Marilisa Birello
Llorenç Comajoan-Colomé
Tania Salguero (eds.)

# La retroalimentación correctiva escrita en L1 y L2 para la mejora de la competencia escrita

Horizontes Universidad

Octaedro

# La retroalimentación correctiva escrita en L1 y L2 para la mejora de la competencia escrita

Marilisa Birello, Llorenç Comajoan-Colomé
y Tania Salguero (eds.)

# La retroalimentación correctiva escrita en L1 y L2 para la mejora de la competencia escrita

Octaedro

Colección Horizontes Universidad
Título: *La retroalimentación correctiva escrita en L1 y L2 para la mejora de la competencia escrita*

Primera edición: marzo de 2026

© Marilisa Birello, Llorenç Comajoan-Colomé y Tania Salguero (eds.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-1079-278-4
Depósito legal: B 7135-2026

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

# Sumario

Introducción . . . . . 11
Marilisa Birello, Llorenç Comajoan-Colomé y Tania Salguero

SECCIÓN I. PRÁCTICAS DE RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA

1. El efecto de la retroalimentación correctiva escrita en la adquisición de la gramática por parte de alumnos de primaria . . . . . 19
Ruth Milla; María del Pilar García Mayo

2. El potencial formativo de la retroalimentación en un contexto de educación de adultos a distancia y en línea . . . . . 41
Carme Durán Rivas; Mireia Manresa Potrony; Joan Marc Ramos Sabaté

3. El papel de la retroalimentación en secundaria. Un estudio sobre el proceso de revisión y reescritura colaborativa de un texto elaborado a partir de fuentes . . . . . 61
Aina Reig; Carmen Rodríguez-Gonzalo; Marta Milian

## SECCIÓN II. CREENCIAS DEL ALUMNADO Y PROFESORADO EN TORNO A LA RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA ESCRITA

4. Retroalimentación de los docentes y creencias en la escritura en L2: un estudio con estudiantes de inglés como lengua extranjera en Bachillerato . . . . . 85
María Dolores García-Pastor; Carolina Grau Montesinos

5. Creencias de los futuros docentes de educación primaria en torno a la retroalimentación correctiva escrita . . . . . 105
Marilisa Birello; Llorenç Comajoan-Colomé; Tania Salguero

## SECCIÓN III. RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA ESCRITA EN LA UNIVERSIDAD (EN L1/L2)

6. Escritura y reescrituras de una información periodística a partir de la retroalimentación: diálogo entre estudiantes universitarios y docente . . . . . 129
Jordina Coromina-Subirats

7. La retroalimentación correctiva escrita proporcionada por futuros docentes de educación primaria . . . . . 151
Mariona Casas-Deseuras; Llorenç Comajoan-Colomé; Alícia Santolària Òrrios

8. La retroalimentación correctiva escrita en contextos de educación superior: estudio exploratorio de prácticas docentes en el grado de magisterio . . . . . 177
Núria Medina-Casanovas; Núria Camps-Casals

9. Análisis de género de informes de laboratorio y de retroalimentación correctiva escrita en una asignatura de Biotecnología Animal impartida en inglés . . . . . 199
Sarah Khan; Guzman Mancho-Barés

## SECCIÓN IV. RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA ESCRITA EN LÍNEA

10. La temporalización de la retroalimentación correctiva a través de WhatsApp: percepciones de estudiantes de griego moderno como L2 . . . . . 225
MARIA ANDRIA; ELSA TRAGANT

11. La retroalimentación diferida en la comunicación mediada por ordenador . . . . . 247
LAIA CANALS; GISELA GRAÑENA; YUCEL YILMAZ; ALEKSANDRA MALICKA

12. Retroalimentación correctiva a través de WhatsApp: implementación y percepciones de los estudiantes . . . 267
ÀNGELS PINYANA; JASMINE GREEN

# Introducción

Marilisa Birello, Llorenç Comajoan-Colomé y Tania Salguero

La investigación sobre la retroalimentación correctiva escrita se ha consolidado como un elemento clave para comprender el desarrollo de las habilidades de escritura y la manera en que los estudiantes de lenguas responden a su enseñanza. A medida que la didáctica de la escritura avanza hacia enfoques más centrados en el alumno y orientados al proceso, se hace necesario analizar cómo los aprendientes interpretan, se implican y aplican la retroalimentación recibida. Este campo de estudio ofrece información esencial sobre dichos procesos y contribuye tanto al desarrollo teórico de la adquisición de lenguas como a la mejora de la práctica en la enseñanza de la escritura en diversos contextos educativos.

El propósito de este volumen, que agrupa estudios centrados en la retroalimentación correctiva escrita y su impacto en la escritura, es establecer vínculos entre la investigación en retroalimentación correctiva escrita y las prácticas en las aulas poniendo el foco en la enseñanza de lenguas (iniciales y adicionales) y en contextos diversos del panorama educativo español (educación obligatoria, universidad y contextos de aprendizaje no formales). El volumen se estructura en cuatro ejes temáticos y doce capítulos.

La primera sección se centra en las prácticas de retroalimentación correctiva escrita en diferentes contextos de educación obligatoria. El capítulo de Ruth Milla Melero y María del Pilar García Mayo indaga en el efecto de la retroalimentación correctiva es-

crita en la adquisición de la gramática por parte de alumnos de 5.º curso de primaria (10-11 años) en un contexto en el que hay dos lenguas principales: el euskera y el castellano. Los resultados muestran que la producción escrita de los alumnos que recibieron retroalimentación es superior a la del grupo que revisó sus textos sin la intervención del docente. Además, los alumnos que recibieron retroalimentación mostraron mejoras significativas en el conocimiento de las formas lingüísticas. Carme Durán Rivas, Mireia Manresa Potrony y Joan Marc Ramos Sabaté se interesan por el potencial formativo de la retroalimentación en el ámbito de los estudios de Graduado en Educación Secundaria para adultos en un centro público que imparte clases a distancia. Los autores indican que uno de cada tres estudiantes no lee los comentarios del profesor y que un poco más de la mitad (54 %) de los alumnos que leen los comentarios lo hace inmediatamente después de haber recibido el correo del docente. Los estudiantes aprecian la retroalimentación positiva y destacan su función motivadora. El tercer capítulo de esta sección, a cargo de Aina Reig, Carmen Rodríguez Gonzalo y Marta Milian, investiga el papel de la retroalimentación en la educación secundaria en el proceso de revisión y reescritura colaborativa de un texto a partir de fuentes con alumnos de 4.º de ESO (15-16 años). Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de incorporar dinámicas e instrumentos de regulación externa que promuevan una reflexión más consciente y garanticen un control efectivo sobre los procesos de revisión y reescritura.

La segunda sección se focaliza en las creencias del alumnado y del profesorado sobre la retroalimentación correctiva escrita e incluye dos capítulos. María Dolores García-Pastor y Carolina Grau Montesinos se centran en cuatro docentes de inglés en activo en las clases de Bachillerato y analizan las prácticas de retroalimentación positiva y negativa y la relación que se establece entre las creencias y las prácticas de retroalimentación de los docentes. De los resultados se desprende que los docentes proporcionan principalmente retroalimentación correctiva escrita de tipo local (errores gramaticales, léxicos y mecánicos), no focalizada y directa. Las creencias del profesorado solo coincidieron con sus prácticas en lo referente a la provisión de retroalimentación no focalizada, ya que consideraban necesario corregir la mayoría de los errores para evitar su fosilización o malen-

tendidos. En el segundo capítulo de esta sección, Marilisa Birello, Llorenç Comajoan-Colomé y Tania Salguero exploran las creencias de 13 futuros maestros de primer curso del grado de educación primaria en el contexto de aprendizaje de la lengua inicial en dos universidades catalanas. Las creencias de los futuros maestros reflejan la relevancia de la retroalimentación correctiva escrita como una herramienta formativa, no solo orientada a la mejora de la escritura, sino también al desarrollo de una actitud reflexiva y autónoma en el proceso de aprendizaje.

