

# Usando retroalimentación correctiva automatizada en la enseñanza de la escritura en inglés

*Mónica Hernández Islas*

*Centro Universitario de la Costa, Universidad de Guadalajara, México*

[moniherislas@gmail.com](mailto:moniherislas@gmail.com)

## Resumen

Se buscó conocer el papel de la retroalimentación correctiva en el aprendizaje de la escritura del inglés en pregrado. Se explora la efectividad que tienen dos tipos de retroalimentación (elaborativa y no-elaborativa) y el papel de dos modalidades de retroalimentación elaborativa (demorada y no-demorada). Se encontraron diferencias significativas a favor de la elaborativa frente a la no elaborativa, y asimismo, diferencias significativas a favor de la demorada. Finalmente se presentan las implicaciones que los resultados tienen en el diseño de las formas de interacción en cursos que usen materiales en línea para desarrollar la competencia escritora en inglés.

**Palabras clave:** Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua (ISL); Escritura en inglés; Retroalimentación correctiva; Pregrado.

## Using automatized corrective feedback in written english teaching

### Abstract

This paper presents the main findings of a study of the feedback's role into the acquisition of English writing skills in a course of English as a Second Language. The method used explores the role of twokinds of feedback (elaborative and non-elaborative) and two modalities of the elaborative one (delayed and non-delayed). Significant statistical differences were found between elaborative and non-elaborative feedback in favour of the former. In a similar vein, were found significant statistical differences supporting the idea of a better effectivity of delayed elaborative feedback. The final section provides conclusions about the findings and its possible implications for the design of interaction means in courses of English as a Second Language.

**Key words:** English teaching as a second language (ESL); English writing; corrective feedback; undergraduate programs.

### INTRODUCCIÓN

Escribir correctamente en inglés para quienes no lo hablan como lengua materna, es una competencia de alto nivel de complejidad que requiere de un entrenamiento específico distinto, comparada con aquellas requeridas para escuchar y hablar. Lo anterior debido a que la escritura no es algo que el ser humano desarrolle en forma nata. La relevancia de esta competencia a nivel cognitivo tampoco es menor, ya que en su desarrollo existe un componente cognitivo que es básico para la construcción y transmisión del conocimiento (Kaplún, 1998) y que incluso, de acuerdo con estudios realizados por Seow (2008), se encuentra estrechamente ligado con el alcance de metas profesionales más ambiciosas.

Es por ello que la enseñanza de la escritura en inglés debe adecuarse a las necesidades específicas del estudiante de manera que las competencias se puedan desarrollar al máximo. Sin embargo, un nivel de consolidación como el requerido, implica que se ofrezcan al alumno las herramientas necesarias para desarrollar y articular todos los conocimientos implicados en su desarrollo: por una parte, elementos para que el estudiante realice las inferencias suficientes acerca de la forma correcta de escribir y que se propicie que estas inferencias sean realizadas a partir de la apropiación de los significados de párrafos previamente leídos; y por otra parte, asegurar los elementos que propicien la interpretación del mensaje contenido en las lecturas previas, con un conjunto de habilidades de construcción creativas e imaginativas (Brown, 2007).

Desde hace ya varias décadas, la enseñanza-aprendizaje de la escritura se ha visto influenciada positivamente con el uso de las tecnologías que buscan ayudar a cumplir con el propósito de mejorar el desempeño académico de los estudiantes en diferentes disciplinas, dentro de las aulas y fuera de ellas. Debido a ello, los profesores de inglés se han visto presionados para aprovechar las ventajas que ofrece el uso de las tecnologías aplicado a la enseñanza de un segundo idioma, sobre todo en elementos como la motivación para la escritura y el apoyo en el desarrollo de temas escritos (Hyland, 2012). A esta nueva visión acerca de lo que implica enseñar a escribir en una segunda lengua Tyner (1998) le llama “La nueva era de la alfabetización”, que se ajusta perfectamente a las nuevas exigencias de aprendizaje colaborativo que surgen a partir de los nuevos hallazgos en el proceso de adquisición del lenguaje (Sullivan y Pratt, 1991; Green, 2013; Simeon, 2016) y con base en las nuevas tendencias mundiales que buscan que la escuela haga un énfasis en el desarrollo de competencias para el trabajo en equipo (Yang, 2014).

