



Retroalimentación correctiva escrita en el profesorado de lengua extranjera (inglés) de educación secundaria

Recepción: 26/03/2024 | Revisión: 28/04/2024 | Aceptación: 03/06/2024 | Publicación: 01/10/2024

 **María Dolores GARCÍA-PASTOR**
Universitat de València, GIEL
maria.d.garcia@uv.es
<https://orcid.org/0000-0002-5320-992X>

 **Carolina GRAU MONTESINOS**
IES Joan Llopis Marí (Cullera, València)/
Universitat de València, GIEL
carolina.grau.m@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-2167-2567>

Resumen: El presente estudio exploratorio se centra en las prácticas de retroalimentación correctiva escrita (RCE) de docentes que imparten inglés como lengua extranjera (ILE) en el contexto de la educación secundaria (bachillerato) en España. A diferencia de las investigaciones sobre la efectividad de la RCE en la escritura del alumnado y su aprendizaje lingüístico en una segunda lengua o lengua extranjera (L2), los estudios sobre las prácticas de RCE del profesorado, especialmente en dicho contexto, han sido menos frecuentes. Este trabajo pretende atender modestamente este vacío en la investigación mediante el análisis de los tipos de RCE que proporcionan cuatro docentes de ILE en los dos cursos de Bachillerato de un centro público español. Para dicho análisis, se recogieron un total de 60 textos escritos por estudiantes de ambos cursos, los cuales se examinaron tomando como punto de partida la clasificación de RCE establecida por Ellis (2009a). Los resultados indican una preferencia general de los docentes por la retroalimentación negativa, no focalizada, local y directa, en línea con otros trabajos similares sobre la RCE del profesorado de L2 inglés. Estos resultados apuntan a algunas posibilidades y limitaciones de la RCE tanto para el profesorado como para el alumnado de ILE de bachillerato en España.

Palabras clave: escritura en L2; retroalimentación correctiva escrita; docentes; lengua extranjera inglés; educación secundaria.





RETROALIMENTACIÓ CORRECTIVA ESCRITA EN EL PROFESSORAT DE LLENGUA ESTRANGERA (ANGLÈS) D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

Resum: Aquest estudi exploratori se centra en les pràctiques de retroalimentació correctiva escrita (RCE) de docents que imparteixen anglès llengua estrangera (ALE) a educació secundària (batxillerat) a Espanya. A diferència de les investigacions sobre l'efectivitat de la RCE en l'escriptura de l'alumnat i el seu aprenentatge lingüístic en una segona llengua o llengua estrangera (L2), els estudis sobre les pràctiques de RCE del professorat, especialment en aquest context, han estat menys freqüents. Aquest treball pretén omplir modestament aquest buit en la recerca mitjançant l'anàlisi dels tipus de RCE que proporcionen quatre docents d'ALE en els dos cursos de batxillerat d'un centre públic espanyol. Per a aquesta anàlisi, es van recollir un total de 60 textos escrits per estudiants d'ambdós cursos. El punt de partida per a l'anàlisi va ser la classificació de RCE establerta per Ellis (2009a). Els resultats indiquen una preferència general dels docents per la retroalimentació negativa, no focalitzada, local i directa, en la mateixa línia que altres treballs similars sobre la RCE del professorat d'anglès L2. Aquests resultats presenten les possibilitats i limitacions de la RCE tant per al professorat com per a l'alumnat d'ALE de batxillerat a Espanya.

Paraules clau: escriptura en L2; retroalimentació correctiva escrita; docents; llengua estrangera anglès; educació secundària.

WRITTEN CORRECTIVE FEEDBACK OF SECONDARY SCHOOL EFL TEACHERS

Abstract: This exploratory study examines the written corrective feedback (WCF) practices of English as a foreign language (EFL) teachers in the context of upper secondary school in Spain. Research on such practices within such context has been less common in comparison with studies on the effectiveness of WCF in students' second or foreign language (L2) writing and learning. This study thus modestly aims to fill this gap by scrutinizing the types of WCF offered by four EFL teachers in the two upper Secondary Education courses of a Spanish state high school. To this end, a total of 60 texts written by students of the two courses that are part of this educational stage in Spain were collected, and analyzed using Ellis' (2009a) classification of WCF types and strategies as a starting point. Results indicate teachers' general preference for negative, unfocused, local, and direct WCF in line with similar studies of EFL teachers' WCF. These findings point to some possibilities and limitations of WCF for EFL upper Secondary school teachers and learners in Spain.

Keywords: L2 writing; written corrective feedback; teachers; English as a foreign language; secondary education.



Introducción

Parte de la investigación sobre escritura en L2 se ha centrado en comprobar la efectividad de la retroalimentación correctiva en la escritura del estudiantado (Hyland y Hyland, 2006), demostrando que esta contribuye a mejorar la revisión de los escritos y la creación de nuevos textos en la lengua meta (Bitchener y Knoch, 2008; Bonilla et al., 2018; Karim y Nassaji, 2018). A pesar de que existen distintos métodos de RCE, algunos de los cuales incluyen feedback oral, como las conferencias de escritura (Yang, 2022), el uso de textos modelo (models) en la escritura colaborativa (García Mayo y Loidi Labandibar, 2017; Martínez Esteban y Roca de Larios, 2010) y, en ocasiones, la revisión entre iguales (peer-feedback) (Hyland, 2000; Min, 2006), la retroalimentación correctiva ofrecida por el docente (teacher feedback) en la escritura ha sido tradicionalmente el foco de los estudios empíricos sobre feedback correctivo escrito o RCE (Hyland y Hyland, 2006). Este tipo de retroalimentación comprende los comentarios, preguntas, y correcciones del docente en los textos de los estudiantes, que corrigen directamente un error, reformulan lo escrito por el alumnado, o proporcionan información sobre dónde se ha producido el error, su causa, o cómo puede abordarse para que lo corrija (Bitchener, 2012, 2016; Bitchener y Ferris, 2012).

Además del efecto de la RCE del docente en la escritura y el aprendizaje lingüístico en L2, la investigación ha abordado en menor medida las prácticas correctivas escritas del profesorado en la Educación Superior y en la Educación Secundaria en contextos de inglés como segunda lengua y lengua extranjera (Cheng y Zhang, 2021; Lee, 2008); sus creencias y percepciones además de sus prácticas (Alshahrani y Storch, 2014; Amrhein y Nassaji, 2010; Ferris, 2014; Junqueira y Payant, 2015; Lee, 2009; Mao y Crosthwaite, 2019); y su formación en relación con la RCE (Ferris, 2007; Lee, 2010; Min, 2013). Recientemente, algunos investigadores han indicado la necesidad de tener en cuenta la RCE de los docentes, vinculándola a las características de su contexto profesional, así como a los factores individuales que afectan a sus prácticas de RCE (Cheng y Zhang, 2021; Lee, 2013; Storch, 2018). No obstante, sigue habiendo una escasez de trabajos sobre las prácticas correctivas escritas de los docentes de inglés en contextos escolares de ILE (Lee, 2017), tales como la Educación Secundaria en España, y, en concreto, los dos cursos de Bachillerato, que corresponden a la etapa final de la misma. Esto no es sorprendente, si se tiene en cuenta que la legislación educativa española incide en el desarrollo de las habilidades orales frente a las de escritura en esta lengua extranjera (LOMLOE, 2020). Así pues, este trabajo se centra en la escritura en ILE y examina las prácticas de RCE de 4 profesores de esta lengua extranjera, hablantes de L1 español y catalán, en 60 textos de estudiantes plurilingües de los dos cursos de Bachillerato de un centro público de Educación Secundaria español.

