron que el otro camino a tomar era adaptarse al docente y a lo que éste les solicitaba. Pero, esto no sucedió con Teresa, ya que en cada una de sus reuniones, se lograba una negociación efectiva entre ambas partes.

De hecho, tanto Ángela como María afirmaron sentirse muy satisfechas con sus avances y mejoras en la escritura luego de finalizar el semestre académico. Ángela dijo: "...siento que vi la luz, por así decirlo...", mientras que María proclamó esta asignatura como el curso en el que más había aprendido hasta ese momento.

Una vez finalizado el proceso de análisis de los resultados obtenidos en la presente investigación, el siguiente capítulo aborda las conclusiones finales a las que se llegó luego de la realización de este estudio. De igual forma, se mencionan algunas implicaciones pedagógicas e investigativas derivadas de los hallazgos obtenidos.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

El propósito de este estudio fue analizar la posible influencia del *feedback* proporcionado por la docente de un curso de Lectura y Escritura en el mejoramiento de la competencia escrita de sus estudiantes. Para obtener esta información, se plantearon las preguntas de investigación que se presentan a continuación.

En el caso del docente, se formuló una pregunta general y dos subpreguntas. La pregunta de investigación general fue: ¿de qué manera responde la docente de un curso de Lectura y Escritura del Inglés como LE Nivel I a los textos producidos por sus estudiantes? De esta interrogante se desprendieron dos subpreguntas: ¿qué tipo de *feedback* considera la docente más efectivo a la hora de responder a los escritos de sus estudiantes, y en consecuencia, les permite mejorar su competencia escrita? y ¿por qué?; y según su perspectiva, ¿qué otros factores contribuyen al mejoramiento de la competencia escrita de los estudiantes aparte del *feedback* por ella proporcionado?

En cuanto a los estudiantes, éstas fueron las preguntas que se formularon: ¿cuál es su perspectiva con respecto al rol que juega el *feedback* proporcionado por la docente en el desarrollo de su competencia escrita del inglés como lengua

extranjera?; y según su experiencia, ¿qué tipo de *feedback* les crea consciencia de sus fallas y errores y los previene de cometerlos de nuevo en sus composiciones escritas posteriores?

Los hallazgos de este estudio, los cuales sirvieron para responder las preguntas de investigación anteriormente mencionadas, se obtuvieron a través de las observaciones de las clases del curso de Lectura y Escritura por un período de 16 semanas consecutivas (un semestre académico completo). También, por medio de entrevistas realizadas a los informantes, las cuales se basaron en sus propias opiniones y experiencias. Al mismo tiempo, se llevó a cabo un análisis textual de los escritos realizados por las estudiantes con el propósito de analizar el *feedback* proporcionado por la docente del curso en dichas composiciones, utilizando para ello la Taxonomía de Cambios en la Revisión de Faigley y Witte (1981).

En este capítulo se discuten e interpretan los hallazgos de este estudio con respecto a la literatura existente. De igual manera, se incluye las conclusiones a las que llega este trabajo de investigación, señalando a su vez, las implicaciones de los resultados obtenidos tanto para el aprendizaje y la enseñanza de la escritura en las lenguas extranjeras, como para futuras investigaciones en el área del *feedback* y su influencia en la competencia escrita de los estudiantes.

A continuación se discuten e interpretan los hallazgos encontrados a partir de la realización de este estudio.

Discusión de los resultados

Con respecto a los resultados obtenidos a través de los tres instrumentos de recolección de datos: observaciones de clases, entrevistas a los informantes y

análisis de las composiciones escritas de los estudiantes, se mencionan los hallazgos que permitieron responder las preguntas de investigación planteadas en el capítulo I. A continuación, se presenta cada una de ellas. Las primeras tres relacionadas con la docente; las dos últimas, se refieren a los estudiantes.

¿De qué manera responde la docente de un curso de Lectura y Escritura del Inglés como LE Nivel I a los textos producidos por sus estudiantes?

A partir del análisis textual que se llevó a cabo en esta investigación y de las entrevistas realizadas a los informantes, se pudo observar que Teresa utilizaba una combinación de dos métodos indirectos para proporcionar *feedback*: los códigos y los comentarios. Truscott (1996) apoya esta estrategia de *feedback*, afirmando que los docentes que desean corregir a sus estudiantes deben aplicar al menos dos o tres métodos en lugar de uno sólo.

Es importante mencionar que las respuestas de Teresa en el curso de Lectura y Escritura no se limitaban a señalar errores únicamente, ella también hacía saber a sus estudiantes qué aspectos de sus textos eran acertados, y siempre exaltaba su esfuerzo a través de comentarios. Para ella, era absolutamente necesario proporcionar *feedback* positivo, al mismo tiempo que ofrecía correcciones en las asignaciones que revisaba. McGrath et al (2011) señalan que los comentarios positivos que proporciona el docente a través de su *feedback* ayudan a reducir la ansiedad que los estudiantes pueden sentir ante la obligación de producir un texto para el docente. Estos autores afirman que el *feedback* positivo fortalece la confianza de los aprendices como escritores motivándolos, precisamente, a escribir y a revisar sus propias composiciones.

El análisis de los textos y las conversaciones sostenidas con las participantes permitieron entender que, la utilización de diferentes tipos de *feedback* indirectos puede permitir al docente entablar un canal de comunicación efectivo con el estudiante a través del escrito, con el propósito de ayudarlo a mejorar sus trabajos y autocorregirse. Y a su vez, también se le brinda al aprendiz la oportunidad de convertirse en un estudiante autónomo, ya que él mismo debe hallar las soluciones a los problemas indicados por el docente (Otha, 2001).

Si los estudiantes presentaban dudas con respecto a las respuestas de Teresa, ellos podían sostener conferencias cara a cara con ella para hacer todas sus preguntas y solicitar la ayuda necesaria a la docente. A estas reuniones se les llamó tutorías, y constituyeron otro mecanismo por medio del cual Teresa proporcionaba *feedback* a sus estudiantes. Milton (2006) precisamente señala que además de la reflexión y la introspección que generalmente se asocia a las conferencias, los docentes también pueden aprovecharlas para motivar a sus estudiantes a preguntar cualquier cosa que no pudieron entender del *feedback* recibido en sus escritos. Exactamente, esto era lo que hacía Teresa durante estas reuniones.

Sin embargo, de todos los métodos de *feedback* que recibieron los estudiantes, ¿cuál fue de mayor utilidad? A continuación, se despeja esta inquietud según el punto de vista de Teresa.

¿Qué tipo de *feedback* considera la docente más efectivo a la hora de responder a los escritos de sus estudiantes, y en consecuencia, les permite mejorar su competencia escrita?