La tercera sección del volumen se centra en la retroalimentación correctiva escrita en la universidad (en L1/L2) y se compone de cuatro capítulos. Jordina Coromina-Subirats investiga la escritura y la reescritura de un texto periodístico a partir de la retroalimentación con dos estudiantes de primer curso del grado de Periodismo. Los resultados de este estudio apuntan a que los estudiantes participan activamente en el proceso de retroalimentación escrita cuando disponen de estrategias, oportunidades y modelos que puedan observar e imitar. No obstante, la autonomía del alumnado aún se percibe como incipiente. Mariona Casas-Deseuras, Llorenç Comajoan-Colomé y Alícia Santolària Òrrios analizan la retroalimentación correctiva escrita proporcionada por 48 futuros docentes de primer curso del grado de educación primaria a un texto de un alumno de 6.º de primaria (11-12 años). Los futuros docentes tienden a proporcionar retroalimentación directa y centrada en aspectos lingüísticos. El análisis cualitativo de cuatro casos muestra unas prácticas de retroalimentación poco sistematizadas de información correctiva. Núria Medina-Casanovas y Núria Camps-Casals se interesan por la retroalimentación correctiva escrita proporcionada por dos docentes noveles y una docente experta a los textos escritos en inglés por alumnado del grado de educación primaria. La retroalimentación correctiva escrita directa resulta especialmente eficaz para la corrección inmediata de errores y ofrece una base sólida para estudiantes con un dominio limitado del idioma. En cambio, la indirecta y la metalingüística favorecen una reflexión más profunda. Sarah Khan y Guzman Mancho-Barés investigan la producción escrita de informes de laboratorio de veinte estudiantes de 5.º curso del grado de Biotecnología Animal en un contexto de *English as a Medium of Instruction* (EMI), los errores lingüísticos que detecta el profesorado de inglés para fines específicos y la

diferencia que hay entre las dos modalidades (EMI e inglés para fines específicos). Este estudio aporta información valiosa sobre la macroestructura de los informes, propone un marco metodológico potencial para investigar la retroalimentación correctiva escrita en contextos de EMI y evidencia hasta qué punto el profesorado en estos entornos desatiende los errores lingüísticos.

La cuarta y última sección se interesa por la retroalimentación correctiva escrita en línea y contiene tres capítulos. Maria Andria y Elsa Tragant estudian las percepciones de los estudiantes de griego moderno como L2 sobre la temporalización de la retroalimentación correctiva a través de WhatsApp. Los resultados muestran una preferencia por parte de los estudiantes por la retroalimentación proporcionada durante la tarea por su inmediatez y dinamismo. Consideran que la retroalimentación posterior a la tarea, en cambio, ofrece la posibilidad de realizar una mayor reflexión metalingüística. El segundo estudio de esta sección, a cargo de Laia Canals, Gisela Grañena, Yucel Yilmaz y Aleksandra Malicka, analiza la retroalimentación diferida en la comunicación asíncrona entre profesorado y alumnado mediada por ordenador. Los resultados de sus investigaciones destacan los beneficios de la retroalimentación correctiva diferida cuando se proporciona de forma contextualizada y sugieren que es fundamental profundizar en los factores que inciden en su eficacia. Finalmente, Àngels Pinyana y Jasmine Green analizan la retroalimentación correctiva escrita proporcionada por WhatsApp en una intervención didáctica con estudiantes de inglés como L2 y sus percepciones sobre dicha retroalimentación. Los resultados destacan que la mayor parte del alumnado muestra una actitud positiva hacia la retroalimentación recibida, especialmente en lo referente a aspectos gramaticales, y muestra una marcada preferencia por las indicaciones más explícitas al percibirlas como más claras y seguras al momento de corregir errores.

En su conjunto, los capítulos que conforman este volumen ofrecen una panorámica amplia y actualizada sobre la retroalimentación correctiva escrita en distintos niveles educativos, lenguas y modalidades de enseñanza. A través de enfoques metodológicos diversos y con atención a contextos reales de enseñanza y aprendizaje, los estudios del volumen permiten avanzar en la comprensión de cómo se articula la retroalimentación en la práctica docente, cómo la reciben y utilizan los aprendientes y

qué implicaciones tiene todo ello para el desarrollo de la competencia escrita. Este volumen aspira, por consiguiente, a tender puentes entre investigación y práctica y a convertirse en una herramienta útil tanto para investigadores como para docentes comprometidos con la mejora de la enseñanza de la escritura en lenguas iniciales y adicionales.

Finalmente, queremos expresar nuestro agradecimiento a todos los participantes de los estudios, a los revisores encargados de la revisión de los manuscritos y a la financiación de los proyectos, sin los cuales este volumen no habría sido posible: *Maestros y retroalimentación correctiva escrita* (MERCE) (Ref. 2020 ARMIF 00025) y *Formación inicial con prácticas basadas en evidencia científica* (FIPBEC) (Ref. 2023 ARMIF 00002), de la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR, Generalitat de Catalunya); y *Retroalimentación correctiva escrita en las asignaturas de didáctica de la lengua y didáctica de la matemática* (RELLEMA, Proyecto PIRE), del Centre d'Innovació i Formació en Educació de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

# SECCIÓN I. PRÁCTICAS DE RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA

# 1

# El efecto de la retroalimentación correctiva escrita en la adquisición de la gramática por parte de alumnos de primaria

Ruth Milla
María del Pilar García Mayo
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

## 1. Introducción

La introducción temprana de la lengua extranjera (LE) en los países desarrollados, especialmente de la lengua inglesa (García Mayo, 2021), ha despertado el interés en los procesos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas (L2) y LE en etapas educativas tempranas (educación infantil y educación primaria). Aunque en los últimos años se ha hecho un esfuerzo por recoger datos empíricos sobre diversos aspectos –la negociación de significado, la influencia de la modalidad de la tarea y de la repetición de la misma en la producción de episodios relacionados con el lenguaje (García Mayo, 2022)– todavía quedan muchos otros por investigar, tales como de qué manera afecta la instrucción centrada en la forma (ICF) a la adquisición de la gramática de la LE por parte de los jóvenes aprendices. En concreto, apenas existen estudios sobre ICF por medio de retroalimentación correctiva escrita (RCE) con aprendices de educación primaria (Gorman y Ellis, 2019).

El objetivo de este capítulo es investigar si la ICF en forma de RCE proporcionada por el docente conduce a un uso más correcto de ciertas formas lingüísticas en nuevos textos escritos de carác-

ter narrativo que la simple práctica de escritura (con autocorrección). También se investiga el efecto de la RCE en el conocimiento explícito de los aprendices, analizando su juicio gramatical sobre los rasgos gramaticales objeto de estudio (el morfema de la tercera persona *-s* del presente de indicativo y los pronombres sujeto *he/she*).

## 2. Retroalimentación correctiva escrita

Distintos estudios han indicado que la ICF es eficaz y necesaria para la adquisición de una L2 (Basturkmen y Fu, 2021), ya que se ha demostrado que el aprendizaje implícito por sí solo no garantiza el desarrollo del conocimiento de las formas gramaticales. La atención a la forma por medio de estrategias tales como el andamiaje, las explicaciones metalingüísticas o la retroalimentación correctiva es especialmente importante en contextos de aprendizaje de LE en los que el alumnado tiene pocas horas de exposición a la lengua meta (Kasprowicz y Marsden, 2018).

La retroalimentación correctiva es una forma de ICF en la que se indica al aprendiz, bien de forma oral o de forma escrita, que su producción es incorrecta (Nassaji y Kartchava, 2021). En este trabajo consideraremos la retroalimentación correctiva escrita (RCE), cuyos beneficios para la adquisición de una L2/LE están acreditados (Lira-Gonzales y Nassaji, 2023), aunque continúa el debate en cuanto a qué tipo de corrección escrita es preferible.

La respuesta a los errores en la producción escrita por medio de RCE puede realizarse de diferentes formas: de forma directa, indirecta y por medio de retroalimentación metalingüística. Las correcciones escritas directas consisten en proporcionar la forma correcta al aprendiz de forma explícita, mientras que en las indirectas la forma escrita no se facilita, sino que se proporcionan indicaciones por medio de códigos, números, indicaciones en el margen, subrayado de errores, etc. En la retroalimentación metalingüística se realizan comentarios sobre el error, y el docente decide si indica la forma correcta o no (Lira-Gonzales y Nassaji, 2023). En caso de no proporcionarla, consistiría en una corrección indirecta, siendo directa si el docente aporta la forma corregida del error. Además, podemos diferenciar entre corrección

comprensiva, en la cual se corrigen todo tipo de errores, y la selectiva, cuando se selecciona previamente el tipo de errores corregidos (Ellis, 2009; Sheen, 2011).

## 2.1. Estudios previos sobre el efecto de la RCE

El efecto beneficioso de la RCE en el aprendizaje de L2/LE se demuestra desde una perspectiva teórica, puesto que ayuda a formular y comprobar hipótesis (Swain, 1985), promueve la atención a aspectos formales del lenguaje y la reflexión metalingüística (Long, 1996), contribuye a fijarse en las formas de la lengua meta, desarrolla estrategias de resolución de problemas (Schmidt, 1990) y hace que el aprendiz produzca el texto escrito de manera más precisa (Bitchener y Storch, 2016).