Sin embargo, aún con el apoyo de herramientas tecnológicas, el desarrollo de competencias para la correcta escritura en esta lengua no es sencillo y sigue representando un gran reto para los profesores, debido principalmente a dos factores que todo curso para aprender a escribir en esta lengua debe considerar: a) La necesidad de que se considere a la escritura en inglés como segunda

lengua, como un proceso de descubrimiento y transformación de las ideas de quien escribe y no como un mero proceso recursivo de traducción a un nuevo lenguaje de las ideas preconcebidas en la lengua materna (Zhang, 1995); y, b) La manera en la que se retroalimentan los errores que los estudiantes cometen, ya que mientras que en el caso de la pronunciación o en la comunicación oral el estudiante puede recibir retroalimentación correctiva inmediata por parte de su profesor o sus compañeros en clase, para el caso de la escritura, la retroalimentación tiene lugar hasta que sus trabajos escritos han sido revisados y calificados. Ello implica que entonces, la necesidad de diseñar actividades especiales con apoyo de la tecnología, buscando obtener con este medio, soluciones a la limitación que presentan las modalidades tradicionales de enseñanza de la escritura en inglés, relacionadas con el hecho de que la retroalimentación generalmente no es inmediata (Liu y Brown, 2015) y debido a ello, no en todas las ocasiones el estudiante puede mejorar realmente su escritura gracias a la retroalimentación recibida (Campbell, 2016).

## **LA RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA**

Se puede definir a la retroalimentación correctiva en el aprendizaje del inglés como segunda lengua, con base en lo establecido por Lyster y Ranta (1997) y Lyster (2002 y 2004) quienes establecen que se hace referencia, con este término, a la reacción que tiene un hablante de inglés experimentado ante los errores cometidos por un aprendiz. Se reconoce por estos autores que no se trata de cualquier tipo de reacción, sino que debe tener la intención de mejorar el desempeño del aprendiz. De acuerdo con Clariana (1999) la retroalimentación es un elemento vital para la adaptación a las nuevas condiciones que exige el aprendizaje de una segunda lengua. En el ámbito educativo ha demostrado, además, ser un elemento muy poderoso para el aprendizaje cuando se consideran elementos como la atención, el propósito que se persigue y la función lingüística (Sheen, 2011).

El papel de la retroalimentación es esencial a lo largo de los diferentes momentos del proceso de aprendizaje, desde a) el diseño

instruccional; pasando por b) el establecimiento de las condiciones que propicien la actitud adecuada para enfrentar los materiales; c) el trabajo instruccional; y d) el acceso a los conocimientos previos (Clariana, 1999).

En el Aprendizaje del Lenguaje a través del uso de la Computadora (CALL, por las siglas en inglés de *Computer Asisted Language Learning*), la retroalimentación correctiva es uno de los componentes que más se usa (Brown, 2007), debido sobre todo a su efectividad en el logro de los objetivos pedagógicos que se pretenden (Egbert, 2005 y Beatty, 2003).

Básicamente, se pueden identificar los siguientes tipos principales de retroalimentación:

a) De acuerdo con la información proporcionada: *Retroalimentación no elaborativa*: que es aquella en la que se informa al estudiante acerca del valor de la respuesta emitida (correcta o incorrecta) sin ofrecer mayores elementos para conocer la naturaleza del error o del acierto (Clariana, 1999). *Retroalimentación de tipo elaborativa*: que de acuerdo con (Sales,1993) es el proceso en el cual se ofrece al alumno información detallada acerca del error o el acierto cometido y no solamente acerca de su valor de respuesta.

b) De acuerdo con el momento en el que se ofrece la retroalimentación. *Retroalimentación de tipo elaborativa demorada*: que es el proceso mediante el cual, deliberadamente se deja pasar un tiempo entre la emisión de la respuesta por parte del estudiante y la retroalimentación recibida a propósito de su respuesta (Shute, 2008). *Retroalimentación de tipo inmediata*: que contrario al anterior, implica que se ofrezca al estudiante información acerca de su desempeño en una tarea, inmediatamente después de haberla realizado (Sales, 1993).