1. Marco teórico

1.1. Retroalimentación correctiva escrita

A pesar del debate inicial sobre la ineficacia de la RCE iniciado por Truscott (1996), y respondido en sus orígenes por Ferris (1999, 2004), la investigación sobre la RCE ha evidenciado que esta es un elemento clave en el desarrollo de la escritura del alumnado en ILE, ya que le proporciona un registro de sus debilidades y fortalezas en su competencia escrita en esta L2, sirviendo de guía para mejorar sus textos, y en general, su aprendizaje lingüístico. En la RCE del docente es



este quien proporciona “un juicio constructivo sobre un texto: una evaluación que apunta a la escritura futura del alumno y al desarrollo de sus procesos de escritura” (Hyland y Hyland, 2019, p. 1). Por otra parte, en otros tipos de RCE como la revisión entre iguales son los estudiantes quienes revisan sus propios escritos, lo cual fomenta una reflexión más crítica por parte de los mismos (Baker, 2016). Asimismo, el uso de textos modelo, que consiste en comparar un texto propio con textos escritos por hablantes nativos, permite al alumnado notar las similitudes y diferencias entre ambos y, en consecuencia, facilita la detección de sus propios errores y el desarrollo de su interlengua (Sachs y Polio, 2007).

La RCE del docente se conoce comúnmente como retroalimentación negativa porque comprende la corrección de errores (Ellis, 2009b), y suele asociarse a reacciones afectivas negativas por parte del alumnado (Lee, 2013). No obstante, el profesorado en ocasiones también ofrece retroalimentación positiva, la cual afirma que la escritura del alumno (p.ej., la gramática o el contenido) es correcta, por lo que este tipo de retroalimentación ha sido descrita generalmente como un apoyo afectivo importante para este y una fuente de motivación para seguir aprendiendo (Ellis, 2009b). En cualquier caso, la retroalimentación negativa ha sido más abundante en contextos de ILE que la retroalimentación positiva (Lee, 2013), y un ejemplo relevante de ello lo constituye el estudio de Lee (2009), el cual muestra el tono mayoritariamente negativo de la RCE de profesores de Secundaria de ILE en Hong Kong. Así pues, la RCE constituye un elemento fundamental y característico de la enseñanza de una L2 y de la escritura en la misma, por lo que necesita seguir investigándose en distintos contextos y con poblaciones estudiantiles diversas (Miao et al., 2023; Mao et al., 2024).

1.2. Retroalimentación correctiva escrita del docente

La RCE del docente en la escritura de L2 se ha distinguido comúnmente según su tono, foco, alcance, y otros aspectos que la caracterizan (p.ej., su naturaleza directa, indirecta y metalingüística). Sin embargo, varios autores han subrayado la falta de consistencia de estas categorías (Bonilla, 2021; Cárcamo, 2020; Lee, 2020). Lee (2020) atribuye esta inconsistencia a las distintas definiciones que ofrecen los estudios empíricos de las mismas, las cuales reflejan la perspectiva de los investigadores frente a la de los docentes. Por su parte, Cárcamo (2020) indica que las inconsistencias se deben a los distintos matices de la RCE, por los cuales algunos autores priorizan la gramática, mientras que otros enfatizan aspectos globales de la comunicación. No obstante, Ellis (2009a) propuso una tipología de RCE basada en estudios empíricos (p.ej., Chandler, 2003; Ferris, 2006) y en las prácticas de RCE más comunes en aulas de L2. Esta tipología, que fue posteriormente ampliada por Sheen (2011), es la que se ha tomado como punto de partida en este trabajo, como indicamos más abajo.

1.2.1 Alcance y tipo de error en la RCE

Según el alcance (*scope*) o foco de la RCE, esta puede ser focalizada/selectiva o no focalizada/comprehensiva (Ellis, 2009a). La RCE focalizada/selectiva es aquella que se centra en la corrección de un número determinado de estructuras lingüísticas, que en muchos estudios ronda entre 1 y 2 tipos de errores (Liu y Brown, 2015). La RCE no focalizada/comprehensiva consiste en corregir todos los errores o la gran mayoría, y se corresponde con un número mayor de 5 tipos de errores en la bibliografía (ibid.). Aun así, en algunos estudios en los que la RCE focalizada se basa en una sola estructura lingüística (p.ej., Bitchener y Knoch, 2009), no se proporciona



retroalimentación en todos los usos funcionales de dicha estructura (Al-Jarrah, 2016). La RCE no focalizada tampoco es sistemática en la investigación, ya que se ignoran errores sin especificar las razones (Sheen et al., 2009). Al-Jarrah (2016) distingue, por tanto, entre i) retroalimentación focalizada selectiva, la cual se centra en rasgos específicos de una determinada estructura lingüística; ii) retroalimentación focalizada comprensiva, que focaliza en todos los usos incorrectos de una estructura lingüística; y iii) retroalimentación no focalizada comprensiva, en la cual se corrigen todos los errores observados. Análogamente, Cárcamo (2020) distingue retroalimentación centrada en la forma y la función, la cual implica la corrección de una estructura en uno de sus usos; RCE focalizada comprensiva, que consiste en proporcionar retroalimentación en todas las funciones de una forma concreta; y RCE no focalizada, cuyo enfoque holístico implica que el profesor corrige todo tipo de errores.

Bonilla (2021) señala además que la línea entre la RCE selectiva y la comprensiva es muy fina, dado que depende de las decisiones del investigador y que, por tanto, comparar el efecto de RCE más focalizada con el de RCE menos focalizada tiene mayor sentido. Liu y Brown (2015) proponen así una clasificación que incluye RCE muy focalizada (*highly focused*), la cual equivale a la corrección de un solo tipo de error; RCE medianamente focalizada (*mid-focused*), que consiste en la corrección de entre 2 y 5 tipos de errores; y RCE comprensiva o no focalizada, que se basa en la corrección de más de 5 tipos de errores. Del mismo modo, Lee (2020) sugiere un continuo entre la RCE no focalizada/comprensiva y la RCE muy focalizada/no comprensiva, en un intento de reflejar de forma más realista el alcance de la RCE. Aunque para la mayoría de los investigadores estos tipos de RCE reflejan su foco, para algunos describen su alcance (p.ej., Bonilla, 2021; Liu y Brown, 2015), término utilizado también para designar la RCE sobre errores locales y la RCE sobre errores globales.

Se entiende por errores locales aquellos que no dificultan la comprensión del significado del mensaje, como errores morfológicos en las inflexiones de sustantivos y verbos, mientras que los errores globales, como los errores sintácticos o léxicos interfieren en dicha comprensión (Lee, 2013). Montgomery y Baker (2007) indican que la RCE global se centra en errores relacionados con las ideas escritas, el contenido del texto y su organización, y la RCE local consiste en la corrección de errores ortográficos, gramaticales y de puntuación. Por su parte, Cumming (2001) utilizó el término "micro" para referirse a la corrección de errores de nivel local y asoció el término "macro" a los errores globales. Finalmente, Cárcamo (2020) mantiene esta distinción, pero añade una nueva categoría, a saber, el "alcance general", el cual se refiere a la combinación equilibrada de RCE sobre errores locales y globales.