Sin embargo, los trabajos de investigación sobre el efecto de los distintos tipos de RCE han arrojado resultados dispares y, en ocasiones, contradictorios. Al principio se sugería que la retroalimentación indirecta podría ser más eficaz para fomentar la adquisición a largo plazo, puesto que se necesitaba mayor implicación por parte del aprendiz y que fuera consciente de sus errores (Liu, 2008; Truscott y Hsu, 2008). Otros estudios indican que la RCE directa parece ser más eficaz (Bitchener, 2008; Bitchener et al., 2005; Ellis et al., 2008; Nassaji, 2015; Sheen, 2007), porque los alumnos ven claramente el error y su corrección. Estos resultados contradictorios se han atribuido a diferentes factores, tales como el contexto y el nivel lingüístico de los alumnos (Kang y Han, 2015), cuestiones metodológicas, como la frecuencia de la retroalimentación y la elección de la forma meta (Fazio, 2001), o cómo se definió la retroalimentación (Karim y Nassaji, 2019). Aunque no existe una respuesta definitiva en cuanto a qué tipo de RCE tiene mayor impacto en el aprendizaje de L2/LE, la mayoría de los hallazgos indican que el aprendiz que recibe RCE supera al que no la recibe (Bitchener y Storch, 2016; Karim y Nassaji, 2019; Suzuki et al., 2019).

## 2.2. Escritura colaborativa

Una forma de promover la atención a los aspectos formales del lenguaje son las tareas escritas de tipo colaborativo. Distintos estudios empíricos han demostrado que la escritura colaborativa

(EC) facilita la adquisición de la gramática, el desarrollo de las habilidades de escritura, el procesamiento del vocabulario y la producción de textos con mayor precisión lingüística (Alshuraidah y Storch, 2019; Alwaleedi et al., 2019; Kim y McDonough, 2008). En concreto, la combinación de las modalidades oral y escrita en tareas de reconstrucción tales como la dictoglosia (Wajnryb, 1990) mejora la atención de los aprendices a los aspectos formales de la L2/LE (García Mayo e Imaz Aguirre, 2016; Martínez y Roca de Larios, 2010). La dictoglosia es probablemente una de las tareas más utilizadas en la investigación sobre EC. En una dictoglosia se pide a los alumnos que primero se limiten a escuchar un texto, después que anoten palabras clave mientras lo escuchan por segunda vez y, por último, se les pide que reconstruyan el texto (individual o colaborativamente) lo más fielmente posible basándose en sus anotaciones (García Mayo, 2024). El investigador/profesor incluirá un aspecto lingüístico problemático en el texto, aunque los aprendices no sean conscientes de ello. Distintos estudios han demostrado que la dictoglosia es útil para alumnado adulto (Leeser, 2004) y adolescente (Basterrechea y García Mayo, 2013). En cuanto a los niños, Shak (2006) y Calzada y García Mayo (2021) son trabajos que utilizaron una tarea de dictoglosia en estudios experimentales y demostraron que era eficaz no solo para llamar la atención de los alumnos sobre aspectos formales de la lengua, sino también para ayudarles a incorporar sistemáticamente sus decisiones orales en sus escritos.

Si la atención del alumnado hacia los aspectos formales recibe ayuda mediante la colaboración y alguna forma de ICF, como la RCE, cabría esperar que se beneficiaran en precisión y conocimiento implícito de los rasgos objeto de estudio (Fukuta et al., 2019). Sin embargo, la investigación sobre RCE se ha centrado en alumnos mayores, y los estudios sobre RCE con niños son todavía escasos.

## 2.3. Investigaciones sobre el efecto de la RCE con alumnado de Educación Primaria

Hasta el momento, únicamente tres estudios han considerado al alumnado de primaria (menores de 12 años) en sus investigaciones sobre el efecto de la RCE en la adquisición de la gramática de

la LE/L2. Fazio (2001) estudió el efecto de la RCE en la producción de 112 alumnos de quinto curso (10-13 años) en Montreal. El alumnado se dividió en tres grupos que recibió corrección de uno de tres tipos: centrada en la forma, basada en el contenido, o una combinación de las dos anteriores. No se encontraron cambios significativos en los aspectos estudiados en ninguna de las tres condiciones, quizás porque el alumnado recibía retroalimentación de manera regular por parte del profesorado, además del que proporcionaba la investigadora, y porque la duración del tratamiento fue breve. Se concluyó que era necesario considerar el contexto pedagógico y factores como la elección de tareas que desencadenen la atención de los alumnos a la forma a la hora de realizar investigaciones sobre RCE.

Gorman y Ellis (2019) realizaron un estudio con 33 aprendices de inglés como lengua extranjera (ILE) (9-12 años) con un perfil multilingüe (L1 mandarín o cantonés, inglés malayo y malayo) en Kuala Lumpur. Los niños se dividieron en tres grupos: RCE, explicaciones metalingüísticas y grupo de comparación, y completaron un total de cuatro tareas de dictoglosia. La forma meta seleccionada para este estudio fue el pretérito perfecto compuesto inglés. Aunque se observó una mejora en la precisión en el uso de ese tiempo verbal, el efecto no fue duradero en el tiempo y no se encontraron diferencias significativas entre los tres grupos. Gorman y Ellis atribuyeron la falta de eficacia de la RCE al hecho de que los alumnos de esta edad podrían no estar preparados desde el punto de vista del desarrollo lingüístico para la forma meta seleccionada, algo que ya se observó en el estudio de Fazio (2001), el único comparable al suyo. Los autores sugirieron que la RCE podría ser más beneficiosa para los niños si se proporcionara «durante la tarea», en lugar de después o entre actividades y concluyeron su trabajo observando que se necesita más investigación sobre «las condiciones que pueden hacer que diferentes tipos de ICF sean efectivos para los niños» (Gorman y Ellis, 2019, p. 74).

Lira-Gonzales y Nassaji (2023) es el estudio más reciente sobre la reacción de los alumnos de primaria a la RCE. En él participaron 87 niños francófonos (11-12 años) matriculados en programas intensivos de inglés con un nivel intermedio de competencia en la lengua meta y divididos en tres grupos: retroalimentación comprensiva, retroalimentación selectiva, y grupo

control. Dentro de los grupos de retroalimentación, se establecieron tres subgrupos según el tipo de retroalimentación proporcionada: directa, indirecta subrayada, e indirecta con pistas metalingüísticas. La forma meta seleccionada para el grupo de retroalimentación selectiva fue la *-s* de la 3.ª persona del singular en tiempo presente, debido a la falta de precisión en su uso, incluso en niveles avanzados, por la adquisición tardía del morfema por parte de los estudiantes de inglés como segunda lengua (Ionin y Wexler, 2002), y por la naturaleza problemática adicional de este morfema para los hablantes de francés como L1. Los alumnos recibieron imágenes en cuatro momentos diferentes y se les pidió que escribieran una descripción de lo que veían. En los tres primeros escritos, también se les pidió que revisaran la retroalimentación proporcionada, que reescribieran el borrador y, finalmente, que se lo devolvieran al profesor. Los estudiantes que recibieron retroalimentación (tanto en el grupo selectivo como en el comprensivo) superaron a los del grupo de control, en línea con otros estudios sobre RCE (Bitchener, 2008; Bitchener y Storch, 2016; Manchón et al., 2020; Shintani et al., 2014; Stefanou y Révész, 2015). Además, la retroalimentación selectiva hizo que los participantes fuesen más correctos que con la retroalimentación comprensiva, apoyando, así, los hallazgos mencionados anteriormente sobre el efecto que podría tener la RCE en la atención y el aprendizaje posterior (Schmidt, 2001). Por último, no se encontró ningún efecto significativo en relación con los subtipos de retroalimentación. Los autores recomiendan a los profesores que utilicen RCE selectiva, que cambien la forma meta con el tiempo, y que combinen estrategias directas e indirectas, adaptando la RCE a las necesidades de los alumnos (Lira-Gonzales y Nassaji, 2023).

Los hallazgos de estos estudios de RCE con niños parecen contradecir algunos de los realizados con alumnos mayores, en el sentido de que los efectos beneficiosos para los niños no fueron significativos y estuvieron más influidos por factores tales como el tipo de tarea, la forma meta elegida y el tipo de retroalimentación. Con respecto a esto último, los investigadores han atribuido la falta de impacto positivo de la RCE a la complejidad de la forma meta para la edad del alumno (Fazio, 2001, Gorman y Ellis, 2019). Por lo tanto, parece crucial elegir una forma gramatical para la que los alumnos estén preparados desde el punto

de vista del desarrollo lingüístico, como los pronombres sujetos de la tercera persona del singular *he/she* (Herman et al., 2020). Con respecto al morfema *-s* de la tercera persona del singular en inglés, es una forma fácil de explicar, pero con poco valor comunicativo y de difícil y tardía adquisición (Paradis et al., 2008). Estas son las formas gramaticales seleccionadas en el presente estudio, puesto que resultan problemáticas para los alumnos de ILE tanto desde una perspectiva lingüística como pedagógica (Roos, 2019).