Teresa indicó que aún se encuentra estudiando cuál es la mejor forma de responder a las asignaciones escritas por sus estudiantes. Sin embargo, señaló

que la combinación de códigos y comentarios puede ser una manera eficaz para proporcionar *feedback*. Ella explicó que los códigos son más favorables al docente porque resulta mucho más rápido insertar símbolos al texto que responder con comentarios, por ejemplo. Harmer (2001) está de acuerdo con esta posición y sostiene que el uso de símbolos permite que el docente proporcione respuestas mucho más ordenadas y rápidas debido a que los códigos son simples y sistemáticos.

Sin embargo, Teresa recalcó que los comentarios son ideales para proporcionar más información al estudiante con el propósito de que logre resolver el problema detectado, y los códigos a veces no le permitían ser tan explícita como quería serlo. Además, la docente también comentó que en algunas oportunidades los estudiantes no se tomaban el trabajo de revisar la lista de símbolos para entender el significado de los mismos. Por ende, muchas veces combinaba el código más un comentario a fin de reforzar y aportar al aprendiz los datos necesarios para que entendiera qué debía mejorar, y en consecuencia, autocorrigiera sus errores.

El análisis textual realizado en esta investigación mostró que dicha combinación de métodos indirectos resultó efectiva para que las estudiantes comprendieran qué aspectos de sus composiciones debían revisar, a fin de no cometer los mismos errores en sus escritos posteriores. De hecho, en la última asignación que desarrollaron las informantes de este estudio, se pudo observar una considerable disminución de los errores señalados con anterioridad y una clara mejora en su competencia escrita.

Estos resultados sugieren que los métodos de *feedback* indirectos sí influyeron de manera positiva en el desarrollo de la competencia escrita de las informantes, ya que les permitió hacerse conscientes de los aspectos que necesitaban revisar al momento de producir un texto nuevo. Esto pudo haber sucedido debido a que la docente no les facilitó las respuestas correctas a través de su *feedback*, sino que las motivó a buscar la solución por sí mismas. Ferris (2002) afirma que estos métodos indirectos pueden ayudar a los estudiantes a aprender más efectivamente, ya que ellos se vuelven más responsables a través de su proceso de autocorrección. De hecho, la autora sostiene que los estudiantes aprenden más cuando ellos mismos identifican sus propios errores y hacen sus propias correcciones.

Asimismo, la docente del curso consideró que no solo recibir *feedback* ayuda a los estudiantes a desarrollar su competencia escrita, ya que los aprendices deben realizar distintas actividades a la par de trabajar con las respuestas que les ofrecía en sus escritos. A continuación, se elabora un poco más sobre este punto de vista de Teresa.

Según su perspectiva, ¿qué otros factores contribuyen al mejoramiento de la competencia escrita de los estudiantes aparte del *feedback* por ella proporcionado?

Teresa sostuvo que proporcionar *feedback* es solo una parte del proceso de aprendizaje de la escritura, pero no debe ser el único recurso que utilicen los estudiantes para mejorar su competencia escrita. En primer lugar, ellos necesitan comprometerse a asistir a todas las clases del curso, con el propósito de llevar a cabo una práctica constante de producción de textos escritos. Esto puede lograrse al desarrollar en el aula cada una de las asignaciones de clase, y a su vez,

sacando todo el provecho a los materiales de apoyo que la docente diseña para ellos.

En segundo lugar, Teresa señaló que los estudiantes también deben leer textos en la lengua extranjera de manera crítica, con el propósito de observar y aprender las estructuras gramaticales que más tarde utilizarán al redactar sus propias composiciones escritas. Para la docente, la lectura es una actividad esencial en las clases de escritura (Zamel, 1992; Villalobos, 1997; Mota de Cabrera, 2006), y por eso, en cada una de las asignaciones que propuso a sus estudiantes, ellos primero debían leer algún artículo o libro en particular, para luego plasmar sus ideas en el papel.

Finalmente, Teresa insistió en el hecho de que los estudiantes deben entender que la escritura es un proceso que no finaliza al culminar el curso o el semestre, ni siquiera al terminar sus estudios universitarios. Aprender a escribir es un proceso que continúa inclusive durante su desenvolvimiento como profesionales. Por esto, ella recalcó que debe haber un compromiso real por parte de los estudiantes para tomar en sus manos las riendas de propio su aprendizaje, entendiendo que el docente es solo un guía, y que ellos son los protagonistas de dicho proceso.

Todas estas recomendaciones, más el *feedback* que proporciona el docente, son las claves que Teresa considera necesarias para que los estudiantes desarrollen su competencia escrita. Hyland y Hyland (2006) coinciden con esto y afirman que el *feedback* no involucra una sola estrategia o método, sino un compendio de maneras por medio de las cuales los docentes pueden ayudar a sus estudiantes a entender más efectivamente sus textos, a su audiencia y sus

procesos de escritura y aprendizaje, con el propósito de que desarrollen las habilidades para escribir y para utilizar la lengua meta de una manera consciente.

Sin embargo, qué opinión le merecen a las estudiantes que formaron parte de este estudio el *feedback* recibido por la docente del curso de Lectura y Escritura. A continuación, las preguntas de investigación que se enfocaron precisamente en los puntos de vista de Ángela y María.

¿Cuál es la perspectiva de los estudiantes del curso con respecto al rol que juega el *feedback* proporcionado por la docente en el desarrollo de su competencia escrita del inglés como lengua extranjera?

Ambas informantes señalaron que el *feedback* de la docente, ciertamente, les ayudó a mejorar su competencia escrita al culminar el curso de Lectura y Escritura, lo cual se evidenció en la disminución significativa de los errores marcados por la docente en el último texto producido por los aprendices. Sin embargo, las estudiantes aclararon que dicho *feedback* debe proporcionarse de manera balanceada. Es decir, que así como valoraron las correcciones que les aportó la docente, para ellas también fue muy importante recibir comentarios positivos. Esto coincide con la posición de Ferris (1995), ya que la autora sostiene que los aprendices recuerdan y aprecian los comentarios alentadores del docente, pero también esperan recibir críticas constructivas de su parte.

Las estudiantes del curso señalaron que observar lo que habían hecho bien las motivó a seguir escribiendo y a continuar trabajando en función de hacerlo cada vez mejor. Scott (1996) afirma que si la composición del aprendiz termina como un mar de tinta roja después de la revisión del docente, éste puede sentirse abrumado por el simple hecho de tener que darle sentido a todo eso. Tal y como relató María, quien durante las entrevistas mencionó que el docente de otro curso

respondió a su asignación con un sinfín de correcciones, lo que la llevó a simplemente obviarlas por completo y a olvidarse que alguna vez le fue entregado dicho trabajo.