Sin embargo, a pesar de que se reconoce a la retroalimentación como uno de los elementos fundamentales del proceso de enseñanza de una segunda lengua y en el proceso de desarrollo de competencias escritoras (Morales y Cabrera, 2008), se reconoce que aún se requiere profundizar en el conocimiento del papel que este

proceso juega en el desarrollo de las competencias requeridas para el dominio del inglés (Albán y Jeanyne, 2014; Sánchez, 2014), sobre todo en aquellos casos en donde la finalidad que se persigue es el desarrollo completo del dominio, incluyendo sus elementos formales (Martínez, 2009).

## **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

En el presente artículo se da cuenta de un estudio en el que el objetivo principal fue abonar al conocimiento del papel que juega la retroalimentación correctiva inmediata y demorada, tanto elaborativa como no elaborativa, proporcionadas con la asistencia de una computadora, en el aprendizaje de la correcta escritura del inglés como segunda lengua a nivel superior.

La pregunta de investigación planteada para la realización del presente estudio fue:

¿Existe diferencia significativa entre la retroalimentación no elaborativa inmediata y la elaborativa inmediata que se proporciona ante errores cometidos en la escritura del inglés en un entorno de aprendizaje con asistencia de la computadora?

La segunda pregunta de investigación planteada fue la siguiente:

¿Existe diferencia significativa entre la retroalimentación elaborativa inmediata y la retroalimentación elaborativa demorada que proporciona ante errores cometidos en la escritura del inglés en un entorno de aprendizaje con asistencia de la computadora? Para responder a esta segunda pregunta, se establecieron tres periodos de demora: 1 hora, 6 horas y 24 horas.

## **METODOLOGÍA**

Para contestar a las preguntas de investigación planteadas, se realizó un procedimiento compuesto de 5 etapas:

## I. Selección de los materiales instruccionales

Se programaron diferentes lecciones en las que se desarrollaron algunos de los géneros de escritura para que el estudiante pudiera comenzar a desarrollar la competencia escritora como: a) *Topic sentence*, donde se diseñaron lecciones para aprender el paso no. 1 del proceso de la escritura que refiere a la selección de un tema; b) *Sentence or fragment*, se diseñaron una serie de ejercicios para aprender el proceso de la edición que corresponde al paso número 2 de Edición del proceso de la escritura; c) *Capitalization and punctuation* como subproceso del paso número 2 de Edición, para utilizar en forma correcta las mayúsculas y las puntuaciones de coma y puntos; d) *Homophones*, en este subproceso como parte de la edición, se diseñaron otra serie de ejercicios para la aplicación correcta de palabras de acuerdo al contexto de los párrafos a escribir.

## II. Diseño y desarrollo de los instrumentos de evaluación

Se diseñó y se desarrolló un examen en línea por parte de la autora del presente estudio, el cual fue validado de acuerdo con el procedimiento denominado “Juicio de expertos” establecido en (Saris y Gallhofer, 2007) con base a las estructuras gramaticales del nivel básico del texto de enseñanza *Top Notch* y *Top Notch 2* (Saslow, y Ascher, 2011) ambos del texto denominado *Teacher’s Edition and Lesson Planner*. Para ello, se realizó una serie de reactivos para todas las fases del estudio, que fueron evaluados por tres expertos en enseñanza a nivel superior del inglés como segunda lengua:

1) *Pre-test*: para la aplicación de un pre-test se diseñó un párrafo que permitiera evaluar algunos aspectos del proceso de la escritura como la selección del tema, construcción de oraciones correctas, utilización de las mayúsculas, la puntuación debida de la coma y los puntos, entre otros más. Así como identificar las palabras que son similares pero con diferente significado, con la finalidad de poder identificar el nivel de conocimiento que

poseían los estudiantes que se encontraban estudiando un nivel intermedio.

2) *Topic Sentence*: dentro de esta actividad se diseñaron una serie de ejercicios de opción múltiple por el origen de ejercicio, el cual consistió en que el estudiante seleccionará uno de los temas que fuera adecuado al párrafo por su contexto. De lo cual se expuso en un ícono alterno para ofrecer una breve instrucción gramatical sobre lo que significa la selección de un tema.