El presente estudio tiene como objeto investigar si la ICF en forma de RCE tiene un impacto en el proceso de aprendizaje de la gramática del ILE por parte de niños de primaria. El tipo de estrategia seleccionada fue la retroalimentación directa, a partir de estudios anteriores (Bitchener, 2008; Bitchener et al., 2005; Ellis et al., 2008; Nassaji, 2015; Sheen, 2007), y se proporcionó de manera selectiva para abordar dos características gramaticales que resultan difíciles para los estudiantes españoles de ILE (García Mayo y Villarreal, 2011): la tercera persona del singular *-s* y los pronombres de tercera persona del singular *he/she*.

Se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Lleva la RCE directa a un uso más correcto de las formas meta en nuevos escritos en contraste con la autocorrección por parte de los participantes?
2. ¿Existe alguna diferencia entre los juicios gramaticales de los estudiantes que reciben RCE directa y los que no la reciben?

Basándonos en investigaciones anteriores, planteamos la hipótesis de que la provisión directa de RCE centrada en las formas meta ayudaría a los niños a ser más correctos en su producción escrita, así como a tener un mayor conocimiento de esos aspectos, como quedaría indicado en sus respuestas a la tarea de juicio de gramaticalidad. Además, también esperamos que la naturaleza colaborativa de la tarea de escritura condujera a resultados más positivos que los estudios anteriores sobre RCE con tareas individuales, debido a los efectos beneficiosos de la EC sobre la atención a los aspectos formales de la lengua.

# 3. Metodología

## 3.1. Participantes

En el estudio participaron cuarenta (n = 40) alumnos de 5.º curso de primaria (10-11 años) de un colegio concertado del País Vasco, en el norte de España en el que hay dos lenguas principales de enseñanza (euskera y castellano) –las L1 de la mayoría de los alumnos (exceptuando alumnado migrante de procedencia árabe, ucraniana o rumana, por ejemplo)– y también una hora semanal de música impartida en inglés, además de las cuatro horas semanales dedicadas a la lengua inglesa. Los niños reciben clases de inglés desde los tres años y muchos asisten a clases extraescolares (el 60 %, según consta en el cuestionario sobre datos lingüísticos). La metodología seguida en esta escuela es principalmente comunicativa, aunque para la gramática también emplean una enseñanza deductiva más tradicional combinada con práctica de ejercicios mecánicos.

Los participantes pertenecían a dos clases intactas y a cada una de ellas se le asignó una condición de retroalimentación, es decir, el grupo RCE y el grupo control de Autocorrección (AC). El conocimiento de inglés de los niños correspondía a un nivel A2, según lo indicado por la prueba *Flyers Cambridge* (Cambridge, 2018), y las parejas participantes se establecieron a partir de dicho nivel para favorecer la interacción (Kim y McDonough, 2008) y siguiendo orientaciones de la profesora, para favorecer el bienestar de los alumnos durante la realización de la tarea y fomentar la atención a aspectos formales. En cada uno de los grupos (RCE y AC) se formaron 10 parejas para la tarea de EC.

## 3.2. Recogida de datos

Antes de llevar a cabo el estudio, se obtuvo el consentimiento por escrito del director del centro, de las familias involucradas y del Comité de Ética de la universidad. Para responder a la primera pregunta de la investigación, los alumnos realizaron una tarea de EC: una dictoglosia que incluía los aspectos meta. Al grupo RCE (10 parejas) se le proporcionó retroalimentación escrita en forma de correcciones directas, que revisaron de manera colaborativa, mientras que a las parejas del grupo AC (10 parejas) se les

pidió que revisaran sus textos y, sin ayuda del profesor, que identificaran errores gramaticales y los autocorrigieran de manera colaborativa. Los alumnos realizaron las tareas de dictoglosia en tres momentos de la recogida de datos (test, postest y postest diferido). Se diseñaron tres textos de dictoglosia, cada uno con 103 palabras, y basados en temas de interés para los niños, de modo que trataban sobre rutinas cotidianas, vacaciones y la película *Charlie y la fábrica de chocolate* (Tim Burton, 2005). Se adaptó un texto de Calzada y García Mayo (2023) y los otros dos los creó el equipo de investigación del proyecto al que pertenece este estudio (véase ejemplo en el anexo 1).

Las dictoglosias previamente grabadas por un hablante nativo se reprodujeron dos veces. La primera vez los participantes debían escuchar el texto y la segunda vez escuchaban y anotaban las palabras clave en una hoja diseñada a tal efecto, en la cual se les facilitaron tres palabras clave del texto que podrían resultar problemáticas con el fin de evitar que se centraran demasiado en el significado y no tanto en la forma (Gorman y Ellis, 2019). Después de las dos primeras dictoglosias, una vez reconstruidos los textos, las investigadoras utilizaron RCE directa para corregir los usos erróneos de las dos formas meta. En la segunda y tercera prueba se entregó a cada pareja del grupo RCE su borrador corregido para que revisaran y comentaran las correcciones. Mientras tanto, los alumnos del grupo AC tenían que revisar sus textos, identificar errores gramaticales y corregirlos ellos mismos. Después, los niños realizaban la nueva tarea de dictoglosia. Se siguió el mismo procedimiento para las tres tareas.

Para responder a la segunda pregunta de investigación, los niños completaron una prueba de juicio gramatical (PJG) en la que se habían incluido oraciones con las variantes de las estructuras meta mencionadas anteriormente más distractores, algunas de ellas correctas y otras incorrectas. Había un total de 34 ítems, 22 de ellos experimentales *(he/she*, omisión de *-s* en verbos léxicos, auxiliar y cópula *be*, concordancia sujeto-verbo en verbo léxico, concordancia sujeto-verbo en morfología completiva, inserción de marcadores de posición; véanse ejemplos en el anexo 2), la mitad incorrectos y la mitad correctos. Se incluyeron 12 distractores, la mitad incorrectos y la mitad correctos. La PJG se completó una semana antes de la primera tarea de escritura (pre-

test), una semana después de la realización de las tres tareas de escritura (postest) y un mes más tarde (postest retardado). Durante los periodos entre tareas, se controló que el profesorado no trabajara las formas objeto de estudio de manera explícita.

### 3.3. Análisis de datos

Los datos de las tres tareas de dictoglosia y la PJG se analizaron del siguiente modo. Para responder a la primera pregunta de investigación, se codificaron los usos correctos e incorrectos de cada una de las formas meta en los textos de dictoglosia reconstruidos y se contabilizaron y se establecieron comparaciones entre los grupos RCE y AC para las tres tareas. Dado que los datos no eran paramétricos, se utilizó la prueba U de Mann Whitney para analizar estos resultados. En cuanto a la segunda pregunta de investigación, se analizaron las puntuaciones en la PJG (pretest, postest y postest retardado), buscando también posibles diferencias entre el grupo AC y el grupo RCE en cada una de las tres sesiones. En este caso, se realizó un análisis estadístico por medio del test-t, tanto pareados como no-pareados.

## 4. Resultados y discusión

La primera pregunta de investigación se refería al efecto de la RCE en la precisión de los alumnos al utilizar la tercera persona del singular *-s* y los pronombres sujeto *he/she*. Después de codificar los casos correctos y erróneos en las tres dictoglosias reconstruidas, comparamos los dos grupos (RCE y AC) y analizamos la evolución de los errores y los usos correctos a lo largo de las tres pruebas (Dict.1, Dict.2 y Dict.3). Como muestra la figura 1, cuando se consideran las dos características gramaticales juntas, se produce una mejora en la precisión en el grupo RCE, mientras que las mejoras mostradas en el Dict.2 por los pares del grupo AC se pierden en el Dict.3.