Precisamente, éste es un hallazgo importante del presente estudio. Para los estudiantes es absolutamente indispensable que el *feedback* del docente se enfoque en las correcciones que considere necesarias, pero sin olvidar que es muy importante señalarles también lo que han hecho bien en sus producciones escritas. Esto asegura la motivación del aprendiz para seguir adelante, revisar sus errores y hacerlo mejor la próxima vez que produzca un texto en la lengua extranjera (Severino, 2002).

De igual forma, ambas participantes mencionaron que todas las herramientas que les proporcionó la docente también les ayudaron a mejorar la manera en la que escribían. Ángela y María indicaron que todos esos materiales fueron un gran apoyo durante la realización de sus trabajos en el curso de Lectura y Escritura y que les servirán al momento de estudiar la segunda parte de esa asignatura, el semestre siguiente (Lectura y Escritura como LE Nivel II).

Para las estudiantes, las tutorías o conferencias cara a cara fueron la oportunidad ideal para aclarar sus dudas con respecto al *feedback* recibido, pero también, las identificaron como la ocasión perfecta para negociar con la docente las sugerencias y recomendaciones con las que ellas no estaban completamente de acuerdo (Keh, 1990; Arndt, 1993). Si bien, en la mayoría de los casos Ángela y María coincidían con el *feedback* de Teresa, en otros, no concordaban con algunas de las correcciones ofrecidas por la docente. Por este motivo, durante estas reuniones ellas manifestaban su posición y buscaban mediar con Teresa al

respecto. Ambas estudiantes reportaron obtener siempre resultados positivos producto de estas negociaciones.

No obstante, durante las entrevistas realizadas, ellas mencionaron que otros de sus docentes solían corregir excesivamente sus textos al punto que cambiaban la esencia de lo que originalmente habían escrito. Tardy (2006) explica que cuando el docente, a través de sus correcciones, se adueña de la composición del estudiante hasta modificar su significado inicial, apoderándose del texto y de su contenido, esto se conoce con el término: apropiación. Hyland (2000) agrega que algunas intervenciones del docente en las composiciones de los estudiantes pueden provocar que éstos renuncien al control de su propio proceso de escritura y revisión, así como de su producto final. Ferris (2003) sostiene que para evitar tal apropiación, los docentes deben procurar hacer preguntas y no escribir oraciones negativas o imperativas para proporcionar *feedback*. También, esta autora insiste que se debe evitar el uso de los pronombres “yo” y “tú”, suavizar las críticas y sugerencias, y lo más importante, comunicar al estudiante que la revisión e incorporación del *feedback* recibido es una decisión que está en sus manos y a su completa discreción.

Según las informantes, estos casos de apropiación nunca ocurrieron con Teresa, ya que con ella siempre hubo espacio para el diálogo y lograban encontrar, de manera conjunta, la solución para cada una de sus inquietudes durante las tutorías. Pero sí sucedió con otros de sus docentes. De hecho, ambas mencionaron que de no conseguir buenos resultados en las conversaciones durante las conferencias cara a cara, el otro camino era simplemente adaptarse a

lo que esos docentes proponían, porque al fin y al cabo son quienes califican sus trabajos escritos y los que deciden si aprueban o no el curso.

Ahora bien, ¿qué expresaron las informantes con respecto al tipo de *feedback* que más le aportó beneficios en términos del mejoramiento de su competencia escrita? En la siguiente sección, se presenta esta información.

De acuerdo con su experiencia, ¿qué tipo de *feedback* les crea consciencia de sus fallas y errores y los previene de cometerlos de nuevo en sus composiciones escritas posteriores?

Ángela y María, sin dudarlo, explicaron que preferían recibir respuestas por parte de su docente de manera indirecta y no a través de métodos directos. Ambas mencionaron que el hecho de tener que buscar las soluciones a sus problemas por sí mismas propiciaba la autonomía e independencia de sus propios procesos de aprendizaje, ya que se veían en la necesidad de reflexionar sobre estos errores y emprender la búsqueda de soluciones para enmendarlos.

Por esto, Ferris (1996) señala que la corrección de errores de manera indirecta es preferible sobre el *feedback* correctivo directo, ya que se puede enseñar al estudiante a editar por sí mismo sus textos. Por su parte, Semke y College (1984) afirman que el apoyo y ayuda ofrecidos a través de comentarios, en lugar de la corrección directa, parece tener un efecto positivo en la actitud de los estudiantes hacia la escritura y la lengua meta en general. Lee (2008) también asevera que a los estudiantes no solo les interesa los comentarios que hace el docente en sus composiciones, sino que también los valoran.

Las informantes de este estudio señalaron que a través de los códigos y los comentarios ofrecidos, ellas podían investigar qué había pasado en sus textos, y de esta manera, comprender mucho mejor qué aspectos debían revisar con más

cuidado en sus producciones escritas posteriores, con el propósito de no repetir estas equivocaciones en sus asignaciones futuras. De hecho, a través del análisis textual que se llevó a cabo en esta investigación, se pudo constatar que las estudiantes recordaron el *feedback* proporcionado por la docente y evitaron cometer los mismos errores en la última composición del semestre.

Los resultados obtenidos en este estudio tienden a demostrar que, las sugerencias y recomendaciones de Teresa despertaron la motivación de las estudiantes para lograr el mejoramiento de su competencia escrita al punto de que ambas decidieron revisar sus trabajos mutuamente antes de entregarlos a la docente. Este *peer feedback* o *feedback* entre pares (Scott, 1996; Ferris, 2002; Liu y Hansen, 2002; Hyland y Hyland, 2006; Glasson, 2009) que se proporcionaron las estudiantes de manera espontánea fue el producto, principalmente, de la preocupación de Ángela por cerciorarse de que sus ideas pudieran ser entendidas sin problemas en sus composiciones, ya que ésta fue una de las correcciones repetitivas presente en sus trabajos. Villamil y M. de Guerrero (2006) sostienen que el escenario óptimo para el desarrollo, y en consecuencia, la internalización, es la Zona de Desarrollo Próximo, la cual no se limita a aquella que involucra al docente, sino que incluye de manera significativa la interacción que se produce entre los pares.

En conclusión, los resultados de este estudio sugieren que el *feedback* proporcionado por la docente sí ejerció una influencia positiva en el mejoramiento de la competencia escrita de los estudiantes del curso de Lectura y Escritura seleccionado para llevar a cabo este estudio en particular. A pesar de que algunos autores como Krashen (1981) afirman que enseñar la gramática o corregir los

errores de los estudiantes no tiene ningún efecto en el interlenguaje de los aprendices, ya que la gramática se adquiere de forma inconsciente a través del input comprensible. De igual forma, Truscott (1996) sostiene que la corrección gramatical no tiene ningún lugar en la escritura, y a su vez, constituye una práctica que debe abandonarse ya que no tiene ningún efecto significativo en los errores de los estudiantes, y en algunos casos, puede llegar a ser perjudicial para los mismos. Sin embargo, los resultados de la presente investigación aportan evidencia con la que es posible afirmar que proporcionar *feedback* correctivo a través de métodos indirectos, como los códigos y los comentarios, sí es efectivo y permite a los estudiantes mejorar su competencia escrita a largo plazo.