1.2.2 RCE directa e indirecta

La RCE directa e indirecta constituyen una de las tipologías más conocidas de *feedback* correctivo escrito (Van Beuningen, 2010). Mientras que en la primera el docente indica que hay un error y proporciona su corrección, en la segunda solo se indica la existencia del error. Lee (1997) se refiere a la RCE directa como "corrección manifiesta" (*overt correction*), puesto que el profesor es el que proporciona la retroalimentación, y a la indirecta como "retroalimentación sobre el error" (*error feedback*), ya que este tipo de *feedback* es una técnica para ayudar a los estudiantes a detectar y corregir sus propios errores. De un modo similar, Al-Jarrah (2016) considera que la RCE directa es una forma de corrección de errores (*error correction*), cuya finalidad es la corrección de elementos lingüísticos locales y mecánicos a nivel de la oración

como la gramática, la ortografía y el vocabulario. Por el contrario, este autor concibe la RCE indirecta como una forma de *feedback* sobre el error (*error feedback*) al igual que Lee (1997), cuyo objetivo es la corrección de cuestiones globales del texto que afectan a su significado y organización interna. Para este investigador, la corrección de errores dirige la atención del alumno hacia los errores que ha cometido, reduciendo su confusión, mientras que el *feedback* sobre los errores promueve la toma de conciencia sobre los mismos, ya que es el alumno quien corrige, lo cual favorece su aprendizaje a largo plazo. Por su parte, Brown (2012) utiliza la expresión "explicitud de la retroalimentación" (*explicitness of feedback*) para referirse a la forma en la que la retroalimentación lleva a los alumnos a identificar la ubicación o naturaleza del error. Para este autor, las correcciones directas son explícitas, ya que proporcionan a los alumnos las formas correctas de la lengua meta. Por el contrario, las correcciones indirectas son implícitas, porque ocultan las formas correctas y los alumnos son los que realizan la corrección. No obstante, la mayoría de investigadores (Bonilla, 2021; Polio, 2012; Sheen, 2010) coincide en que toda RCE es siempre explícita en tanto en cuanto indica al alumno que algo no es aceptable en la L2, y, en consecuencia, este es consciente de que está siendo corregido, independientemente de la forma de la corrección. Sheen (2010) argumenta que, a pesar de ello, el grado de explicitud de la RCE difiere dependiendo de la estrategia o tipo de *feedback* utilizado, y por tanto, este factor debería ser considerado en la investigación sobre la eficacia del *feedback* correctivo escrito, ya que influye en este.

Por lo que respecta a la forma de proporcionar RCE directa, Ellis (2009a), siguiendo a Ferris (2006), menciona diversas maneras tales como tachar una palabra, frase o morfema innecesario; insertar una palabra o morfema que se ha omitido; y escribir la forma correcta encima de la forma incorrecta. En cuanto a la RCE indirecta, este autor distingue entre indicar y a su vez localizar el error mediante el uso de subrayado y un cursor o una X para mostrar las omisiones en el texto del alumno; o indicar solo el error, utilizando una X en el margen de la línea que lo contiene. Por su parte, Bonilla (2021) plantea que la RCE directa proporciona *feedback* correctivo en forma de correcciones directas y reformulaciones, y la RCE indirecta no proporciona información sobre la naturaleza del error cometido, ya que consiste en subrayar o rodear con un círculo los errores; colocar tildes o números en el margen; e insertar un enlace que remita a los alumnos a un archivo con información sobre el uso correcto de la forma o estructura corregida y modelos. Por tanto, su categorización de la RCE indirecta difiere de la de Ellis (2009a), porque incluye el uso de archivos y modelos como ejemplo de la misma. Cárcamo (2020) usa el término especificación (*specification*) para referirse a la forma clásica de informar a un alumno de un error, y distingue entre "especificación directa" como tachar la forma incorrecta y proporcionar la correcta; "especificación indirecta localizada", que consiste en subrayar el error; y "especificación indirecta no localizada", en la que se indica el número de errores cometidos en el margen de la línea del texto que los contiene.

1.2.3. RCE metalingüística y otros tipos

Otro tipo de *feedback* correctivo escrito es la retroalimentación metalingüística, que consiste en proporcionar comentarios explícitos sobre la naturaleza de los errores cometidos (Ellis, 2009a; Bonilla, 2021). Ellis (2009a) identifica dos tipos, a saber, el uso de códigos y la explicación metalingüística de los errores. Lee (2017) afirma que la RCE metalingüística puede considerarse tanto RCE directa (corrección del error y proporción de una explicación sobre la naturaleza de este) como RCE indirecta (uso de códigos que ofrecen pistas metalingüísticas sobre el error).

Otros autores como Cárcamo (2020) categorizan la retroalimentación metalingüística con el término "notas", distinguiendo entre comentarios metalingüísticos; comentarios afectivos; y la ausencia de comentarios. En concreto, categoriza los comentarios metalingüísticos como explicaciones elaboradas o pequeñas descripciones y el uso de símbolos.

La inclusión de la RCE metalingüística basada en el uso de códigos en la dicotomía RCE directa/indirecta ha provocado inconsistencias en esta tipología (Bonilla, 2021). En algunas investigaciones, la retroalimentación metalingüística se ha considerado como RCE indirecta (Bitchener, 2008; Bitchener y Knoch, 2008; Ferris, 2003; Frear y Chiu, 2015; Guénette, 2007; Tang y Liu, 2018), ya que los códigos indican que se ha cometido un error y de qué tipo, en vez de proporcionar una corrección explícita del error. En otros estudios, ha sido definida como un tipo de RCE directa (Bitchener y Knoch 2010a, 2010b), si se tiene en cuenta que los códigos proporcionan información metalingüística adicional sobre el tipo de error cometido desde una perspectiva lingüística. Al-Jarrah (2016) considera que tanto la RCE directa como la indirecta pueden ser codificadas o no, y Sheen (2011) coincide con este autor al proponer distintas categorías en la RCE directa e indirecta que contemplan estas posibilidades. Así pues, en la RCE directa incluye: la corrección escrita directa no metalingüística, que se corresponde con la definición que ofrece Ellis (2009a) de la RCE directa; y la corrección directa metalingüística, que consiste en proporcionar la corrección junto con algún tipo de explicación metalingüística. En la RCE indirecta, además de mantener la distinción proporcionada por Ellis (2009a) mediante las categorías "corrección escrita indirecta localizada" y "corrección escrita indirecta no localizada", este autor añade la "corrección escrita indirecta mediante códigos", en la que se usan códigos para indicar el error; y la "corrección escrita indirecta metalingüística", en la cual se ofrecen pistas metalingüísticas al alumno sin proporcionar la forma correcta.

La reformulación es otra categoría de RCE, que consiste en reescribir el texto del alumno conservando sus ideas, pero corrigiendo las formas erróneas para que pueda identificarlas (Ellis, 2009a; Sheen 2011). Tanto Ellis (2009a) como Sheen (2011) consideran la reformulación una forma de RCE directa, pero difieren en que es el alumno el que tiene que comparar su texto y lo reformulado para identificar y localizar los cambios realizados y los errores. Otra estrategia de retroalimentación señalada por Ellis (2009a) es la RCE electrónica, que se produce cuando el profesor indica al alumno el error y le proporciona un hipervínculo a un archivo con ejemplos de uso correcto. Finalmente, Armhein y Nassaji (2010) identifican nuevas categorías de RCE como el comentario personal y la no retroalimentación.

2. Metodología

Atendiendo a la escasez de trabajos sobre dichas prácticas de RCE del profesorado de ILE en el contexto de la Educación Secundaria en España, y, en concreto, en los cursos de Bachillerato pertenecientes a la etapa final de la misma, este trabajo pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Cuáles son los tipos de RCE que utilizan cuatro docentes de lengua extranjera (inglés) en Bachillerato?