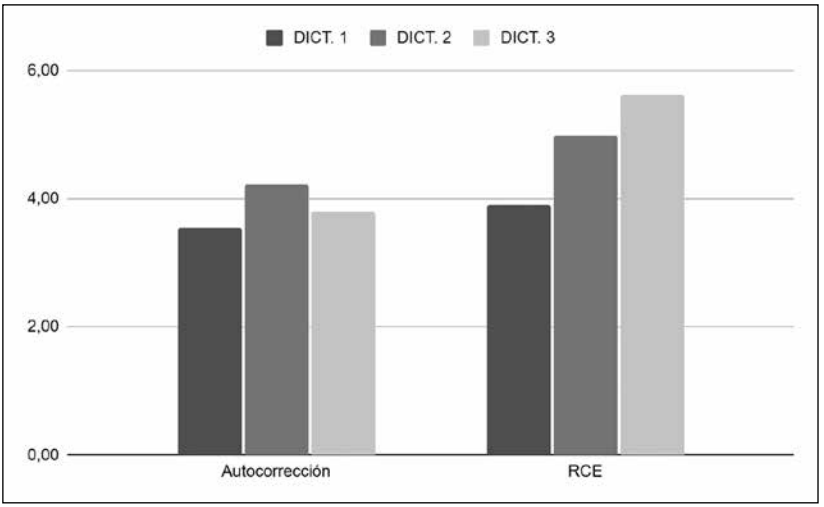



**Figura 1.** Valores medios del uso correcto de las formas meta en los grupos RCE y AC.

Las figuras 2 y 3 consideran cada característica por separado:

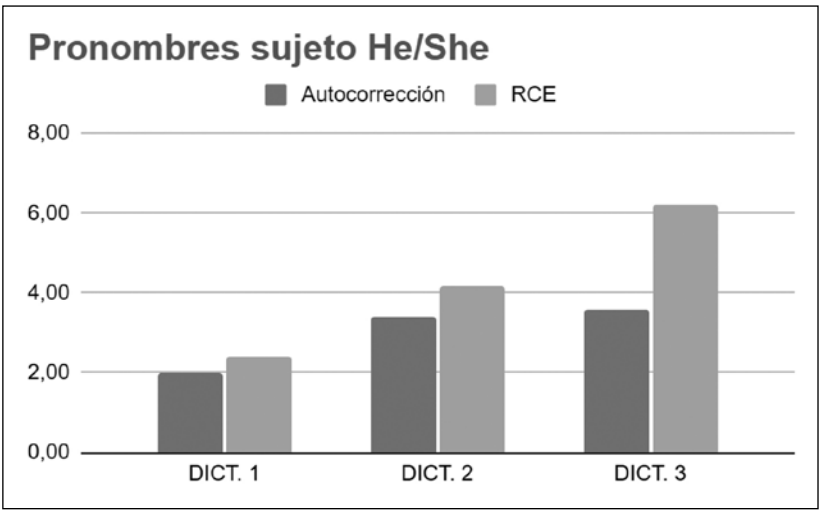



**Figura 2.** Valores medios del uso preciso de los pronombres *he/she* en el grupo AC y en el RCE.

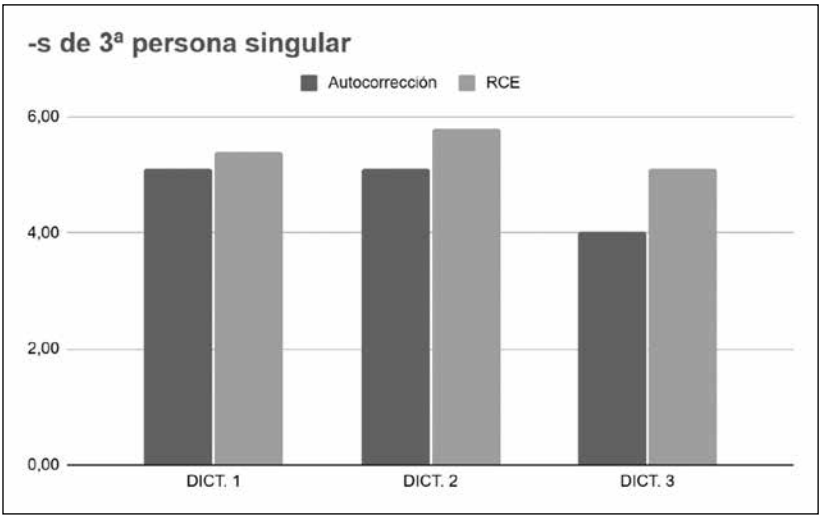



**Figura 3.** Valores medios de uso preciso de la *-s* de la tercera persona singular en el grupo AC y en el RCE.

Las figuras 2 y 3 muestran una tendencia: a pesar de que los resultados fueron similares en la primera dictoglosia, en las tareas de la segunda y tercera dictoglosia las parejas RCE superaron ligeramente a las AC en el uso correcto de *he/she* y de la tercera persona del singular *-s*. La ausencia de diferencias estadísticamente significativas se debió probablemente al reducido tamaño de la muestra y, sobre todo, a los pocos casos de uso de los rasgos lingüísticos objeto de estudio. Sobre la base de estos resultados, y en consonancia con estudios anteriores realizados con niños (Fazio, 2001; Gorman y Ellis, 2019), no podemos decir que la RCE tuviera un impacto alto en el uso de las dos formas.

No obstante, se deben tener en cuenta otros factores: en primer lugar, los alumnos no están acostumbrados a trabajar en colaboración para este tipo de tareas. Esto puede haber afectado a los resultados en el sentido de que se centraron más en el contenido de los textos que en la corrección gramatical, al igual que se ha observado en otros estudios (Fazio, 2001; Gorman y Ellis, 2019). Como se ha mencionado anteriormente, las cuestiones gramaticales se trabajaban en el centro escolar de una manera mucho más explícita, mediante una metodología de enseñanza deductiva y actividades de práctica mecánica y los niños probablemente no estaban acostumbrados a este tipo de metodología

comunicativa para trabajar la gramática. Además, aunque la RCE directa es bastante explícita y visualmente destacada, Gorman y Ellis (2019) han sugerido que los niños son más aptos para el aprendizaje implícito, lo que justificaría que se benefician menos de la enseñanza explícita que los alumnos de más edad (Gorman y Ellis, 2019). En general, el alumnado suele ignorar la RCE en la escritura, según indican los profesores de ILE en relación con alumnado adolescente y adulto (Lee, 2013). Por último, el tratamiento se llevó a cabo en un breve periodo de tiempo, ya que los alumnos solo recibieron RCE en el plazo de un mes. La ICF podría ser más eficaz si se utilizara de manera constante y prolongada en el tiempo, de modo que se promoviera la atención de los alumnos a la forma (Calzada y García Mayo, 2023).

La segunda pregunta de investigación se refería al conocimiento de las dos formas, reflejada en la PJG, y su evolución desde el pretest, previo a la primera tarea de escritura, al postest, una semana después de haber completado las tareas de dictoglosia, y, finalmente, en el postest retardado, un mes después del postest. En general, se observó una mejora más importante en los postest y en los postest retardados completados por el grupo RCE, lo que demuestra que la RCE puede haber conducido a una mejor comprensión de las formas estudiadas. Sin embargo, como muestra la tabla 1, el análisis por medio del test-t pareado solo reveló diferencias significativas en el postest en relación con el conocimiento de *he/she*. Por consiguiente, el impacto que las correcciones escritas podrían haber tenido justo después de la tarea escrita parece desaparecer un mes después.

**Tabla 1.** Resultados del test-t para la comparación del grupo AC y RCE (valores *p* de las pruebas t de los pretest, postest y postest retardados).

| Autocorrección vs RCE | *he/she* | *-s* de la 3.ª persona singular | Total |
|---|---|---|---|
| Pretest | 0,38 | 0,30 | 0,36 |
| Postest | 0,04* | 0,49 | 0,32 |
| Postest retardado | 0,20 | 0,34 | 0,27 |

A continuación, analizamos por medio de test-t no pareados la evolución de los grupos AC y RCE por separado para confirmar si la mejora en cada uno de los aspectos formales fue significativa.

La tabla 2 muestra que no hubo mejoras significativas para el grupo AC. Sin embargo, la evolución del grupo RCE fue significativa tanto en la comparación de las puntuaciones totales de la PJG en el pretest con el postest retardado como también, como ilustra la tabla 3, en los resultados para los ítems de la 3.ª persona singular *-s*. Los beneficios en el grupo RCE parecen mantenerse especialmente para la tercera persona del singular *-s*, lo que nos lleva a concluir con cautela que la RCE es beneficiosa, al menos para el aprendizaje explícito de ciertas formas gramaticales y en concreto la RCE directa, lo que coincide con algunas investigaciones con estudiantes adolescentes y/o adultos (Bitchener, 2008; Bitchener et al., 2005; Ellis et al., 2008; Nassaji, 2015; Sheen, 2007).