Sin embargo, tal y como lo expresaron las estudiantes-informantes de este estudio, las respuestas del docente deben incluir tanto correcciones como comentarios positivos, con el propósito de asegurar la motivación de los aprendices y no afectar su autoestima, ya que para ellos resulta muy importante y esencial observar qué han hecho bien en sus trabajos. Como lo afirma Ferris (1995), cuando se proporciona *feedback*, se debe escoger el lenguaje y estilo apropiados para lograr informar al estudiante sobre su desempeño de una manera pedagógica.

De igual forma, los hallazgos de esta investigación pudieron confirmar que los métodos de *feedback* indirectos sí ayudan a los estudiantes a recordar los errores señalados, a fin de no volver a cometer esas mismas equivocaciones cuando se disponen a escribir un texto nuevo e independiente, y no solo cuando desarrollan las segundas o terceras versiones de un mismo trabajo. Greenslade y Brasdefer (2006) coinciden con este resultado afirmando que el *feedback* indirecto

(codificando o subrayando errores) permite a los estudiantes producir significativamente composiciones con mucha más precisión, lo cual, según los resultados de esta investigación, puede observarse inclusive en composiciones posteriores.

Como lo afirmó reiteradamente Teresa, la docente del curso, no solo el *feedback* juega un papel importante en todo este proceso, también es muy necesario que el estudiante se comprometa a trabajar en conjunto con su docente en función de llevar a cabo una práctica constante de escritura, y también, aprovechar al máximo todos los recursos y materiales que se diseñen para que les sirva de apoyo cuando desarrollen sus trabajos y asignaciones de clase. Por último, es indispensable que el docente se proponga hacer ver a sus estudiantes que son ellos mismos los protagonistas de todo este proceso, y que el docente es el compañero más capaz que aporta con su experiencia la ayuda necesaria para que logren mejorar su competencia escrita.

Los resultados encontrados en el presente estudio aportan evidencia adicional a las investigaciones realizadas en el área del *feedback* y su influencia en el desarrollo de la competencia escrita de los estudiantes. Por consiguiente, estos hallazgos tienen implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Las mismas se mencionan a continuación.

Implicaciones de tipo pedagógico

En cuanto a las implicaciones pedagógicas que se derivan de la realización de esta investigación se encuentran las siguientes. En primer lugar, los resultados obtenidos en este estudio sugieren que el *feedback* indirecto en forma de códigos y comentarios sí ayuda al estudiante a comprender tanto lo que ha hecho bien

como los aspectos que necesita corregir en sus textos, brindándole la oportunidad de autoevaluar sus asignaciones y previniéndoles de volver a cometer esos mismos errores en sus producciones escritas posteriores.

Por consiguiente, este hallazgo podría derivar en algunos beneficios tanto para los estudiantes como para los docentes. En el caso de los estudiantes, éstos podrían aprender a autocorregirse a través de estos tipos de *feedback* logrando mejorar su competencia escrita en la lengua extranjera, y a su vez, convirtiéndose en estudiantes autónomos por el hecho de verse en la necesidad de buscar las soluciones por sí mismos a los problemas presentes en sus escritos. De la misma manera, los docentes podrían hacer uso de estos métodos de *feedback* indirectos con el fin de ayudar a sus estudiantes a mejorar sus habilidades en la escritura en la LE, ya que los códigos y los comentarios hacen posible que los aprendices logren un mejor entendimiento y un aprendizaje significativo a través del análisis y la autocorrección de sus propios errores. De igual forma, a través de esta práctica, los docentes podrían hacer un mejor uso del tiempo, enfocándose sólo en aquellos errores que interfieren en la comunicación de las ideas que quieren expresar los estudiantes.

En segundo lugar, los docentes no deben olvidar que el *feedback* que proporcionen debe reflejar y acentuar los aspectos positivos que el estudiante logró desarrollar en su escrito. Como ya se ha argumentado, los aprendices consideran necesario e imprescindible que exista un balance entre correcciones y comentarios positivos en sus composiciones, ya que de esta manera, se sentirán motivados a seguir produciendo textos en la lengua extranjera.

Asimismo, un recurso que podrían tomar en cuenta los docentes a la hora de proporcionar *feedback* a sus estudiantes es la utilización del procesador de palabras, tal y como lo hizo Teresa durante el curso de Lectura y Escritura. Un elemento adicional a considerar por parte de los docentes es la posibilidad de incluir *links* [enlaces] a través de sus comentarios, los cuales pueden dirigir a los aprendices a sitios web que presenten información necesaria para resolver los problemas que presentan sus composiciones. De esta manera, se ofrecería mucho más apoyo al estudiante al momento de realizar su auto-corrección y se aprovecharía al máximo esta herramienta tecnológica.

En tercer lugar, es muy importante que todos los docentes expliquen a sus estudiantes que aprender a escribir es un proceso del cual ellos son los protagonistas. Por tanto, éstos deben entender que necesitan tomar las riendas de su propio proceso de aprendizaje y trabajar continuamente para mejorar su competencia escrita a través de la ayuda, los recursos, los materiales y el *feedback* que les ofrezca su docente-facilitador.

En cuarto lugar, aunque el enfoque de los docentes de escritura es precisamente enseñar a sus estudiantes a producir textos de manera escrita, en estos cursos debe dársele cabida a las cuatro modalidades de la lengua: producción oral y escrita, comprensión oral y escrita. Como hacía la docente-participante de este estudio, la incorporación de una variedad de recursos didácticos al trabajo de aula permite al estudiante poner en práctica las cuatro destrezas, y con más énfasis la lectura y la escritura, evitando así la monotonía que reinaría en un salón de clases donde solo se pide al estudiante escribir.

Así como lo explicaba Teresa, si se llevan a cabo todas estas actividades aunadas al trabajo de recibir e incorporar el *feedback* que proporciona el docente, el estudiante podría asegurarse el éxito en el aprendizaje de la lengua. Pero es importante que los docentes estén conscientes de que, en sus manos también recae la responsabilidad de explicar a sus estudiantes cuáles son los pasos a seguir y los recursos que pueden utilizar para alcanzar los objetivos y las metas que se hayan planteado al inicio del semestre.