3) *Sentence or fragment*: para esta actividad se diseñaron una serie de ejercicios con la opción de verdadero y falso, para que el estudiante determinará sí es una oración o un fragmento, donde verdadero es para las oraciones y la opción de falso para los fragmentos.

4) *Capitalization*: en esta etapa se diseñaron una serie de ejercicios para que el estudiante escribiera la oración con las mayúsculas y puntuación adecuada para dicha oración.

5) *Homophones*. En esta actividad se diseñaron varios ejercicios gramaticales que comprendían la selección de la palabra correcta para el párrafo a través del ejercicio denominado emparejamiento.

Para evaluar los significados diferentes del vocabulario, se desarrollaron una serie de ejercicios de opción múltiple en relación con dos palabras similares en sonidos donde el estudiante pudiera identificar cuál de ellos era el correcto a utilizar en la oración.

6) *Post-test*. Finalmente, en esta etapa se aplica por segunda vez el mismo instrumento diseñado en el pre-test con la finalidad de poder visualizar los resultados de los estudiantes después de haber realizado todos los ejercicios correspondientes a la selección del tema y a la parte de la edición de un párrafo.

### **III. Selección de los participantes**

En el estudio realizado participaron los 120 alumnos inscritos durante el calendario escolar en el que fue realizado el estudio, en el

curso básico de inglés en el nivel de pregrado, en el programa de Turismo de la segunda universidad pública más importante del país. Todos los participantes eran mayores de edad y manifestaron libremente su interés de participar, firmando una carta de participación informada en donde además de los pormenores del estudio, se les hizo conocer que estaban en completa libertad de participar o no, e incluso de abandonar el estudio en cualquier momento, sin consecuencia alguna por ello.

De manera aleatoria fueron conformados ocho grupos que aleatoriamente fueron asignados de la siguiente manera: 4 grupos control y 4 grupos experimentales, quedando todos integrados con 15 participantes.

#### IV. Aplicación de tratamientos y recolección de datos

Para buscar dar respuesta a esta pregunta, el abordaje empleado fue de corte cuantitativo y correspondió a un diseño basado en la prueba de cada uno de los tratamientos usando un grupo control y un grupo experimental con pre-test y pos-test (Campbell y Stanley, 1995). Este diseño se aplicó para cada uno de los 4 tratamientos empleados en el estudio, de la siguiente manera:

Tabla 1. Especificaciones de los tratamientos en cada par de grupos (control/experimental)

Tratamiento	Especificaciones	Especificaciones
T1	Grupo control 1: Recibe retroalimentación no elaborativa inmediata	Grupo experimental 1: Recibe retroalimentación elaborativa inmediata
T2	Grupo control 2: Recibe retroalimentación elaborativa inmediata	Grupo experimental 2: Recibe retroalimentación elaborativa con demora de 1 hora
T3	Grupo control 3: Recibe retroalimentación elaborativa inmediata	Grupo experimental 3: Recibe retroalimentación elaborativa con demora de 6 horas
T4	Grupo control 4: Recibe retroalimentación elaborativa inmediata	Grupo experimental 3: Recibe retroalimentación elaborativa con demora de 24 horas

Fuente: Elaboración propia

Para la recolección de los datos se realizó lo siguiente: En cada caso, el grupo experimental y el grupo control interactuaron con los mismos materiales diseñados para la aplicación del tratamiento (entregado a manera de lecciones). La evaluación, para cada tratamiento, se realizó en dos momentos, una evaluación previa al tratamiento y una evaluación posterior al tratamiento para cada grupo. La interacción con la instrucción se realizó a través del uso de la plataforma *Moodle*, en la cual se exponía a los estudiantes a diferentes tareas de escritura básica. Una vez realizadas las lecciones, se realizaba la evaluación de la lección con base en el uso de ventanas alternas, para llevar un seguimiento al proceso de desarrollo de la competencia escritora en inglés a un nivel básico. El estudiante presentaba su evaluación y de acuerdo con el tratamiento determinado y el grupo en el que se encontraba trabajando, recibía algún tipo de retroalimentación a propósito de su desempeño de acuerdo con lo especificado en la Tabla 1.