**Tabla 2.** Resultados del test-t del grupo AC en los pretest, postest y postest retardado de la PJG (valores *p* de las comparaciones de las puntuaciones en el pretest frente al postest, el postest frente al postest retardado y el pretest frente al postest retardado).

| Autocorrección | *he/she* | *-s* de la 3.ª persona singular | Total |
|---|---|---|---|
| Pre vs Post | 0,50 | 0,37 | 0,38 |
| Post vs Retardado | 0,37 | 0,29 | 0,27 |
| Pre vs Retardado | 0,38 | 0,18 | 0,17 |

**Tabla 3.** Resultados del test-t del grupo RCE en los pretest, postest y postest retardado de la PJG (valores *p* de las comparaciones de las puntuaciones en el pretest frente al postest, el postest frente al postest retardado y el pretest frente al postest retardado).

| RCE | *he/she* | *-s* de la 3.ª persona singular | Total |
|---|---|---|---|
| Pre vs Post | 0,05 | 0,14 | 0,06 |
| Post vs Retardado | 0,25 | 0,06 | 0,21 |
| Pre vs Retardado | 0,12 | 0,01* | 0,008* |

Una de las razones por las que se obtuvieron pocos resultados significativos podría ser que las pruebas se hicieron con un tiempo limitado para los niños, lo que podría haber influido en su capacidad para utilizar su conocimiento explícito, y confiar solo en su conocimiento implícito (Gorman y Ellis, 2019). Estos

resultados confirman que todavía no está claro si la instrucción explícita, la RCE directa, fomenta el conocimiento implícito de los niños por lo que tal vez se beneficiarían de la ICF si se proporciona de una forma más continua y durante un periodo de tiempo más largo. Como señalan Bitchener y Storch (2016), para que la ICF sea efectiva, es necesario que los aprendices capten el rasgo formal, lo que resulta dificultoso, pero también se requiere una cantidad adecuada de práctica significativa para que el conocimiento de la instrucción explícita pueda automatizarse y convertirse en implícito.

## 5. Implicaciones didácticas

Aunque parece que la RCE conduce a resultados positivos en cuanto a la producción de los rasgos gramaticales meta, el profesorado tiene la posibilidad de proporcionar otros tipos de corrección escrita, siempre de forma coherente y teniendo en cuenta las características del grupo de alumnado al que va dirigida y de las parejas que se formen en el trabajo colaborativo. También se sugiere que el profesorado de la etapa de primaria acostumbre al alumnado al tipo de tarea colaborativa que genera la dictoglosia. De hecho, el docente podría combinar la RCE con retroalimentación oral en forma de discusiones en el aula si se comparten los textos reconstruidos y se establece un diálogo en el que el docente llame la atención sobre los aspectos positivos del trabajo que han realizado y los ayude a identificar aspectos a mejorar, incluso proporcionando explicaciones metalingüísticas (Lee, 2013). La combinación de distintas modalidades de retroalimentación, junto con otros tipos de ICF, si, además, se prolongase a lo largo del curso académico, podría ser una herramienta pedagógica efectiva que incluso lograría una mayor motivación de los niños y una mayor implicación en su proceso de aprendizaje.

## 6. Conclusión

El estudio tenía como objetivo explorar el efecto de la RCE en la precisión escrita y el conocimiento del alumnado de Educación Primaria con relación a dos rasgos lingüísticos (*he/she* y 3.ª per-

sona *-s*). Los análisis de la producción escrita de los niños revelaron una tendencia en el grupo RCE a superar a aquellos alumnos a los que no se les proporcionó retroalimentación sobre las formas objeto de estudio. Además, los resultados de la PJG de los alumnos mostraron mejoras significativamente más importantes en el conocimiento de las formas por parte de los alumnos de RCE, lo que apunta a la superioridad de la RCE sobre la autocorrección, especialmente para la *-s* de la 3.ª persona. No cabe duda de que la muestra limitada del estudio podría haber sido una de las razones de la falta de resultados significativos, lo que podría verificarse en investigaciones posteriores incluyendo una muestra mayor. Además, el tipo de tarea, la falta de práctica en escritura colaborativa y la corta duración del tratamiento pueden explicar el escaso efecto de la RCE en los resultados de los alumnos, tanto durante la tarea como después. Todas estas cuestiones exigen el uso de otros tipos de ICF, la aplicación de un tratamiento más prolongado y la práctica con tareas orientadas a la forma en futuros estudios con alumnado de primaria.

**Agradecimientos**
Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación español (PID2020-113630-GB-I00) y el Gobierno Vasco (IT1426-22). Queremos agradecer al colegio Madre de Dios Ikastetxea (Bilbao) su participación en el estudio, en particular a la profesora de inglés por su inestimable colaboración y a los alumnos de 5.º curso que participaron en la investigación. Asimismo, queremos mostrar nuestro agradecimiento a Andrea Robin Ruthven por realizar la grabación de los textos para las tareas de las dictoglosias.

## 7. Bibliografía

Alshuraidah, A. y Storch, N. (2019). Investigating a collaborative approach to peer feedback. *ELT Journal*, *73*(2), 166-174. https://doi.org/10.1093/elt/ccy057

Alwaleedi, M. A., Gillies, R. M. y Hamid, M. O. (2019). Collaborative writing in Arabic as a second language (ASL) classrooms: A mixed-method study. *Language, Culture and Curriculum*, *32*(2), 157-172. https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1521422

Basterrechea, M. y García Mayo, M. P. (2013). Language-related episodes during collaborative tasks: A comparison of CLIL and EFL learners. En: K. McDonough y Alison Mackey (eds.). *Second language interaction in diverse educational contexts* (pp. 25-13). John Benjamins.

Basturkmen, H. y Fu, M. (2021). Corrective feedback and the development of second language rammar. En: H. Nassaji y E. Kartchava (eds.). *The Cambridge handbook of corrective feedback in second language learning and teaching* (pp. 367-386). Cambridge University Press.

Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing, 17*(2), 102-118. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.11.004

Bitchener, J. y Storch, N. (2016). *Written corrective feedback for L2 development.* Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783095056

Bitchener, J., Young, S. y Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing, 14*(3), 227-258. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.08.001

Burton, T. (dir.) (2005). *Charlie and the chocolate factory* [película]. Warner Bros Pictures.

Calzada, A. y García Mayo, M. P. (2021). Child learners' reflections about EFL grammar in a collaborative writing task: When form is not at odds with communication. *Language Awareness*, *30*(1), 1-16. https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1751178

Calzada, A. y García Mayo, M. P. (2023). Do task repetition and pretask focus on form instruction impact collaborative writing performance? Evidence from young learners. En: M. Li y M. Zhang (eds.). *L2 collaborative writing in diverse learning contexts* (pp. 78-106). John Benjamins.

Cambridge Young Learners English Assessment (2018). *Cambridge English A2 Flyers*. Volume 1. Cambridge English language assessment. https://www.cambridgeenglish.org/Images/young-learners-sample-papers-2018-vol1.pdf

Ellis, R. (2009). The typology of written corrective feedback types. *ELT Journal, 63*(2), 97-107. https://doi.org/10.1093/elt/ccn023

Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M. y Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System, 36*(3), 353-371. https://doi.org/10.1016/j.system.2008.02.001

Fazio, L. (2001). The effects of corrections and commentaries on journal writing of minority- and majority-language minorities. *Journal of Second Language Writing, 10*, 235-249.

Fukuta, J., Tamura, Y. y Kawaguchi, Y. (2019). Written languaging with indirect feedback in writing revision: Is feedback always effective? *Language Awareness*, *28*(1), 1-14. https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1567742

García Mayo, M. P. (2021). Research on EFL learning by young children in Spain. Introduction. *Language Teaching for Young Learners*, *3*(2), 181-188. https://doi.org/10.10175/ltyl.00022.edi

García Mayo, M. P. (2022). Child interaction in task-supported EFL/CLIL contexts. En: M. J. Ahmadian y M. H. Long (eds.). *The Cambridge handbook of task-based language teaching* (pp. 397-415). Cambridge University Press.