Por último, es muy importante que los docentes tengan en cuenta que su papel se centra en ser facilitadores y partícipes dentro del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, y por ningún motivo deben convertirse en editores o en cazadores de errores de los textos de los aprendices. Por consiguiente, es recomendable, tal y como lo señalaba Ferris (2003), emplear un vocabulario apropiado y no impositivo al momento de responder a los textos de los estudiantes, y como lo hizo Teresa a través de las conferencias cara a cara, ofrecer espacios para el diálogo y la negociación en los casos que los estudiantes presenten dudas e inquietudes con respecto al *feedback* recibido. También, es importante recalcar a los aprendices que la decisión sobre la incorporación del *feedback* recae en sus manos y que éstas son meras sugerencias y recomendaciones que ellos pueden tomar en cuenta, de esta forma los estudiantes no sentirán que el docente intenta apropiarse de sus textos.

A la par de estas implicaciones pedagógicas, obtenidas a partir de la realización de esta investigación, se derivan también algunas implicaciones de índole investigativo. Éstas se presentan a continuación.

Implicaciones de tipo investigativo

Uno de los propósitos del presente estudio fue contribuir con el campo de las investigaciones realizadas hasta el momento en el área del *feedback* y su influencia en el desarrollo de la competencia escrita de los estudiantes. Por esta razón, se recomienda realizar un mayor número de estudios cualitativos en lengua extranjera, ya que la mayoría de las investigaciones realizadas son de corte cuantitativo y en segundas lenguas. A su vez, es importante que se lleven a cabo investigaciones sobre *feedback* (tanto positivo como correctivo), ya que la mayoría de los estudios realizados hasta la fecha se enfocan únicamente en los métodos para la corrección de errores.

Asimismo, en estos estudios también podría incluirse un análisis textual exhaustivo en el cual se revise no solo una muestra, sino todos los escritos producidos por los estudiantes durante sus clases, a fin de comprobar la posible influencia del *feedback* en cada uno de sus ensayos. Además, podría contemplarse la inclusión de los protocolos de pensamiento en voz alta como otro instrumento de recolección de datos, con el propósito de evidenciar los momentos en los cuales el estudiante recuerda el *feedback* proporcionado en sus escritos mientras produce un texto nuevo e independiente.

De la misma manera, se sugiere llevar a cabo investigaciones longitudinales en las que se estudie el *feedback* recibido por los estudiantes durante un tiempo prolongado y no solamente durante un semestre académico. Es decir, podría realizarse un seguimiento de los estudiantes y de sus producciones escritas tanto en el curso de Lectura y Escritura como LE Nivel I, como en la asignatura que le sigue, Lectura y Escritura como LE Nivel II. De esta manera, se obtendría mucha

más evidencia sobre la influencia que tiene el *feedback* del docente durante el tiempo, y si ésta se mantiene o no al iniciar un nuevo semestre académico.

La realización de un mayor número de estudios en el área de la escritura en LE redundaría en un sinfín de beneficios tanto para los docentes como para los estudiantes involucrados en esta área, especialmente si tomamos en cuenta que la mayor parte de las investigaciones en escritura y la potencial aplicación de sus hallazgos en el campo pedagógico se derivan de los estudios realizados en lengua materna o en segundas lenguas. Los resultados obtenidos a partir de estas investigaciones podrían constituir el punto de partida para que los docentes podamos estudiar y considerar nuevas teorías y concepciones a fin de mejorar nuestro perfil y desempeño en el aula, y en consecuencia, sea posible guiar a nuestros estudiantes hacia la meta de convertirse en escritores eficientes y autónomos.

APÉNDICES

www.bdigital.ula.ve

Apéndice A. Programa del curso de Lectura y Escritura del Inglés como LE Nivel I

LECTURA Y ESCRITURA

HORAS SEMANALES: 04

UNIDADES CRÉDITO: 04

UBICACIÓN: 3er SEMESTRE

ASIGNATURA OBLIGATORIA MENCIONES INGLÉS/FRANCÉS E INGLÉS/ITALIANO

PROFESORA:

PROGRAMA

A. Prelación: Inglés I

B. Justificación:

El curso de *Lectura y Escritura* está dirigido a introducir al estudiante en la práctica de la comprensión y producción de textos escritos en inglés como lengua extranjera, concebida ésta como un medio de comunicación y proceso constructivo de significados de textos escritos. Esta concepción de la lectura y la escritura permite el análisis de textos y la identificación de patrones básicos del discurso escrito. En este sentido el curso es un apoyo necesario para la asignatura Inglés II y prepara al estudiante para enfrentar las exigencias de las asignaturas en lengua inglesa de los semestres subsiguientes.

C. Descripción:

El primer nivel de *Lectura y Escritura* se basa en la premisa de que la lectura y la escritura son, en esencia, procesos complementarios y similares en lo concerniente a la construcción del significado. Está, además, enmarcado en una concepción integradora de las distintas modalidades del lenguaje. Por lo tanto, esta asignatura contribuirá en el desarrollo de todas ellas, aunque se enfatizará en las actividades que promuevan el desarrollo de la lectura y la escritura. De allí, que en este curso se inicie al estudiante en el estudio del proceso de la lectura y la escritura y en la aplicación de estrategias que le permitan alcanzar mejores niveles en la comprensión y elaboración de textos escritos. Para ello, se hace hincapié en el estudio y aplicación de los principales patrones del discurso escrito hasta llegar

Apéndice A (continuación).

a la elaboración de resúmenes y ensayos cortos. Se trabajará tanto en la comprensión y elaboración de textos académicos como en la comprensión y análisis de textos narrativos.

D. Objetivos:

- Analizar y usar la lectura y la escritura como procesos de construcción de significados y como recursos para pensar, aprender y comunicar.
- Analizar y poner en práctica las estrategias cognitivas y metacognitivas y los recursos que se requieren para la comprensión y elaboración de textos escritos tanto académicos como de interés general.
- Leer cuentos cortos, textos académicos y textos de interés general.
- Escribir resúmenes y ensayos.
- Tomar conciencia de las fortalezas y debilidades de cada estudiante en el proceso de comprensión y elaboración de textos escritos y aplicar los correctivos necesarios.

E. Contenido:

1. Introducción a la teoría sobre el proceso de lectura y las estrategias cognoscitivas.
2. Introducción a la teoría sobre el proceso de escritura: planificación, elaboración de borradores, revisión y edición final.
3. Búsqueda y selección de información.
4. Lectura crítica de textos narrativos y expositivos.
5. El párrafo: Características y elaboración.
6. Unidad y coherencia: conectores (función y uso).
7. Puntuación: función y uso.
8. Oraciones: construcción de oraciones, ideas principales y secundarias.
9. El ensayo: Características y elaboración.
10. El resumen: Características y elaboración.

Apéndice A (continuación).