Para responder a esta pregunta, se adoptó una metodología cualitativa, por la cual se ofrece una explicación detallada de un fenómeno en el contexto social en el que ocurre con el objetivo de identificar patrones o factores que lo caracterizan para su mayor comprensión (Hammersly, 2013). En concreto, este trabajo constituye un estudio exploratorio de las prácticas de RCE de 4 docentes de ILE en la escritura de estudiantes de Bachillerato en esta lengua extranjera.

2.1. Participantes

Los participantes de este estudio son, por tanto, 60 estudiantes plurilingües de ILE (37 adolescentes mujeres y 23 adolescentes hombres) de cuatro grupos diferentes de los dos niveles de Bachillerato que comprende la Educación Secundaria en España, los cuales se encontraban cursando sus estudios en un centro público del país. En el momento de realización del estudio, sus edades oscilaban entre los 16 y los 18 años. Todos los participantes son hablantes de L1 español y catalán, y comparten antecedentes educativos similares, puesto que provienen de centros públicos de Educación Primaria, en donde la lengua vehicular es esta lengua co-oficial, y el inglés se estudia como lengua extranjera durante nueve años. Además, compartían un mismo capital lingüístico, dada su similar procedencia lingüística en relación con el contexto familiar, por lo que las lenguas del aula son las mismas que las curriculares. Según el análisis de los textos escritos y las conversaciones mantenidas con los cuatro profesores participantes, se consideró que estos estudiantes tenían un nivel A2 de inglés.

Asimismo, los 4 docentes de esta investigación (3 mujeres y 1 hombre), de edades comprendidas entre 30 y 56 años, son hablantes de L1 español y catalán, que impartían inglés en los cuatro grupos de Bachillerato mencionados. Poseían un mínimo de 10 años de experiencia en la enseñanza de esta lengua extranjera en Secundaria, y su formación docente la habían adquirido durante sus estudios universitarios, así como a través de cursos de formación permanente. Al igual que sus estudiantes, estos docentes son hablantes de L1 español y catalán, y aunque habitualmente proponían tareas de escritura en sus clases de ILE, no habían realizado previamente cursos de formación sobre cómo enseñar a escribir o proporcionar RCE en L2. Tanto sus nombres como el de los estudiantes participantes en este estudio han sido preservados, y en su lugar, hemos utilizado seudónimos, siguiendo las normas éticas de la investigación educativa (Cohen et al., 2007).

	Edad	Género	Años de experiencia docente	Lenguas
Docente A	39	Femenino	15	Catalán, Español, Inglés
Docente B	41	Femenino	17	Catalán, Español, Inglés
Docente C	44	Femenino	20	Catalán, Español, Inglés
Docente D	57	Masculino	33	Catalán, Español, Inglés

Tabla 1. Características de los docentes participantes.



2.2. Procedimiento de recogida de datos

Dado que el plan de estudios de inglés del centro en el que se llevó a cabo esta investigación establece que el alumnado de Bachillerato tiene que aprender a producir diferentes géneros escritos, especialmente aquellos que se evaluarán en la EBAU (Prueba de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad), tales como los géneros argumentativos y expositivos, en este estudio se aprovechó esta circunstancia para la recogida de datos. Así pues, se recogieron 60 textos representativos de géneros expositivos y argumentativos, a saber, un correo electrónico informal, un texto de opinión y una carta de queja, los cuales fueron seleccionados al azar (15 por docente). Estos textos fueron escritos por los estudiantes en el aula como respuesta a tareas de escritura similares a las planteadas en la EBAU sobre temas actuales de carácter social, por ejemplo, la situación de los refugiados, el uso de medios de transporte, estudiar en el extranjero o determinados estilos musicales de moda, y otros como la salud, la educación, y la tecnología. Estos temas fueron seleccionados previamente por el profesorado en base a las temáticas de escritura presentes en los exámenes de la EBAU de años anteriores. Los textos, cuya longitud aproximada es de 150 palabras, contenían RCE que habían proporcionado los 4 docentes de este estudio al estudiantado.

2.3. Análisis

Para el análisis de los datos se identificaron primero los "puntos de retroalimentación" (*feedback points*) (Lee, 2009). Estos hacen referencia a las intervenciones escritas de los docentes en los textos de los estudiantes, es decir, un error corregido, subrayado, o un comentario escrito, que constituyen una unidad de significado, ya que si, por ejemplo, un comentario trata sobre más de un tema lingüístico, estaríamos ante más de un punto de retroalimentación. Una vez identificados, procedimos a su categorización dentro de cada texto, teniendo en cuenta dos macro categorías según el tono del *feedback*: la retroalimentación positiva y la negativa o RCE. En esta última, diferenciamos tipos o estrategias de RCE, tomando como punto de partida la clasificación de Ellis (2009a) (Tabla 2), que incluye la RCE directa, indirecta y metalingüística, así como la RCE focalizada y no focalizada, según su alcance. Una categoría emergente que se identificó en los textos fue la relativa al tipo de error en el que se basa la retroalimentación, por lo cual, distinguimos entre RCE local y global. Así pues, considerando las inconsistencias señaladas anteriormente sobre distintos tipos de RCE y la naturaleza de nuestros datos, utilizamos estas categorías de análisis y descartamos el *feedback* electrónico y la reformulación de Ellis (2009a) por su ausencia en los mismos.



Tipo de RCE	Descripción	Estudios
Estrategias de RCE		
1. RCE Directa	El docente proporciona al alumno la forma correcta.	ej. Lalande (1982) y Robb et al. (1986).
2. RCE Indirecta	El docente indica que existe un error pero no proporciona la corrección.	Varios estudios han empleado este tipo de corrección indirecta (ej. Ferris y Roberts 2001; Chandler 2003). Menos estudios han empleado este método (ej. Robb et al. 1986).
a Indicar + localizar el error	Uso del subrayado y de cursores para mostrar omisiones en el texto del alumno.	
b Sólo indicación	Consiste en una indicación al margen de que se ha cometido un error o errores en una línea de texto.	
3. RCE Metalingüística	El docente proporciona alguna pista metalingüística sobre la naturaleza del error.	Diversos estudios han examinado los efectos del uso de códigos (ej. Lalande 1982; Ferris y Roberts 2001; Chandler 2003). Sheen (2007) comparó los efectos de la RCE directa y la RCE directa + RCE metalingüística.
a Utilización de códigos de error	El docente escribe códigos en el margen (ej. ww = palabra incorrecta; art = artículo).	
b Breves descripciones gramaticales	El docente enumera los errores del texto y ofrece una descripción gramatical para cada error numerado en la parte inferior del texto.	
4. RCE según el alcance	El docente corrige todos (o la mayoría) de los errores de los estudiantes o selecciona uno o dos tipos específicos de errores para corregirlos. Esta distinción puede aplicarse a cada una de las opciones anteriores.	La mayoría de los estudios han investigado la RCE no focalizada (ej. Chandler 2003; Ferris 2006). Sheen (2007), basándose en la tradición de los estudios sobre RC en SLA, investigó la RCE focalizada.
a RCE no focalizada	La RCE no focalizada es extensa y no selectiva.	
b RCE focalizada	La RCE focalizada es intensiva y selectiva.	
5. RCE según el tipo de error	El docente corrige errores gramaticales, léxicos y mecánicos, así como errores de contenido, coherencia y cohesión. Esta distinción puede aplicarse a cada una de las opciones anteriores.	ej. Montgomery y Baker (2007)
a RCE local	El docente corrige errores en el nivel micro del texto.	
b RCE global	El docente corrige errores en el nivel macro del texto.	

Tabla 2. Tipos de RCE. Fuente: Ellis (2009a, p. 98).