## V. Proceso de los datos

El análisis de resultados se realizó a través de la “*t*” de *Student* con muestras dependientes (Rubio y Berlanga, 2011; Markowski y Markowski, 1990). Para ello se formularon las siguientes hipótesis de trabajo: a)  $H_0$ : El promedio de los puntajes para el grupo control es igual al promedio de puntajes obtenidos por el grupo experimental; b)  $H_a$ : El promedio de los puntajes obtenidos por el grupo control difiere del promedio de los puntajes obtenidos por el grupo experimental.

## RESULTADOS

Primer tratamiento. La prueba *t* para muestras independientes se utilizó para comparar los resultados obtenidos a través de las calificaciones que se presentan en la Tabla 2 con un nivel de significancia  $\alpha$  preseleccionado de 0.05. La Tabla 2 muestra que la prueba *t* con el nivel de significancia de dos colas resultó igual a 0.242 siendo mayor a 0.05, se rechaza la hipótesis alterna,  $H_a$ : los puntajes de las calificaciones difirieron tanto como del grupo control como el del grupo experimental y se acepta la hipótesis

nula,  $H_0$ : los puntajes de las calificaciones resultaron ser iguales en el grupo de control y experimental. Es decir, no existió diferencia significativa entre la retroalimentación elaborativa inmediata y la retroalimentación no elaborativa inmediata.

Tabla 2. Prueba t del tratamiento número 1, retroalimentación elaborativa y no elaborativa inmediatas

Grupo	<i>Gl</i>	<i>t</i>	Significancia	Nivel alfa	Resultado
Control y Experimental	28	-1.34	0.242	0.05	No significativo

Fuente: elaboración propia

Segundo al cuarto tratamiento. En este segundo grupo de tratamientos que va del segundo al cuarto, el tiempo de demora tuvo tres valores distintos: 1 hora, 6 horas y 24 horas, para cada uno de los cuales se empleó un par de grupos (Control y experimental). De igual manera que en el tratamiento 1, se formularon las siguientes hipótesis de investigación: a)  $H_0$ : El promedio de los puntajes para el grupo control es igual que para el grupo experimental y b)  $H_a$ : El promedio de los puntajes del grupo control difiere del promedio de los puntajes del grupo experimental.

La Tabla 3 muestra que la prueba *t* con el nivel de significancia de  $p > 0.05$  a dos colas, para el tratamiento 2 resultó igual a 0.072 siendo mayor a 0.05, el cual se encuentra dentro de la región de aceptación de la hipótesis nula (sig. Bilateral 0.072, no es menor a 0.05), por lo tanto, no hay diferencias entre los grupos, es decir, no hay diferencia significativa entre la retroalimentación elaborativa inmediata y la retroalimentación elaborativa demorada para una hora.

Tabla 3. Resultados de la prueba t de los tratamientos 2, 3 y 4

Tratamiento	<i>Gl</i>	<i>t</i>	Significancia	Nivel alfa	Resultado
T2 R. demorada de 1 hora	28	-1.83	0.072	0.05	No significativo

Tratamiento	<i>Gl</i>	<i>t</i>	Significancia	Nivel alfa	Resultado
T2 demorada de 6 horas R. de	28	2.16	0.039	0.05	Significativo
T2 demorada de 24 horas R. de	25	2.62	0.015	0.05	Significativo

Fuente: elaboración propia

Con respecto al tercer tratamiento, la Tabla 3 muestra los resultados obtenidos de la prueba *t* con un nivel de significancia de  $p > 0.05$ , obteniéndose como resultado 0.039 por lo que, se encuentra dentro de la región de rechazo de la hipótesis nula (*Sig. Bilateral* 0.039, que es menor a 0.05). Es decir, existe diferencia significativa entre la retroalimentación elaborativa y la retroalimentación elaborativa demorada para un tiempo de duración de seis horas.