García Mayo, M. P. (2024). Dictogloss technique. En: J. I. Liontas (ed.). *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. Wiley & Sons. 10.1002/9781118784235.eelt1037

García Mayo, M. P. e Imaz Aguirre, A. (2016). Task repetition and its impact on EFL children's negotiation of meaning strategies and pair dynamics: An exploratory study. *The Language Learning Journal*, *44*(4), 451-466. https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1185799

García Mayo, M. P. y Villarreal, I. (2011). The development of suppletive and affixal tense and agreement morphemes in the L3 English of Basque-Spanish bilinguals. *Second Language Research*, *27*(1), 129-149. https://doi.org/10.1177/0267658310386523

Gorman, M. y Ellis, R. (2019). The relative effects of metalinguistic explanation and direct corrective feedback on children's grammatical accuracy in new writing. *Language Teaching for Young Learners, 1*, 57-81. https://doi.org/10.1075/ltyl.00005.gor

Herman, H., Sinaga, H. y Hutauruk, B. (2020). Students' difficulties in using personal pronouns in writing recount text. *Scientia: Jurnal Hasil Penelitian*, *5*(1), 29-36. https://doi.org/10.32923/sci.v5i1.1341

Ionin, T. y Wexler, K. (2002). Why is «is» easier than «-s»? Acquisition of tense/agreement morphology by child second language learners of English. *Second Language Research*, *18*(2), 95-136. https://doi.org/10.1191/0267658302sr195oa

Kang, E. y Han, Z. (2015). The efficacy of written corrective feedback in improving L2 written accuracy: a meta-analysis. *Modern Language Journal*, *99*, 1-18. https://doi.org/10.1111/modl.12189

Karim, K. y Nassaji, H. (2019). The effects of written corrective feedback: A critical synthesis of past and present research. *Instructed Second Language Acquisition*, *3*, 28-52. https://doi.org/10.1558/isla.37949

Kasprowicz, R. E. y Marsden, E. (2018). Towards ecological validity in research into input-based practice: Form spotting can be as beneficial as form-meaning practice. *Applied Linguistics*, *39*, 886-911. https://doi.org/10.1093/applin/amw051

Kim, Y. y McDonough, K. (2008). The effect of interlocutor proficiency on the collaborative dialogue between Korean as a second language learners. *Language Teaching Research*, *12*(2), 211-234. https://doi.org/10.1177/1362168807086288

Lee, I. (2013). Research into practice: Written corrective feedback. *Language Teaching*, *46*(1), 108-119. https://doi.org/10.1017/S0261444812000390

Leeser, M. J. (2004). Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. *Language Teaching Research*, *8*(1), 55-81. https://doi.org/10.1191/1362168804lr134oa

Lira-Gonzales, M-L. y Nassaji, H. (2023). The differential effects of focused and comprehensive corrective feedback on accuracy of revision and new writing. *Canadian Modern Language Review*, *79*(1), 58-78. https://doi.org/10.3138/cmlr.2021-0061

Liu, Y. (2008). The effects of error feedback in second language writing. *Arizona Working Papers in SLA and Teaching, 15*, 65-79.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En: W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (eds.). *Handbook of language acquisition: Vol. 2. Second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.

Manchón, R. M., Nicolás-Conesa, F., Cerezo, L. y Criado, R. (2020). L2 writers' processing of written corrective feedback. En: W. Suzuki y N. Storch (eds.). *Languaging in language learning and teaching: A collection of empirical studies* (pp. 241-266). John Benjamins.

Martínez, F. 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*, *2*, 143-170. https://doi.org/10.6018/ijes/2010/2/119241

Nassaji, H. (2015). *The interactional feedback dimension in instructed second language learning: Linking theory, research, and practice.* Bloomsbury.

Nassaji, H. y Kartchava, E. (eds.) (2021). *The Cambridge handbook of corrective feedback in second language learning and teaching.* Cambridge University Press.

Paradis, J., Rice, M. L., Crago, M. y Marquis, J. (2008). The acquisition of tense in English: Distinguishing child second language from first

language and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics, 29*(4), 689-722. https://doi.org/10.1017/s0142716408080296.
Roos, J. (2019). Exploiting the potential of tasks for targeted language learning in the EFL classroom. En: A. Lenzing, H. Nicholas y J. Roos (eds.). *Widening contexts for processability theory* (pp. 285-300). John Benjamins.
Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in L2 learning. *Applied Linguistics 11*, 129-58.
Schmidt, R. (2001). Attention. En: P. Robinson (ed.). *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780
Shak, J. (2006). Children using dictogloss to focus on form. *Reflection on English Language Teaching, 5*, 47-62.
Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly, 41*(2), 255-283. https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00059.x
Sheen, Y. (2011). *Corrective feedback, individual differences and second language learning*. Springer.
Shintani, N., Ellis, R. y Suzuki, W. (2014). Effects of written feedback and revision on learners' accuracy in using two English grammatical structures. *Language Learning, 64*, 103-131. https://doi.org/10.1111/lang.12029
Stefanou, C. y Révész, A. (2015). Direct written corrective feedback, learner differences, and the acquisition of second language article use for generic and specific plural reference. *The Modern Language Journal, 99*, 263-282. https://doi.org/10.1111/modl.12212
Suzuki, W., Nassaji, H. y Sato, K. (2019). The effects of feedback explicitness and type of target structure on accuracy in revision and new pieces of writing. *System, 81*, 135-145. https://doi.org/10.1016/j.system.2018.12.017
Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some roles of comprehensible input and comprehensive output in its development. En: S. Gass y C. Madden (eds.). *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Newbury House.
Truscott, J. y Hsu, A. Y. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing, 17*(4), 292-305. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.05.003
Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford University Press.

# 8. Anexos

## Anexo 1: Ejemplo de una de las dictoglosias

Dictoglosia 3: Charlie

> Charlie Bucket **lives** with his family in a very small house in a big city. Today, Charlie's mother is cooking soup. She always **cooks** soup because they have very little money. Charlie **prefers** chocolate, but they can't buy it and they see other children taking bars of chocolate out of their pockets.
>
> One day, when Charlie is walking to school, he **finds** ten dollars on the floor. Charlie is very happy! He **buys** a chocolate bar in a shop, for him and to share with his best friend, Lisa. But she is late that day. Charlie **finishes** the chocolate bar in a minute.

## Anexo 2: Ejemplos de ítems experimentales

Categoría 1: *he/she*
- Lucas is nervous about the holiday, but he is also excited. CORRECTO
- My sister cannot come to school, but he can play at home. INCORRECTO

Categoría 2: omisión de *-s* en un verbo léxico
- Pilar makes delicious chocolate cakes and muffins with strawberry jam. CORRECTO
- That tall boy sitting by the window eat too many sweets. INCORRECTO

Categoría 3: Omisión de morfología
- Joseph going to school and he is very happy. *Be* auxiliar. INCORRECTO
- My grandmother is very old. She is also very intelligent. Copula *Be*. CORRECTO

Categoría 4: Concordancia verbal en un verbo léxico
- Parrots live in high trees and rocks in hot places. CORRECTO
- My best friends works in a very big company. INCORRECTO

Categoría 5: Concordancia verbal

- They are going to take some photos of animals for homework. *Be* auxiliar CORRECTO
- Eric is a talented writer. He are also a good journalist. Cópula *Be*. INCORRECTO

Categoría 6: Inserción de marcador de posición

- Marta is know a lot of things about nature and animals. INCORRECTO
- He is play football every day with Tom, Maria and Laura. INCORRECTO

Ítems distractores (sin relación con las estructuras meta)

- Did Lisa told you about Peter's secret? If she did, she should be ashamed. INCORRECTO
- I have a sister and you have a brother and a sister. CORRECTO

# Índice

Introducción . . . . . 11

SECCIÓN I. PRÁCTICAS DE RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA

1. El efecto de la retroalimentación correctiva escrita en la adquisición de la gramática por parte de alumnos de primaria . . . . . 19
   1. Introducción . . . . . 19
   2. Retroalimentación correctiva escrita . . . . . 20
      2.1. Estudios previos sobre el efecto de la RCE . . . . . 21
      2.2. Escritura colaborativa . . . . . 21
      2.3. Investigaciones sobre el efecto de la RCE con alumnado de Educación Primaria . . . . . 22
   3. Metodología . . . . . 26
      3.1. Participantes . . . . . 26
      3.2. Recogida de datos . . . . . 26
      3.3. Análisis de datos . . . . . 28
   4. Resultados y discusión . . . . . 28
   5. Implicaciones didácticas . . . . . 33
   6. Conclusión . . . . . 33
   7. Bibliografía . . . . . 34
   8. Anexos . . . . . 39

2. El potencial formativo de la retroalimentación en un contexto de educación de adultos a distancia y en línea . . . . . 41
1. Introducción . . . . . 41
2. Marco teórico . . . . . 42
3. Metodología . . . . . 46
3.1. Objetivo y preguntas de investigación . . . . . 46
3.2. Contexto . . . . . 46
3.3. Participantes . . . . . 47
3.4. Recogida y análisis de los datos . . . . . 47
4. Resultados y discusión . . . . . 48
5. Implicaciones didácticas . . . . . 54
6. Conclusión . . . . . 55
7. Bibliografía . . . . . 57

3. El papel de la retroalimentación en secundaria. Un estudio sobre el proceso de revisión y reescritura colaborativa de un texto elaborado a partir de fuentes . . . . . 61
1. Introducción . . . . . 61
2. Objetivos y preguntas . . . . . 63
3. Metodología . . . . . 64
4. Resultados . . . . . 68
4.1. La retroalimentación durante la revisión y la reescritura . . . . . 69
4.2. Incidencia de la retroalimentación en el texto final . . 74
5. Discusión y conclusiones . . . . . 77
6. Implicaciones didácticas . . . . . 79
7. Bibliografía . . . . . 80