A continuación, mostramos algunos ejemplos de las categorías de RCE identificadas. Así pues, un ejemplo de RCE directa es el siguiente:

Ejemplo 1. RCE directa (texto 3, docente B).

On the one hand, people don't like this [these] advances because their children don't want [to] play with other children at the park.

Como se puede observar, el docente ofrece este tipo de retroalimentación, ya que tacha un error ("this"), indicando su eliminación del texto, y proporciona la forma correcta ("these"). Del mismo modo, ofrece directamente la forma correcta en el caso de la preposición "to", necesaria para indicar la forma del infinitivo de "play". El siguiente fragmento ilustra, por otra parte, la categoría de RCE indirecta en los textos:

Ejemplo 2. RCE indirecta (texto 2, docente C).

First of all, these people escaping from Islamic State and leave their homes.

En este ejemplo, se observa cómo el docente indica que se ha producido un error mediante el uso del subrayado ("escaping"), pero no proporciona la forma correcta del verbo. La categoría de RCE metalingüística se muestra en el ejemplo 3, en el que el docente proporciona una pista metalingüística sobre la naturaleza del error, ya que indica el tiempo verbal usado por el estudiante ("past") y ofrece también la corrección de forma directa ("had been").

Ejemplo 3. RCE metalingüística (texto 1, docente D).

It's true that the phone was [past] [had been] already invented but he can't [present] communicate.

Respecto a la RCE no focalizada, por la cual el docente corrige todos o la mayoría de los errores de un texto, en el Anexo mostramos un ejemplo de la misma. La RCE focalizada no apareció en los datos. Finalmente, el ejemplo 4 ilustra la RCE local, a saber, la retroalimentación basada en la corrección de errores gramaticales, léxicos y mecánicos, y el ejemplo 5 muestra la RCE global o retroalimentación sobre el contenido, la coherencia y la cohesión del texto:

Ejemplo 4. RCE local (texto 9, docente D).

On the one hand, our world [has] grown up with moneys and the food industry is an essential source [of] energy.

En este fragmento, el docente D ofrece RCE local sobre errores gramaticales como la construcción incorrecta de la forma pretérito perfecto compuesto ("grown up"), el uso del plural en un sustantivo no contable ("moneys") y la ausencia de la preposición "of" delante de "energy".

Ejemplo 5. RCE global (texto 7, docente C).

Most people fail and get injuries making them ill [Repetition] due to desperation.

En el ejemplo 5, el docente C ofrece RCE global, ya que señala un error de contenido cometido por el escritor del texto consistente en la repetición de la misma idea mediante el uso de la expresión "get injuries" y seguidamente la frase "making them ill".

3. Resultados

Como respuesta a la primera pregunta de investigación, los resultados del análisis indican que los docentes mostraban una clara preferencia por la retroalimentación negativa de tipo correctivo, puesto que del total de de puntos de retroalimentación identificados en los textos (n = 938), las intervenciones de retroalimentación positiva son mínimas (n = 98 [10%]) en comparación con las de retroalimentación negativa (n = 840 [90%]) (Tabla 3).

	Docente A	Docente B	Docente C	Docente D	Total
Puntos Retr. (%)	235 (25)	298 (31.7)	196 (21)	209 (22.3)	938 (100)
Retr. positiva (%)	90 (9.2)*	2 (0.2)	4 (0.4)	2 (0.2)	98 (10)
Retr. negativa (%)	145 (15.72)	296 (31.55)	192 (20.46)	207 (22.27)	840 (90)
Directa	107	263	119	166	655
Indirecta	38	29	69	31	167
Metaling.	0	0	0	6	6
No focalizada	145	296	192	207	840
Local	134	273	161	177	745
Global	12	23	31	29	95

* Se añaden porcentajes únicamente en los tipos de retroalimentación que no pueden constituir a su vez otras categorías.

Tabla 3. Tipos de retroalimentación utilizados por los docentes en los textos.

El predominio de la retroalimentación negativa en los textos frente a comentarios de tono positivo se muestra en la Figura 1, en la cual se observan las distintas correcciones realizadas por el docente B y la ausencia de retroalimentación positiva. Este tipo de RCE coincide con el número de errores corregidos por los docentes (n = 840 de 1.191) y, por tanto, constituye RCE no focalizada, es decir, RCE sobre mayoría de errores o su totalidad (vid. Anexo).

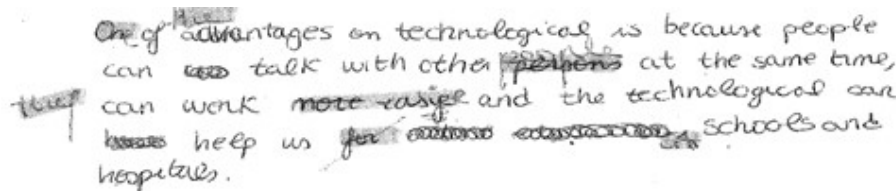


Figura 1. Retroalimentación negativa en el docente B.

A pesar de que la RCE del profesorado era no focalizada, porque corregían la mayoría de errores que aparecían en los textos del alumnado, en algunas ocasiones, pasaban por alto errores principalmente de tipo local y no proporcionaban retroalimentación. La Figura 2 ilustra estos resultados, ya que el docente A no corrige la expresión errónea "On Christmas" o la omisión de un conector entre las dos oraciones finales en este fragmento.

Your Christmas, apparently, have been funny. In here, they have been just as last year. In Christmas I can't go at, because it's cold. But the thing I like most is that there is more person in my family. Son of my cousin. It's great! However I prefer your Christmas. the weather is perfect.

Figura 2. Ausencia de RCE en el docente A.

Aunque el tipo de retroalimentación ofrecido por los cuatro docentes era principalmente negativa o correctiva y no focalizada, cabe destacar que el participante D, fue el único que combinaba esta última junto con la retroalimentación positiva a través de comentarios escritos al final de algunos textos, tales como "Text's been great but you don't answer the question you've been asked" (Figura 3):

To at a long story short, because ~~how~~ in society is nowadays we are not able to live without internet in most of our devices. I wish we didn't finish in a world without real relationships.

05 14 01 09
15 15 1 1

~~Text's been great but~~
~~you don't answer the~~
~~question you've been asked~~

Figura 3. Retroalimentación positiva y negativa en el docente D.

La RCE local o sobre errores gramaticales, léxicos y mecánicos apareció como la más abundante (n = 745) de los tipos de RCE observados, superando así a la RCE global o sobre errores de contenido, coherencia y cohesión (n = 95), cuya incidencia fue mínima en los textos. La Figura 4 muestra cómo el docente C ofrece RCE local al escritor de un texto de opinión sobre las ventajas y desventajas de los videojuegos. Este tipo de RCE se observa en la corrección gramatical que realiza el docente de la preposición "for", la cual sustituye por la preposición "to"; la adición del morfema de gerundio "ing" en el verbo "stress"; y la indicación del error ortográfico en el adverbio "too", al cual le falta una "o" que añade:

Playing video game is a good way ^{to} distract
 yourself from ~~stress~~ time on a bad day but
~~spending~~ too much time with them is a bad idea.

Figura 4. RCE local en el docente C.