En relación con el cuarto tratamiento, la Tabla 3 muestra los resultados obtenidos de la prueba *t* con un nivel de significancia de  $p > 0.05$ , obteniéndose un valor de 0.015 por lo que, demuestran que se encuentra dentro de la región de rechazo de la hipótesis nula (*Sig. Bilateral* 0.015, que es menor a 0.05), por lo tanto, hay diferencias entre los grupos. Es decir, existe diferencia significativa entre la retroalimentación elaborativa inmediata y la retroalimentación elaborativa demorada con un tiempo de veinticuatro horas.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio muestra que la retroalimentación elaborativa resulta más efectiva que la retroalimentación no-elaborativa. Asimismo, muestra que en el caso de la retroalimentación elaborativa, resulta más efectiva la que se presenta demorada, que la que se presenta de manera inmediata, e incluso con una demora de una hora. Estos resultados son coherentes con lo reportado por Sales (1993) y Clariana (1999), así como lo reportado por Hattie y Timperley

(2007) en un meta-análisis de estudios sobre la retroalimentación realizados en el mundo a lo largo de casi veinticinco años. Los resultados encontrados en el presente estudio abonan a la discusión acerca de las razones por las cuales la retroalimentación es más efectiva, sugiriendo que probablemente no tenga que ver con su carácter reforzante, dada la ineffectividad observada cuando se presenta de manera no-demorada. Sin embargo, no es posible, desde los resultados de este estudio, identificar las razones por las cuales es más efectiva la retroalimentación elaborativa cuando la demora es mayor, hecho que quizá tenga relación con los componentes específicos en la propia retroalimentación o el foco hacia el cual se dirige la retroalimentación, sin embargo, estos aspectos no fueron considerados en el estudio, por lo cual los resultados deben ser considerados con cautela. Un elemento más que no se ha considerado en el estudio es el tipo específico de alumno, su perfil y estilo cognitivo así como sus preferencias y modalidades predominantes de manejo de la información. En los cuatro tratamientos, la modalidad de retroalimentación empleada fue escrita y no fueron exploradas otras modalidades como la auditiva.

Sin embargo, a pesar de estas limitantes, el estudio abona al conocimiento de la efectividad que la retroalimentación elaborativa demorada tiene en niveles mayores del desarrollo de la competencia escrita en el contexto del aprendizaje del inglés como segunda lengua. Ello abre nuevos campos de discusión a propósito de las formas en la que esta competencia puede ser desarrollada por medios accesibles y de manera automatizada, lo que permite que se puedan implementar a una escala mayor en los curso de esta lengua en el nivel de pregrado.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALBÁN, Guanuche; JEANYNE, Ariana. 2014. **El uso de los ejercicios autocorrectivos con retroalimentación inmediata en el aprendizaje de la Gramática del idioma Inglés.** Tesis de posgrado. Instituto Superior de Posgrado. Facultad de Filosofía. Quito: UCE.

- BEATTY, Ken. 2003. **Teaching and researching computer-assisted language learning**. Longman, Londres (Inglaterra).
- BROWN, H.Douglas. 2007. **Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy**. (3era. Ed.). : Pearson Education Inc, Estados Unidos.
- CAMPBELL, Donald; STANLEY, Julian. 1995. **Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social**. (7a. ed.). Amorrortu Editores, Buenos Aires (Argentina).
- CAMPBELL, Madelaine. 2016. "An Investigation of Academic Preparation 5 Students' and Instructors' Preference of ESL Writing Feedback". **Open Journal of Social Sciences**, 4, pp. 128-138. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2016.46014> Consultado el: 10.11.2016
- CLARIANA, Roy. 1999. "CBT design: A feedback achievement treatment interaction." **Twenty-first Annual Proceedings of Selected Research Presentations of the Association for Educational Communications and Technology**, 22, pp. 87-92.
- EGBERT, Joy. 2005. "Call Essentials. Principles and Practice in CALL Classrooms", **TESOL**.
- GREEN, Simon. 2013. "Novice ESL writers: A longitudinal case-study of the situated academic writing processes of three undergraduates in a TESOL context". **Journal of English for academic purposes**, número 12, pp. 180-191.
- HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. 2007. "The power of feedback", **Review of Educational Research**, Volúmen 77, número 1, pp. 81-112.
- HYLAND, Ken. 2012. **Second Language Writing**. Cambridge, New York (USA).
- KAPLÚN, M. 1998. **Una pedagogía de la comunicación**. Ediciones de la Torre, Madrid (España).