Nota: A lo largo del semestre se tratarán aspectos relacionados con la ortografía, la puntuación y vocabulario. Se hará énfasis en el uso apropiado de citas y referencias bibliográficas según lo pautado por la American Psychological Association (APA).

F. Actividades:**Generales:**

- Discutir y reflexionar sobre experiencias personales de lectura y escritura.
- Entrevistarse periódicamente con el profesor del curso. Se asignarán las entrevistas con previo aviso.
- Realizar actividades individualmente y en grupo que potencien el aprendizaje.
- Revisar y editar los borradores con el profesor y/o los compañeros de curso.

Lectura:

- Leer semanalmente los textos pautados en clase y compartir la información con la clase.
- Analizar el proceso de comprensión con el fin de mejorarlo.
- Otras actividades que se consideren necesarias.
- Leer, analizar y discutir, en forma oral y escrita, un libro asignado por el/la profesor(a).

Escritura:

- Escribir resúmenes y/o comentarios sobre los textos leídos.
- Escribir textos sobre los temas discutidos en clase.
- Llevar un diario de contenido académico que promueva tanto el hábito de la escritura como la reflexión sobre la misma.

G. Evaluación:

Se seguirá la modalidad de evaluación continua establecida en el Reglamento de evaluación del rendimiento académico estudiantil de pregrado de la facultad de _____ de la Universidad _____. Al respecto se cita lo siguiente:

Apéndice A (continuación).

ARTÍCULO 19. El estudiante para tener derecho a las evaluaciones parciales debe haber asistido a las actividades planificadas. Éste no tiene derecho a presentarse al acto de evaluación, si previamente no ha cumplido con las obligaciones contempladas en la programación.

ARTÍCULO 20. el estudiante que durante el transcurso del semestre sufriera parcialmente problemas complejos de salud, accidentes, embarazos a término (con constancias médicas probatorias) puede ser exonerado del cumplimiento de sus responsabilidades académicas en una asignatura o cualquier otra modalidad hasta por un máximo de 25% de asistencia. Cuando el tiempo requerido sobrepase este límite, el estudiante perderá la asignatura.

H. Bibliografía recomendada:

Azar, B. S. (1989). *Understanding and using English grammar*. Chartbook: A reference grammar. (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Behrens, L., & Rosen, L. J. (1988). *Writing & Reading across the curriculum*. Glenview, IL: Scott, Foreman/Little, Brown.

Collins COBUILD (1991). *Student's grammar*. London: Harper Collins.

Eastwood, J. (1994). *Oxford guide to English grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Germov, J. y Williams, L. (1999). *Get great information fast*. Australia: Allen & Unwin.

Hill, M. (1991). Writing summaries promotes thinking and learning across the curriculum-but why are they so difficult to write? *Journal of Reading*, 34(7), 536-539.

Hornby, A. S. (1997). *The advanced learner's dictionary of current English*. Oxford: Oxford University Press.

Jordan, R. R. (1999). *Academic writing course* (3rd ed.). England: Pearson Education Limited.

Mackay, R., & Mountford, A. (1979). Reading for information. En R. Mackay, B. Barkman, & R. R. Jordan (Eds.), *Reading in a second language: Hypothesis, organization, and practice*. Rowley, MA: Newbury House.

Apéndice A (continuación).

White, R. y Arndt, V. (1996). *Process Writing*. Edinburgh Gate: Longman Group Limited.

Oshima, A. & Hogue, A. (2006). *Introduction to academic writing*. (4th ed.). England: Pearson Education Limited.

Pallant, A. (2004). *English for academic study: writing. Course Book*. Reading: Garnet Education.

Penfield, E. (1993). *Short takes. Model essays for composition*. New York, NY: Harper Collins College Publishers.

Swan, M. (1995). *Practical English usage*. (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Swan, M. & Walter, K. (2000). *How English works*. (7th Ed.). Oxford: Oxford University Press.

Apéndice B. Muestra del material de clase sobre los conectores en inglés.

Transitional Words & Phrases

If you wish to be a writer, write, Epictetus. Roman, 50-120

Using transitional words and phrases helps papers read more smoothly. A coherent paper allows the reader to flow from the first supporting point to the last.

Transitions indicate relations, whether within a sentence, paragraph, or paper.

Addition: also, again, as well as, besides, coupled with, furthermore, in addition, likewise, moreover, similarly

Consequence: accordingly, as a result, consequently, for this reason, for this purpose, hence, otherwise, so then, subsequently, therefore, thus, thereupon, wherefore

Generalizing: as a rule, as usual, for the most part, generally, generally speaking, ordinarily, usually

Exemplifying: chiefly, especially, for instance, in particular, markedly, namely, particularly, including, specifically, such as

Illustration: for example, for instance, for one thing, as an illustration, illustrated with, as an example, in this case

Emphasis: above all, chiefly, with attention to, especially, particularly, singularly

Similarity: comparatively, coupled with, correspondingly, identically, likewise, similar, moreover, together with

Exception: aside from, barring, besides, except, excepting, excluding, exclusive of, other than, outside of, save

Restatement: in essence, in other words, namely, that is, that is to say, in short, in brief, to put it differently

Contrast and Comparison: contrast, by the same token, conversely, instead, likewise, on one hand, on the other hand, on the contrary, rather, similarly, yet, but, however, still, nevertheless, in contrast

Sequence: at first, first of all, to begin with, in the first place, at the same time, for now, for

the time being, the next step, in time, in turn, later on, meanwhile, next, then, soon, the meantime, later, while, earlier, simultaneously, afterward, in conclusion, with this in mind,

Summarizing: after all, all in all, all things considered, briefly, by and large, in any case, in any event, in brief, in conclusion, on the whole, in short, in summary, in the final analysis, in the long run, on balance, to sum up, to summarize, finally

Diversion: by the way, incidentally

Direction: here, there, over there, beyond, nearly, opposite, under, above, to the left, to the right, in the distance

<http://www.studygs.net/wrtstr6.htm>

The Difference Transitions Can Make

You might be surprised by how much the effective use of transitional words and phrases can strengthen your writing. Transitions can act as "glue" that helps holds your ideas and your sentences together, and they can help take you and your readers smoothly and logically from one part of your essay to the next.

Example

- **Original Sentence:** Succeeding in college often is a challenge for students. Most colleges provide services designed to help students. They include peer tutoring and personal counselling. Colleges need to provide more services to help students succeed.
- **Revised with transitions:** *Succeeding in college often is a challenge for students. Therefore, most colleges provide services designed to help students, such as peer tutoring and personal counselling. However, colleges need to do more to help students succeed.*

Apéndice C. Muestra del material de clase sobre las normas APA.