Los resultados también indican que los docentes preferían la RCE directa ($n = 655$) frente a la indirecta ($n = 167$), ya que señalaban el error cometido y proporcionaban la forma correcta (RCE directa), en vez de únicamente indicar que se había cometido un error (RCE indirecta), para lo cual generalmente utilizaban el subrayado, el tachado y marcas diversas, por ejemplo, ticks y puntos. La Figura 5 ilustra estos resultados, ya que el docente A únicamente ofrece RCE directa al escritor del texto a través del uso de un punto y un tick para marcar uno de los errores, y la proporción de las formas correctas "satisfying", "experience", "in", y "lifetime":

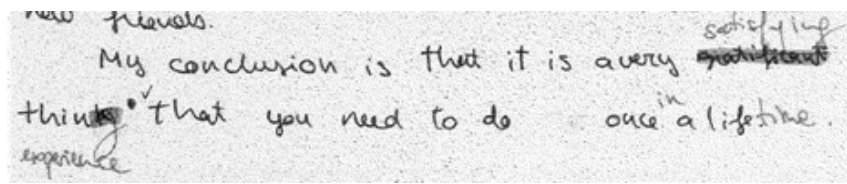


Figura 5. RCE directa en el docente A.

Finalmente, la RCE metalingüística apareció de forma puntual a través del uso de códigos o pistas metalingüísticas (Figura 6), siendo el participante D el único que proporcionó este tipo de retroalimentación. En este caso, el docente usa el código WF (*wrong form*) para indicar que la forma de las palabras "perfect" y "game" son incorrectas; el código WVT (*wrong verb tense*) para mostrar que el tiempo verbal ("download") no es el correcto; y el código SP (*spelling*) para marcar errores de ortografía como en el caso de "instaled".

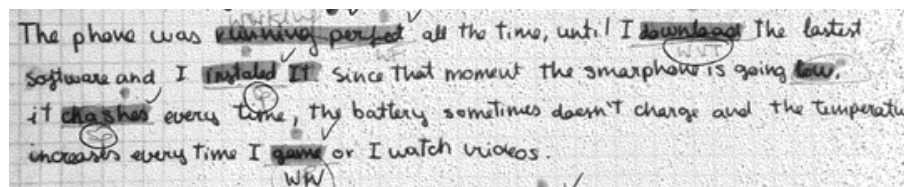


Figura 6. RCE metalingüística del docente D.

4. Discusión

Los resultados de este estudio revelan, por tanto, que la retroalimentación proporcionada por los docentes en los escritos del alumnado de inglés de Bachillerato es fundamentalmente negativa o de tipo correctivo vs. positiva. Estos resultados apoyan el dominio generalizado de la retroalimentación negativa en contextos de lengua extranjera (inglés), señalado por Lee (2013), y coinciden con los hallazgos de Lee (2009), cuyo análisis de las prácticas de retroalimentación en la escritura de profesores de Secundaria de ILE en Hong Kong mostró que esta era de tono negativo, ya que se centraba en los errores, como apuntábamos anteriormente. Esta ausencia destacada de retroalimentación de tono positivo en los textos de este estudio supone, según Ellis (2009b), una falta de apoyo afectivo y de fuente de motivación para el estudiantado en su



aprendizaje lingüístico, que podría ocasionar reacciones de rechazo hacia el mismo, como indica Lee (2013). Por tanto, el desequilibrio entre la retroalimentación negativa y la positiva encontrado en este trabajo refleja el enfoque centrado en los errores que prevalece en las prácticas de retroalimentación escrita del profesorado de lengua extranjera, que aboga por prestar mayor atención a los puntos débiles de la escritura de los alumnos en L2, como explica Lee (2009).

Los profesores ofrecían también RCE no focalizada en todos los textos, adoptando un enfoque holístico, por el cual corregían todo tipo de errores, basándose tanto en la forma como en la función de los elementos lingüísticos corregidos, tal y como describe Cárcamo (2020) para este tipo de RCE. Así pues, la RCE comprensiva o no focalizada de estos docentes superaba la corrección de más de 5 tipos de errores, que autores como Liu y Brown (2015) establecen como criterio definitorio de este tipo de RCE. Esta práctica de RCE no focalizada podría deberse a diversos factores, algunos de los cuales han sido señalados por Lee (2009), como por ejemplo, su falta de formación en la proporción de RCE; y su voluntad por mostrar su esfuerzo y profesionalidad como docentes de lengua, teniendo en cuenta que la expectativa general es que corrijan los errores lingüísticos de sus alumnos (Hyland, 2003; Lee, 2017). Otro factor que explicaría la tendencia de los docentes hacia la corrección exhaustiva de errores en este estudio es la concepción que parecen tener de la escritura como producto del cual resulta un solo texto escrito, en vez de un proceso que requiere distintos borradores por parte de los alumnos (vid. Lee, 2013). A pesar de esta tendencia hacia la RCE no focalizada, algunos autores abogan por el uso de RCE focalizada siempre que sea utilizada en múltiples episodios de RCE (Frear y Chiu, 2015; Mao y Crosthwaite, 2019).

Los resultados de este estudio también muestran que los docentes proporcionaban más RCE local que global, centrándose así en el nivel "micro" del texto vs. el nivel "macro", que se relaciona con el contenido y su organización (Cumming, 2001). Según Cheng y Zhang (2021) y Lee (2008), el predominio de la RCE local en las prácticas de retroalimentación correctiva del profesorado de Secundaria de ILE podría atribuirse a varios factores, como su experiencia previa y su estilo de enseñanza; su propia competencia lingüística en L2; o el contexto sociocultural en el que se inscribe su labor docente. Estos factores podrían explicar la poca tolerancia de los docentes hacia los errores lingüísticos de sus estudiantes y su mayor valoración de la corrección lingüística sobre otros aspectos de la escritura. Otro factor que podría explicar la preferencia de los docentes de este trabajo por la RCE local vs. global podría ser la visión de sí mismos como profesores de lengua y no como profesores de escritura, como afirman algunos investigadores (Ferris, 2003; Lee, 2008). Esta visión podría sugerir al alumnado que se debe dar prioridad a los errores locales antes que a los errores sobre el contenido y su organización en la escritura en L2 (Montgomery y Baker, 2007). Finalmente, la RCE local de los docentes de esta investigación se centró principalmente en errores gramaticales, lo cual podría atribuirse al hecho de que i) los estudiantes de lengua extranjera suelen cometer muchos más errores gramaticales que de otro tipo (Cheng y Zhang, 2021); y ii) a que este tipo de errores a diferencia de otros, como los léxicos, que pueden interferir en la comprensión del texto (Lee, 2013), se consideran errores tratables, puesto que no suelen dificultar dicha comprensión y se rigen por reglas, por lo que al profesorado le resulta más fácil corregirlos (Cheng y Zhang, 2021; Ferris, 2002).

Los docentes de este estudio también proporcionaron más RCE directa que indirecta, con un predominio de la primera sobre los errores locales y la segunda sobre los errores globales. Estos resultados apoyan las distinciones realizadas por Lee (1997) y Al-Jarrah (2016) entre



“corrección manifiesta” o “corrección de errores” para referirse a la RCE directa, y “retroalimentación sobre el error” para denominar la RCE indirecta, ya que, en el primer caso, la finalidad es la corrección de elementos lingüísticos como la gramática, la ortografía y el vocabulario en el nivel de la oración; y en el segundo caso, el objetivo es la proporción de *feedback* sobre aspectos globales del texto que afectan al significado y la organización interna del mismo. La poca incidencia de RCE indirecta en este estudio podría constituir un obstáculo para promover el aprendizaje lingüístico del alumnado a largo plazo, según las observaciones de Lee (1997), para el cual la RCE indirecta es la que favorece dicho aprendizaje al potenciar la toma de conciencia de los propios errores en el alumno, quien ha de realizar la corrección. Desde el punto de vista de Bitchener y Storch (2016), es importante combinar ambos tipos de retroalimentación, puesto que no se ha demostrado que uno de ellos sea mejor para el aprendizaje de la L2 que el otro. Finalmente, se observó que las formas más comunes de proporcionar RCE directa en los cuatro docentes coincidían con las destacadas por Ellis (2009a) para la RCE directa, a saber, el uso del tachado, la inserción del término o morfema omitido, y la escritura de la forma correcta encima o cerca de la forma incorrecta. Para la RCE indirecta, optaron preferentemente por el empleo del subrayado, el tachado, y marcas diversas (puntos, ticks, círculos y cruces), como describen Ellis (2009a) y Bonilla (2021) para este tipo de RCE. Así pues, los docentes participantes en este estudio ofrecieron RCE de “especificación directa” mediante el tachado y la proporción de la forma correcta; y RCE de “especificación indirecta localizada” a través del uso del subrayado, siguiendo la terminología de Cárcamo (2020).