- LIU, Qiandi; BROWN, Dan. 2015. "Methodological synthesis of research on the effectiveness of corrective feedback in L2 writing". **Journal of Second Language Writing**, Volúmen30, pp. 66–81.
- LYSTER, Roy. 2002. "The importance of differentiating negotiation of form and meaning in classroom interaction". En BURMEISTER, P., PISKE, T. y ROHDE, A., (Eds.), **An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode**. Wissen-schaftlicher Verlag Trier, pp. 381–97.
- LYSTER, Roy. 2004. "Different effects of prompts and recasts in form-focused instruction". **Studies in Second Language Acquisition**, Número26, pp. 399–432.
- LYSTER, Roy; RANTA, Leila. 1997. "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms". **Studies in Second Language Acquisition**, Número20, pp. 37–66.
- MARKOWSKI, Carol, A; MARKOWSKI, Edward. P. 1990. "Conditions for the Effectiveness of a Preliminary Test of Variance". **The American Statistician**, Volumen 44, Número 4 pp. 322-326.
- MARTÍNEZ, Gladys. 2009. "El desarrollo de competencias: ¿La nueva opción para un aprendizaje efectivo y afectivo del inglés?". **PROFILE Issues in Teachers' Professional Development**, Volúmen 1, Número 1, pp. 25-30.
- MORALES, Sandra; FERREIRA, Anita. 2008. "La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: Estudio empírico". **RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada**, Volúmen46, Número 2, pp. 95-118.
- RUBIO, María; BERLANGA, Vanessa. 2011. "Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico". **Revista de Innovación y Recerca en Educación. REIRE**, Volumen 5, Número 2, pp. 83-100.

- SALES, Gregory, C. 1993. "Adapted and adaptive feedback in technology-based instruction". En: J. V. DEMPSYG. C. SALES (Editores), **Interactive instruction and feedback** Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, pp.159-175.
- SÁNCHEZ, Silvia. 2014. "Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas". **Colindancias. Revista de la Red Regional de Hispanistas de Hungría, Rumanía y Serbia**, Número 5, pp. 283-311.
- SARIS, Williem. E; Gallhofer, Irmtraud. N. 2007. **Design, evaluation, and analysis of questionnaires for survey research** Volumen 548. Hoboken, John Wiley&Sons, New Jersey (USA).
- SASLOW, Joan; ASCHER, Allen. 2011. **Top Notch: English for Today's World Teacher's 2, Edition and Lesson Planner with Active Teach (2nd. ed., p. 150)**. Pearson Education, White Plains (USA).
- SEOW, Anthony. 2008. "The Writing Process and Process Writing". En W. RICHARDS, J. y RENANDYA (Editor), **Methodology in Language Teaching: Anthology of Current Practice** (p. 422). Cambridge University Press, USA.
- SHEEN, Younghee. 2011. **Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning**, Springer, Nueva York (USA).
- SHUTE, Valerie. 2008. "Focus on Formative Feedback". **Review of Educational Research** Volúmen 78, Número 1, pp. 153–189.
- SIMEON, Jemma. 2016. "Learner writing strategies of Seychellois ESL (English as a second language) secondary school students: A sociocultural theory perspective". **Learning, Culture and Social Interaction**, número 8 (2016) pp. 1–11.

- SULLIVAN, Nancy; PRATT, Ellen. 1996. "A comparative study of two ESL Writing environments: a computer-assisted classroom and a traditional oral classroom". **System**, Volúmen 29, Número 4, pp. 491-501.
- TYNER, Kathleen. 1998. **Literacy in a digital world: teaching and learning in the age of information**. Mahwah, Erlbaum, New Jersey (USA).
- YANG, Luxin. 2014. "Examining the mediational means in collaborative writing: Case studies of undergraduate ESL students in business courses". **Journal of Second Language writing**, Número 23, pp. 74-89. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2014.01.003>
- ZHANG, Shuqiang. 1995. "Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class". **Journal of second language writing**, Volúmen 4, Número 3, pp. 209-222.



**UNIVERSIDAD  
DEL ZULIA**

---

## **opción**

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 33, N° 82, 2017

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias,

Universidad del Zulia.  
Maracaibo - Venezuela

[www.luz.edu.ve](http://www.luz.edu.ve)

[www.serbi.luz.edu.ve](http://www.serbi.luz.edu.ve)

[produccioncientifica.luz.edu.ve](http://produccioncientifica.luz.edu.ve)