APA STYLE GUIDE

based on the 5th edition including
APA Style Guide to Electronic References (June 2007)

American Psychological Association (APA) style is widely used in the Social Sciences. This brief guide shows the formats for the most common resources you'll be using. For more information consult the 5th edition of the *Publication Manual of the American Psychological Association* located on 2North Reference and in Dictionary Stands on all floors: BF 76.7 .P83 2001. Effective June 2007, section 4.16 of the 5th edition of the *Publication Manual* was revised and updated. See *APA Style Guide to Electronic References* for further information, shelved in multiple locations with the *Publication Manual*: BF 76.7 .P833 2007

New Rules for electronic sources: DOI and persistent links

The Digital Object Identifier (DOI or doi) is a registered code that is used as a link to the article. Many recent articles will have a DOI in the database record. Use the DOI in your list of references. For articles without a DOI, look for a "persistent link" url for your article and cite it as "Retrieved from <url>". Since DOI numbers and persistent links are complex, copy and paste them into the reference. To reference electronic articles without a DOI or persistent link, give the url for the article, journal, or database. Include the date retrieved only if the article is likely to change, such as "in press" or preprints.

Journal references

Journal article format

Print

Author, A. A., Author, B. B., & Author, C. C. (year). Title of article. *Title of Periodical*, volume (issue), pages.

Electronic

Author, A. A., Author, B. B., & Author, C. C. (year). Title of article. *Title of Periodical*, volume (issue), pages. doi: unique identifier

Examples

1 author print	Mellers, B. A. (2000). Choice and the relative pleasure of consequences. <i>Psychological Bulletin</i> , 126(6), 910-924.
1 author electronic: persistent link	Mellers, B. A. (2000). Choice and the relative pleasure of consequences. <i>Psychological Bulletin</i> , 126(6), 910-924. Retrieved from http://proxy.lib.csus.edu/login?url=http://search.cbscchost.com/login.aspx?direct=true&db=pdh&AN=bul-126-6-910&site=chost-live
2 - 6 authors print	Klimoski, R., & Palmer, S. (1993). The ADA and the Hiring Process in Organizations. <i>Consulting Psychology Journal: Practice and Research</i> , 45(2), 10-36.

Apéndice D. Muestra de los ejercicios de clase sobre el paralelismo.

NAME _____ DATE _____

EXERCISE 1

Identifying Parallel Constructions (see section 4b)

In each of the following entries, underline the parallel constructions.

Example

A live dog is better than a dead lion. —Ecclesiastes

1. Where there's marriage without love, there will be love without marriage. —Benjamin Franklin
2. The purpose of the bombs was not to "punish" people but to stop the war. —Paul Fussell
3. Under Mao millions of Chinese died not of sickness, but of bullets, of torture, and of starvation. —George Beckmann
4. He [Thoreau] seemed stubborn and implacable; always manly and wise, but rarely sweet. —Ralph Waldo Emerson
5. We caught two bass, hauling them in briskly as though they were mackerel, pulling them over the side of the boat in a businesslike manner without any landing net, and stunning them with a blow on the back of the head. —E. B. White
6. When I see the killing of our lakes and rivers with industrial wastes, I feel rage and despair. —Margaret Laurence
7. Adaptable, stealthy, expert at killing and not overly particular about what they eat, they [owls] would endure. —Scott Sanders
8. Military historians agree that Canadians are among the best fighters in the world, not as predictable as the British, not as erratic as the Americans. —June Callwood

Chaudron, C. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, 27(1), 29-46.

Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. United States: Harvard University Press.

Corder, P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 61-170.

Cushing-Weigle, S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: CUP.

Delgado, R. (2007). Effects of different error feedback: Approaches in students ability to self-edit their writing. *Divergencias Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, 5(2), 3-16.

Denzin, N. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New Jersey: Translation Publishers.

Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, (pp. 27-50). NY: Oxford University Press.

Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1, 3-18.

Faigley y Witte. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32 (4), 400-414.

Fathman, A. y Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. En B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*, (pp. 178-90). Cambridge: Cambridge University Press.

Ferris, D. (1995). Student reactions to teacher response in multi-draft composition classrooms. *Tesol Quarterly*, 29(1), 33-54.

Ferris, D. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31, 315-339.

Ferris, D. (1999). The case of grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott. *Journal of Second Language Writing*, 8 (1), 1-11.

Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: Michigan: The University of Michigan Press.

Ferris, D. (2003). Responding to student writing. En B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ferris, D. (2006). Does feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. En K. Hyland y Hyland F. (Eds.), *Feedback in second language writing: Context and issues*, (pp. 81-104). Cambridge: Cambridge University Press.

Fuimano, J. (s/f). *Three ways to embrace mistakes as life's lessons*. Recuperado el 24 de febrero de 2014 <http://www.lifetoolsforwomen.com/p/embrace-mistakes.htm>

García-Calvo, J. (2002). Los principios pedagógicos en cursos de actualización docente disponibles en la web. *Revista de Pedagogía*, 23(66), 147-170.

Glasson, T. (2009). *Improving student achievement*. Australia: Curriculum Corporation.

Glesne, C. (1999). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. United States: Addison Wesley Longman.

Grajales, T. (2000). *Tipos de investigación*. Recuperado el 24 de febrero de 2014 <http://tgrajales.net/investipos.pdf>

Greenslade y Brasdefer. (2006). Error correction and learner perceptions in L2 Spanish writing. En C. A. Klee y T. L. Face (Eds.), *Selected proceedings of the 7th conference on the acquisition of Spanish and Portuguese as first and second languages*, (pp. 185-194). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Edinburgh: Pearson Education Ltd.
- Hendrickson, J. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *The Modern Language Journal*, 62(8), 387-398.
- Hendrickson, J. (1980). The treatment of error in written work. *The Modern Language Journal*, 64(2), 216-221.
- Hillocks, G. (1986). Research on written composition: New directions for teaching. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills in National Conference on Research in English.
- Hyland, F. (2000). ESL writers and feedback: Giving more autonomy to students. *Language Teaching Research*, 4(1), 33-54.
- Hyland y Hyland. (2006). *Feedback in second language writing. Context and issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jimena, Tedjaatmadja y Tian. (2006). Investigating the efficacy of coded feedback in L2 writing assignments. Assumption University of Thailand. Recuperado el 24 de febrero de 2014
http://74.125.155.132/scholar?q=cache:1V0RhtzB4ekJ:scholar.google.com/+Investigating+the+efficacy+of+coded+feedback&hl=es&as_sdt=2000
- Keh, C. (1990). Feedback in the writing process: A model and methods for implementation. *ELT Journal*, 44(4), 294-304.
- Knoblauch, C. y Brannon, L. (1981). Teacher commentary on student writing: The state of the art. *Freshman English News*, 10(2), 1-4.
- Kozulin, A. et al (2003). Vygotsky's educational theory in cultural context. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kramsch, C. (2000). Social discursive construction of self in L2 learning. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, (pp. 133-154). NY: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1984). *Writing: Research, theory, and applications*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. y Lee, S. (2004). Competence in foreign language writing: Progress and lacunae. *On CUE*, (12 (2), 10-14.
- Lalande, J. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal*, 66, 140-149
- Lantolf, J. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. NY: Oxford University Press.
- Lantolf, J. y S. L. Thorne. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, I. (2003). How do Hong Kong English teachers correct errors in writing? *Educational Journal*, 31(1), 153-169.
- Lee, I. (2008). Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17, 144-164.
- Lee, I. (2011). Working smarter, not working harder: Revisiting teacher feedback in the L2 writing classroom. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 67(3), 377-399.
- Lee, G., y Schallert, D. (2008). Meeting the margins: Effects of the teacher-student relationship on revision processes of EFL college students taking a composition course. *Journal of Second Language Writing*, 17, 165-182.