SECCIÓN II. CREENCIAS DEL ALUMNADO Y PROFESORADO EN TORNO A LA RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA ESCRITA

4. Retroalimentación de los docentes y creencias en la escritura en L2: un estudio con estudiantes de inglés como lengua extranjera en Bachillerato . . . . . 85
1. Introducción . . . . . 85
1.1. Retroalimentación del docente en la escritura en L2 . . 86
1.2. Creencias docentes sobre la RCE . . . . . 87

2. Metodología . . . . . 89
2.1. Participantes . . . . . 89
2.2. Materiales . . . . . 89
2.3. Procedimiento . . . . . 90
3. Resultados . . . . . 91
3.1. Prácticas de retroalimentación escrita en ILE . . . . . 91
3.2. Creencias y (des)ajuste con las prácticas . . . . . 94
4. Discusión . . . . . 96
5. Implicaciones didácticas . . . . . 98
6. Conclusión . . . . . 99
7. Bibliografía . . . . . 100

5. Creencias de los futuros docentes de educación primaria en torno a la retroalimentación correctiva escrita . . . . . 105
1. Introducción . . . . . 105
2. Marco teórico . . . . . 106
2.1. Las creencias docentes . . . . . 106
2.2. Retroalimentación correctiva escrita . . . . . 107
2.3. Creencias docentes y retroalimentación correctiva escrita . . . . . 108
3. Metodología . . . . . 109
3.1. Contexto y participantes . . . . . 109
3.2. Recogida de los datos . . . . . 109
3.3. Análisis de datos . . . . . 110
4. Resultados . . . . . 111
5. Discusión . . . . . 119
6. Implicaciones didácticas . . . . . 121
7. Conclusión . . . . . 122
8. Bibliografía . . . . . 123

SECCIÓN III. RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA ESCRITA EN LA UNIVERSIDAD (EN L1/L2)

6. Escritura y reescrituras de una información periodística a partir de la retroalimentación: diálogo entre estudiantes universitarios y docente . . . . . 129
1. La retroalimentación en educación superior . . . . . 129
2. Metodología . . . . . 131
2.1. Participantes . . . . . 132
2.2. Intervención didáctica . . . . . 132

2.3. Tipo de retroalimentación . . . 133
2.4. Datos recogidos . . . 134
2.5. Codificación de los datos . . . 134
3. Resultados . . . 135
4. Discusión . . . 143
5. Implicaciones didácticas . . . 145
6. Conclusión . . . 146
7. Bibliografía . . . 147

7. La retroalimentación correctiva escrita proporcionada por futuros docentes de educación primaria . . . 151
1. Introducción: la retroalimentación correctiva escrita (RCE) . . . 151
2. Estudios previos de RCE y alumnado en formación inicial docente . . . 154
3. Metodología . . . 156
3.1. Participantes . . . 156
3.2. Recogida, codificación y análisis de datos . . . 159
4. Resultados . . . 162
5. Discusión . . . 169
6. Implicaciones didácticas . . . 171
7. Conclusión . . . 172
8. Bibliografía . . . 173

8. La retroalimentación correctiva escrita en contextos de educación superior: estudio exploratorio de prácticas docentes en el grado de magisterio . . . 177
1. Introducción . . . 177
2. Metodología . . . 180
2.1. Participantes . . . 180
2.2. Codificación y análisis de datos . . . 181
3. Resultados . . . 186
3.1. Asignatura *English for Academic Purposes* (RCE directa) . . . 186
3.2. Asignatura *Approaches and Methods for Teaching English* (RCE indirecta con código con información metalingüística) . . . 189
3.3. Asignatura *Teaching Literature* (RCE indirecta) . . . 191
4. Discusión . . . 192
5. Implicaciones didácticas . . . 194
6. Conclusión . . . 194
7. Bibliografía . . . 195

9. Análisis de género de informes de laboratorio y de retroalimentación correctiva escrita en una asignatura de Biotecnología Animal impartida en inglés . . . 199
1. Introducción . . . 199
2. Análisis de género de los informes de laboratorio . . . 201
3. Desafíos en la producción escrita y la retroalimentación correctiva escrita en EMI . . . 203
4. Metodología . . . 204
4.1. Contexto y participantes . . . 204
4.2. Recogida de datos . . . 206
4.3. Análisis de los datos . . . 206
5. Resultados . . . 208
5.1. Análisis de género de los informes de laboratorio y de la RCE . . . 208
5.2. Errores lingüísticos en los informes de laboratorio . . . 211
5.3. Otros tipos de RCE en los informes de laboratorio . . . 213
6. Discusión . . . 214
7. Implicaciones didácticas . . . 217
8. Conclusión . . . 218
9. Bibliografía . . . 218
10. Anexos . . . 220

SECCIÓN IV. RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA ESCRITA EN LÍNEA

10. La temporalización de la retroalimentación correctiva a través de WhatsApp: percepciones de estudiantes de griego moderno como L2 . . . 225
1. Retroalimentación correctiva y mensajería instantánea móvil . . . 225
2. Metodología . . . 227
2.1. Contexto y participantes . . . 227
2.2. Intervención didáctica . . . 228
2.3. Retroalimentación correctiva escrita a través del WhatsApp . . . 232
2.4. Instrumentos de recogida de datos . . . 234
3. Resultados . . . 235
4. Discusión . . . 240
5. Implicaciones didácticas . . . 242

6. Conclusión . . . . . 242
7. Bibliografía . . . . . 243

11. La retroalimentación diferida en la comunicación mediada por ordenador . . . . . 247
1. Introducción . . . . . 247
2. Estudios previos sobre retroalimentación inmediata y diferida . . . . . 248
3. La aplicación de la técnica de retroalimentación diferida en vídeo: resumen de resultados . . . . . 251
4. Discusión de resultados: la aplicación de la técnica de retroalimentación diferida en vídeo . . . . . 256
5. Implicaciones didácticas . . . . . 258
6. Conclusión . . . . . 261
6. Bibliografía . . . . . 262

12. Retroalimentación correctiva a través de WhatsApp: implementación y percepciones de los estudiantes . . . . 267
1. Introducción . . . . . 267
2. La retroalimentación correctiva mediada por tecnología . . 269
3. Metodología . . . . . 270
3.1. Participantes . . . . . 271
3.2. Intervención didáctica . . . . . 271
3.2.1. Provisión de RC en el grupo de WhatsApp . . . . 272
3.2.2. Provisión dinámica de RC: de menos a más explícita . . . . . 272
3.2.3. Análisis de datos obtenidos en el chat . . . . . 277
3.3. Recogida y análisis de datos sobre las percepciones . . 278
4. Resultados . . . . . 279
4.1. Retroalimentación en WhatsApp . . . . . 279
4.2. Percepciones de los estudiantes . . . . . 279
5. Discusión . . . . . 281
6. Implicaciones didácticas . . . . . 284
7. Conclusión . . . . . 285
8. Bibliografía . . . . . 286

Si desea más información
o adquirir el libro
diríjase a:

www.octaedro.com

## La retroalimentación correctiva escrita en L1 y L2 para la mejora de la competencia escrita

La investigación sobre la retroalimentación correctiva escrita se ha consolidado como un elemento clave para comprender el desarrollo de las habilidades de escritura. A medida que la didáctica de la escritura avanza hacia enfoques más centrados en el alumno y orientados al proceso, se hace necesario analizar cómo los aprendientes interpretan, se implican y aplican la retroalimentación recibida. Este campo de estudio ofrece información esencial sobre dichos procesos y contribuye tanto al desarrollo teórico de la adquisición de lenguas como a la mejora de la práctica en la enseñanza de la escritura en diversos contextos educativos.

El propósito de este volumen es establecer vínculos entre la investigación en retroalimentación correctiva escrita y las prácticas en el aula, poniendo el foco en la enseñanza de lenguas (iniciales y adicionales) y en contextos diversos del panorama educativo español (educación obligatoria, universidad y contextos de aprendizaje no formales).

Los capítulos ofrecen una panorámica amplia y actualizada sobre la retroalimentación correctiva escrita en distintos niveles educativos, lenguas y modalidades de enseñanza. A través de enfoques metodológicos diversos y con la atención puesta en contextos reales de enseñanza y aprendizaje, los estudios que se presentan permiten avanzar en la comprensión de cómo se articula la retroalimentación en la práctica docente, cómo la reciben y utilizan los aprendientes y qué implicaciones tiene todo ello para el desarrollo de la competencia escrita.

ISBN 978-84-1079-278-4

Octaedro

Horizontes Universidad