En cuanto a la RCE metalingüística, aunque escasa, apareció en forma de pistas metalingüísticas y códigos en uno de los participantes. Por tanto, según la clasificación de Sheen (2011), la RCE metalingüística presente en nuestros datos adoptó a forma de “corrección escrita indirecta mediante códigos” para indicar el error, y “corrección escrita indirecta metalingüística”, en la que el docente utiliza pistas metalingüísticas para señalar el error al alumno sin proporcionarle la forma correcta. A pesar de las inconsistencias existentes en torno a la RCE metalingüística y su consideración como RCE directa o indirecta (Bonilla, 2021), en este trabajo consideramos que la RCE metalingüística encontrada en los textos es indirecta al igual que algunos autores (Bitchener, 2008; Bitchener y Knoch, 2008; Ferris, 2003; Frear y Chiu, 2015; Guénette, 2007; Tang y Liu, 2018), ya que a pesar de que indica el tipo de error cometido, este no se corrige de forma explícita.

Conclusión

Este trabajo presenta un estudio exploratorio de corte cualitativo en el cual se han abordado las prácticas de retroalimentación escrita de cuatro docentes de ILE en textos de alumnos de Bachillerato de un centro público de Educación Secundaria de España. Así pues, el estudio atiende a la carencia de investigación sobre RCE en este contexto específico y esta etapa educativa en territorio español. A pesar de la falta de sistematización terminológica en torno a la RCE en L2, que podría poner en entredicho la consistencia de nuestros resultados, y dificultar las implicaciones pedagógicas de los mismos, el uso de la clasificación de RCE establecida por Ellis (2009a) en nuestro análisis atiende a estas posibles debilidades, dado que esta clasificación está basada en estudios empíricos llevados a cabo en el contexto del aula. Así pues, nuestros resultados indican una tendencia de los cuatro docentes a proporcionar retroalimentación negativa o de tipo correctivo sobre errores locales más que globales y de manera no focalizada y



mayoritariamente directa. Sin embargo, a pesar de que los participantes siguen estos patrones en sus prácticas de retroalimentación escrita, en algunas ocasiones su retroalimentación difiere del resto como es el caso del docente D, el cual se observó que combinaba retroalimentación de tono positivo con retroalimentación de tono negativo; y el docente C, que proporcionó mayor RCE indirecta que el resto. Estos resultados plantean limitaciones, dado que no se ofrece RCE equilibrada al alumnado, que deja de estar expuesto a tipos de RCE como el *feedback* positivo, la RCE sobre aspectos globales del texto o la RCE indirecta. Estas limitaciones han de tenerse en cuenta en la formación del profesorado, por ejemplo, mediante tareas que permitan a los docentes de ILE reflexionar sobre sus propias prácticas de retroalimentación escrita, de modo que tomen conciencia de las mismas y conozcan los distintos tipos de RCE que pueden emplear para ajustarse mejor a las necesidades y características de su alumnado, y, en consecuencia, maximizar así la eficacia de su retroalimentación en la escritura en L2.

En futuras investigaciones sería adecuado tener una muestra más extensa de docentes y textos para la realización de tests estadísticos que permitan corroborar mejor los resultados obtenidos. Asimismo, cabría tener en cuenta la posible influencia de las distintas tareas de escritura, la competencia escrita del alumnado, y su nivel lingüístico en ILE en las prácticas de retroalimentación del profesorado. La realización de entrevistas individuales con cada docente proporcionaría información valiosa al respecto, así como sobre su perfil docente, de modo que se pudiesen comprender mejor determinados aspectos de sus prácticas de retroalimentación escrita, como, por ejemplo, si la decisión de no corregir todos los errores en algunas ocasiones era intencionada o no, y en el primer caso, a qué se atribuía. Las entrevistas aportarían también información más detallada sobre las creencias de los docentes acerca de sus prácticas y de la escritura en L2 en general, permitiendo determinar sus puntos fuertes y deficiencias, así como comprender mejor sus experiencias y retos. Finalmente, la investigación futura debería tener en cuenta el efecto potencial de la dimensión afectiva de los docentes en su propio *feedback* correctivo escrito y la influencia de factores externos, tales como las relaciones entre el profesorado y el alumnado dentro del aula, y el contexto institucional y socio-cultural en el que se inscribe su labor docente, todo cual puede posibilitar o limitar determinadas prácticas de retroalimentación, y en consecuencia, la escritura del estudiantado en L2.

Agradecimientos

Los autores agradecen a los dos revisores anónimos del artículo sus valiosos comentarios en una versión previa del mismo. También agradecen a los docentes de Secundaria y los estudiantes su participación en el estudio.

Referencias

- Al-Jarrah, R. (2016). A suggested model of corrective feedback provision. *Ampersand*, 3, 98–107. <https://doi.org/m9cp>
- Alshahrani, A. y Storch, N. (2014). Investigating teachers' written corrective feedback practices in a Saudi EFL context: How do they align with their beliefs, institutional guidelines, and students' preferences?. *Australian Review of Applied Linguistics*, 37(2), 101-122. <https://doi.org/m9cq>
- Amrhein, H. R. y Nassaji, H. (2010). Written corrective feedback: What do students and teachers think is right and why? *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 95-127.



- Baker, K. M. (2016). Peer review as a strategy for improving students' writing process. *Active Learning in Higher Education*, 17(3), 179-192. <https://doi.org/10.1177/1469787416654794>
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 102-118. <https://doi.org/b8p6qx>
- Bitchener, J. (2012). A reflection on 'the language learning potential' of written CF. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 348-363. <https://doi.org/f4jt6p>
- Bitchener, J. (2016). To what extent has the published written CF research aided our understanding of its potential for L2 development? *International Journal of Applied Linguistics*, 16(2), 111-131. <https://doi.org/m9cw>
- Bitchener, J. y Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge.
- Bitchener, J. y Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research*, 12(3), 409-431. <https://doi.org/fj7bmm>
- Bitchener, J. y Knoch, U. (2009). The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal*, 63(3), 204-211. <https://doi.org/c72n2w>
- Bitchener, J. y Knoch, U. (2010a). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten-month investigation. *Applied Linguistics*, 31(2), 193-214. <https://doi.org/dng6fg>
- Bitchener, J. y Knoch, U. (2010b). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 207-217. <https://doi.org/c62n2c>
- Bitchener, J. y Storch, N. (2016). *Written corrective feedback for L2 development. Multilingual Matters*.
- Bonilla López, M. (2021). An updated typology of written corrective feedback: Resolving terminology issues. *Revista Educación*, 45(2), 1-14. <https://doi.org/m9cx>
- Bonilla López, M., Van Steendam, E., Speelman, D. y Buyse, K. (2018). The differential effects of comprehensive feedback forms in the second language writing class. *Language Learning*, 68(3), 813-850. <https://doi.org/gdm8xk>
- Brown, D. (2012). The written corrective feedback debate: Next steps for classroom teachers and practitioners. *TESOL Quarterly*, 46(4), 861-867. <https://doi.org/m9cz>
- Cárcamo, B. (2020). Classifying written corrective feedback for research and educational purposes: A typology proposal. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 211-222. <https://doi.org/m9c2>
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267-296. <https://doi.org/cjs28v>
- Cheng, X. y Zhang, L. J. (2021). Teacher written feedback on English as a foreign language learners' writing: Examining native and nonnative English-speaking teachers' practices in feedback provision. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-16. <https://doi.org/gm47q5>
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Cumming, A. (2001). Learning to write in a second language: Two decades of research. *International Journal of English Studies*, 1(2), 1-23. <https://revistas.um.es/ijes/article/view/48331>
- Ellis, R. (2009a). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107. <https://doi.org/czwch9>
- Ellis, R. (2009b). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1, 3-18. <https://doi.org/ghhwc4>
- Ferris, D. R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1-11. <https://doi.org/ff6zpd>