- Leeman, J. (2007). Feedback in L2 learning: Responding to errors during practice. En DeKeyser, R. (Ed.), *Practice in a second language. Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*, (111-137). New York: Cambridge University Press.
- Leki, I. (1990). Coaching from the margins: Issues in written response. En B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*, (pp. 57-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, (pp. 245-260). NY: Oxford University Press.
- Liu, J. y J. Hansen. (2002). *Peer response in second language writing classrooms*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Lowry, L. (2006). *The Messenger*. New York: Delacorte Press.
- Marshall, C., y Rossman, G. (1995). *Designing qualitative research* (2nd edition). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- McGrath et al (2001). Writing helpful feedback: The influence of feedback type on student's perceptions and writing performance. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2), 1-14.
- Méndez, N. (2008). *Teorías sobre el error en el aprendizaje de lenguas extranjeras y las actitudes de los estudiantes hacia el tratamiento del error en el aula de español*. Memoria de la Maestría en Formación de Profesores de español Lengua Extranjera, Universidad de Autónoma de Nuevo León, México.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, United States: Jossey-Bass Publishers.
- Milton, J. (2006). Resource-rich web based feedback: Helping learners become independent writers. En K. Hyland y Hyland F. (Eds.), *Feedback in second language writing: Context and issues*. (pp. 123-139). Cambridge: Cambridge University Press.

Mitchell, R., y Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. London: Hodder Arnold.

Morales, O. y N. Espinoza. (2005). El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. *Lectura y Vida, Revista Iberoamericana de Lectura*, 1, 26-37.

Mota de Cabrera, C. (2006). El rol de la escritura dentro del currículo de la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua (ESL/EFL): Una perspectiva histórica. *Acción Pedagógica*, 15, 56-63.

Mota de Cabrera, C. (2012). La cohesión textual: algunas consideraciones teóricas. Mérida, Venezuela: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.

Myers, S. (1997). Teaching writing as a process and teaching sentence-level syntax: Reformulation as ESL composition feedback. *The Electronic Journal of English as a Second or Foreign Language*, 4(2), s/p.

Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.

Otha, A. (2000). Rethinking interaction in LA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, (pp. 51-78). NY: Oxford University Press.

Otha, A. (2001). Second language acquisition processes in the classroom. *Learning Japanese*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Pan, Y. (2010). The effect of teacher error feedback on the accuracy of EFL student writing. *TEFLIN Journal*, 21(1), 57-77.

Patton, M. (1990). *Qualitative education methods*. Thousand Oaks, California: Sage.

Peterson, S. (2010). Improving student writing. *What works? Research into Practice*. Research monographs 29, (s/p). Recuperado el 24 de febrero de 2014 http://www.ed.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/www_improving_student_writing.pdf

Polio, C., Fleck, N., y Leder, N. (1998). "If only I had more time": ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions. *Journal of Second Language Writing*, 7, 43-68.

Purnawarman, P. (2011). *Running Head: Impacts of teacher feedback on ESL/EFL student's writing*. Tesis doctoral. Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.

Rob, T., Ross, S. y Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect EFL writing quality. *Tesol Quarterly*, 20(1), 83-95.

Saito, H. (1994). Teacher's practices and student's preferences for feedback on second language writing: A case study of adult ESL learners. *Tesl Canada Journal/Revue Tesl du Canada*, 11(2), 1-25.

Scott, V. (1996). *Rethinking foreign language writing*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Semke, H. y College, W. (1984). Effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17(3), 195-202.

Srichanyachon, N. (2012). Teacher written feedback for L2 learner's writing development. *Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts*, 12(1), 7-17.

Sérór, J. (2011). Alternative sources of feedback and second language writing development in university content courses. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 118-143.

Severino, C. (2002). A diary self-study of an adult Italian learner's course experience. *Entre Lenguas*, 9, (1 y 2), 5-17.

- 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.
- Tardy, C. (2006). Appropriation, ownership, and agency: Negotiating teacher feedback in academic settings. En K. Hyland y Hyland F. (Eds.), *Feedback in second language writing: Context and issues*, (pp. 60-78). Cambridge: Cambridge University Press.
- Thorne, S. (2000). Second language acquisition theory and the truth(s) about relativity. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, (pp. 219-244). NY: Oxford University Press.
- Truscott, J. (1996). Review article: The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369.
- Verity, D. (2000). Side effects: The strategic development of professional satisfaction. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, (pp. 179-198). NY: Oxford University Press.
- Victor, D. (2009). *The geo-engineering option*. Recuperado el 24 de febrero de 2014 http://iis-db.stanford.edu/pubs/22456/The_Geoengineering_Option.pdf
- Vigil y Oller. (1976). Rule fossilization: A tentative model. *Language Learning*, 26, 281-295.
- Villalobos, J. (1997). An integrated reading and writing course in the Department of Modern Languages at the University of Los Andes, Venezuela: Theoretical and practical considerations. *Entre lenguas* 1 (1), 42-53.
- Villalobos, J. (2001). *Didáctica de la lectoescritura en las lenguas extranjeras: Una propuesta integradora*. Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana C.A.
- Villalobos, J. (2003). *Algunas consideraciones para la organización y elaboración de un trabajo de grado bajo el paradigma cualitativo de la investigación*. Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana, C.A.

Villamil, O. y M. de Guerrero. (2006). Sociocultural theory: A framework for understanding the social-cognitive dimensions of peer feedback. En K. Hyland y F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Context and issues*, (pp. 23-41). Cambridge: Cambridge University Press.

Wen, Y. (2013). Teacher written feedback on L2 students writings. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(2), 427-431.

Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. United States: Harvard University Press.

Zamel, V. (1992). Writing one's way to reading. *Tesol Quarterly*, 26(3), 463-485.

www.bdigital.ula.ve