- Ferris, D. R. (2002). *Treatment of error in second language writing classes*. University of Michigan Press.
- Ferris, D. R. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Routledge.
- Ferris, D. R. (2004). The “grammar correction” debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?). *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 49-62. <https://doi.org/chrcwd>
- Ferris, D. R. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. En K. Hyland y F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 81–104). Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. (2007). Preparing teachers to respond to student writing. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 165-193. <https://doi.org/bzh54x>
- Ferris, D. R. (2014). Responding to student writing: Teachers’ philosophies and practices. *Assessing Writing*, 19, 6-23. <https://doi.org/gcpgk9>
- Ferris, D. R., & Roberts, B. (2001). Error *feedback* in L2 writing classes: How explicit does it need to be?. *Journal of Second Language Writing*, 10, 161-184. <https://doi.org/cds2d2>
- Frear, D. R. y Chiu, Y. H. (2015). The effect of focused and unfocused indirect written corrective feedback on EFL learners’ accuracy in new pieces of writing. *System*, 53, 24-34. <https://doi.org/f7sgwv>
- García Mayo M. P. y Labandibar Loidi, U. (2017). The use of models as written corrective feedback in English as a Foreign Language (EFL) writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 110-127. <https://doi.org/kcmx>
- Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct?: Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing*, 16(1), 40-53. <https://doi.org/fj9wcm>
- Hammersly, M. (2013). *What is qualitative research*. Bloomsbury.
- Hyland, F. (2000). ESL writers and feedback: Giving more autonomy to students. *Language Teaching Research*, 4, 33-54. <https://doi.org/d4nw95>
- Hyland, F. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. y Hyland, F. (2006). Feedback on second language students’ writing. *Language Teaching*, 39(2), 83-101. <https://doi.org/10.1017/S026144480600339>
- Hyland, K. y Hyland, F. (Eds.). (2019). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge University Press.
- Junqueira, L. y Payant, C. (2015). “I just want to do it right, but it's so hard”: A novice teacher's written feedback beliefs and practices. *Journal of Second Language Writing*, 27, 19-36. <https://doi.org/f674kp>
- Karim, K. y Nassaji, H. (2018). The revision and transfer effects of direct and indirect comprehensive corrective feedback on ESL students’ writing. *Language Teaching Research*, 24(4), 519-539. <https://doi.org/m9c3>
- Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal*, 66, 140-149. <https://doi.org/dqt5bp>
- Lee, I. (1997). ESL learners' performance in error correction in writing: Some implications for teaching. *System*, 25(4), 465-477. <https://doi.org/br4ffz>
- Lee, I. (2008). Understanding teachers’ written *feedback* practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 69-85. <https://doi.org/fkfh9>
- Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT journal*, 63(1), 13-22. <https://doi.org/bg47ms>
- Lee, I. (2010). Writing teacher education and teacher learning: Testimonies of four EFL teachers. *Journal of Second Language Writing*, 19(3), 143-157. <https://doi.org/ds73kd>



- Lee, I. (2013). Research into practice: Written corrective feedback. *Language Teaching*, 46(1), 108-119. <https://doi.org/gn8cd8>
- Lee, I. (2017). *Classroom writing assessment and feedback in L2 school contexts*. Springer.
- Lee, I. (2020). Utility of focused/comprehensive written corrective feedback research for authentic L2 writing classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 49, 1-7. <https://doi.org/m9c4>
- Liu, Q. y Brown, D. (2015). Methodological synthesis of research on the effectiveness of corrective feedback in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 30, 66-81. <https://doi.org/f749gw>
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre 2020, 122868-122953.
- Martínez Esteban, N. y Roca de Larios, J. (2010). The use of models as a form of written feedback to secondary school pupils of English. *International Journal of English Studies*, 10, 143-170. <https://doi.org/kcmq>
- Mao, S. S. y Crosthwaite, P. (2019). Investigating written corrective feedback: (Mis)alignment of teachers' beliefs and practice. *Journal of Second Language Writing*, 45, 46-60. <https://doi.org/m9c6>
- Mao, Z., Lee, I. y Li, S. (2024). Written corrective feedback in second language writing: A synthesis of naturalistic classroom studies. *Language Teaching*, 1-29. <https://doi.org/m9c7>
- Miao, J., Chang, J. y Ma, L. (2023). Research trends of written corrective feedback in L2 writing: A bibliometric analysis. *SAGE Open*, 13(1), 21582440221135172. <https://doi.org/gsv5nv>
- Min, H. T. (2006). The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 15, 118-41. <https://doi.org/cbs2c3>
- Min, H. T. (2013). A case study of an EFL writing teacher's belief and practice about written feedback. *System*, 41(3), 625-638. <https://doi.org/f5gq7b>
- Montgomery, J. L. y Baker, W. (2007). Teacher-written feedback: Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. *Journal of Second Language Writing*, 16(2), 82-99. <https://doi.org/ffc3hn>
- Robb, T., S. Ross, & Shortreed., I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83-93. <https://doi.org/dznp9t>
- Polio, C. (2012). The relevance of second language acquisition theory to the written error correction debate. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 375-389. <https://doi.org/f4jt63>
- Sachs, R. y Polio, C. (2007). Learners' uses of two types of written feedback on a L2 writing revision task. *Studies in Second Language Acquisition*, 29(1), 67-100. <https://doi.org/bftssx>
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41, 255-283. <https://doi.org/dxvp>
- Sheen, Y. (2010). Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 203-234. <https://doi.org/fvkwkv>
- Sheen, Y. (2011). *Corrective feedback, individual differences and second language learning*. Springer.
- Sheen, Y., Wright, D. y Moldawa, D. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System*, 37(4), 556-569. <https://doi.org/fmsw6s>
- Storch, N. (2018). Written corrective feedback from sociocultural theoretical perspectives: A research agenda. *Language Teaching*, 51(2), 262-277. <https://doi.org/gfphrj>
- Tang, C. y Liu, Y.-T. (2018). Effects of indirect coded corrective feedback with and without short affective teacher comments on L2 writing performance, learner uptake and motivation. *Assessing Writing*, 35, 26-40. <https://doi.org/gdnfdx>

- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369. <https://doi.org/bd55rq>
- Van Beuningen, C. (2010). Corrective feedback in L2 writing: Theoretical perspectives, empirical insights, and future directions. *International Journal of English Studies*, 10(2), 1-27. <https://hdl.handle.net/11245/1.346554>
- Yang, L. (2022). Focus and interaction in writing conferences for EFL writers. *SAGE Open*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/gqgxtq>

Anexo.

Ejemplo retroalimentación focalizada.

