

El proceso de devolución sobre la escritura académica en inglés: percepciones de docentes universitarios

The feedback process on academic writing in English: perceptions of university teachers

Marina López Casoli(1); Eliana Berardo(2)

1 Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina.

E-mail: mlcuniv@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-1076>

2 Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina.

E-mail: elianaberardo@hotmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0030-4261>

Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, vol. 4, n. 2, p. 84-102, Abril-Junho, 2018 - ISSN 2447-3944

[Recebido/Recibido: Fevereiro/Febrero 18, 2018; Aceito/Acepto: Maio/Mayo 17, 2019]

DOI: <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2018.v4i2.2462>

Endereço correspondente / Correspondence address

Marina López Casoli

Funes 3350

Departamento de Lenguas Modernas

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional de Mar del Plata

(7600) Mar del Plata, Prov. de Buenos Aires, Argentina

Sistema de Avaliação: *Double Blind Peer Review*

Editora: Thaísa Leal da Silva

Como citar este artigo / How to cite item: [clique aqui/click here!](#)

Resumen

Muchas investigaciones dentro del área de la escritura académica se han abocado a estudiar las prácticas de devolución docente escrita (DDE) o *feedback* sobre los textos escritos por estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE). Una veta investigativa dentro de esta temática ha sido el análisis de las percepciones y actitudes de docentes y estudiantes sobre la DDE. El objetivo de este estudio cualitativo es analizar las percepciones del docente sobre sus prácticas de devolución provista a estudiantes hispanoparlantes de la carrera de Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, sobre su escritura en ILE. Para ello se encuestó a diferentes docentes de escritura de la carrera sobre distintas modalidades de DDE. Los resultados indican que los docentes prefieren una devolución holística sobre aspectos tanto organizativos y de coherencia de ideas como lingüísticos en lugar de selectiva. Además tienen en cuenta el impacto emocional que sus prácticas de DDE pueden tener en el estudiante, siendo la claridad de los tipos de comentarios y la falta de tiempo dos factores que determinan dichas prácticas. Por último, coinciden en el poder educativo de la DDE puesto que ayuda a los estudiantes a aprender y a devenir en aprendices autónomos. Los resultados revelan la importancia de explicar a los estudiantes los criterios de DDE a priori para lograr una mejor efectividad de ésta.

Palabras clave: Devolución. Feedback. Escritura. Inglés como lengua extranjera. Percepciones docentes.

Abstract

Many studies in the field of academic writing have focused on studying written teacher feedback (WTF) on texts written by students of English as a Second Language (ESL). One line of research within this field has been the analysis of teachers' and students' perceptions and attitudes toward WTF. The objective of this qualitative investigation is to analyze teachers' perceptions about their WTF practices with spanish-speaking students in the English Teacher Training Program at Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, on their written productions in ESL. Different writing instructors in the program were surveyed on several forms of TWF. Results show that teachers prefer holistic feedback on the organization and coherence of ideas as well as on linguistic aspects rather than selective feedback. Teachers also take into account the emotional impact on the students of their WTF practices, which are determined by factors such as lack of time and the clarity of the different kinds of comments. Finally, they agree on the educational power of TWF as they believe it is conducive to learning and helps students become autonomous learners. These results reveal the importance of explaining to the students the WTF criteria prior to writing in order to make the feedback more effective.

Keywords: Feedback. Writing. English as a second language. Teacher perceptions.

Introducción

El mundo globalizado del siglo XXI es testigo del interés imperioso a nivel global en el aprendizaje particularmente del inglés para fines educativos, económicos, culturales, turísticos, etc. Este interés ha derivado en un gran desafío para los docentes y estudiantes del nivel superior, quienes se ven enfrentados con las dificultades de la enseñanza o aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE) o como segunda lengua (ISL).

Una de las áreas más desafiantes dentro de la enseñanza y aprendizaje de ILE ha sido la de la escritura. En la actualidad, los estudiantes del nivel superior se ven obligados en muchos casos no sólo a leer textos en inglés sino además a escribirlos ellos mismos. Esto presupone entonces que los estudiantes no sólo deben poder escribir efectivamente, sino también deben poder hacerlo en un idioma que no es el propio. Claramente, esto deviene en un desafío aún mayor para los docentes de ILE e ISL, quienes deben enseñar las características propias del discurso escrito académico sumado a las características de dicho discurso específicamente en inglés.

Este desafío dio lugar a diferentes subáreas de investigación sobre la escritura en ILE. Una de ellas ha sido el del proceso de devolución docente (DD) o *feedback* y su grado de efectividad para ayudar a los estudiantes a mejorar su nivel de escritura. Durante la década del 90 hubo un auge en el estudio de esta subárea. Los investigadores comenzaron a observar que la devolución es un proceso más complejo que el de meramente justificar con los estudiantes la nota obtenida en una determinada tarea. Autores como Carless (2006) y Burke y Pietrick (2010) han descrito la devolución como un proceso interactivo social entre docentes y estudiantes en el cual se entrelazan aspectos emotivos y relaciones de poder entre estos participantes. Si bien en general docentes y lingüistas en la actualidad concuerdan con esta visión de la DD, expresan divergencias con respecto al grado de efectividad de las diversas prácticas de DD, dando como resultados diferentes perspectivas de análisis.

Existe una gran cantidad de estudios que abordan la temática de la devolución desde el punto de vista de las formas más efectivas para hacerlo. Algunos autores han abordado la temática de la efectividad de la DD sobre aspectos gramaticales de la escritura en ILE/ISL. Entre los debates más icónicos se encuentra el planteado por Truscott y Ferris. Según Truscott, corregir errores de gramática es nocivo e inefectivo para el desarrollo de la habilidad de la escritura (2007, 2004, 1999, 1996). Ferris, por otro lado, sostiene que esta corrección es necesaria para evitar que el estudiante se sienta defraudado, además de considerar que no está lo suficientemente preparado para autoeditar sus textos (FERRIS, 2004, 1999). Este debate ha sido continuado por otros autores pero aún no se han podido determinar cuál de los enfoques es más útil para mejorar la escritura (BRUTON, 2009; BITCHENER, 2008). Por otro lado, se ha estudiado

si es más efectiva la devolución “selectiva”, la cual consiste en marcar sólo errores de cierto tipo, por ejemplo los gramaticales, vs. la “comprensiva”, consistente en identificar todos los errores en un texto (ELLIS; SHEEN; MURAKAMI; TAKASHIMA, 2008).

También han habido estudios que plantean si la devolución indirecta (aquella donde el docente da indicios de un error pero sin brindar la respuesta correcta) es más o menos beneficiosa que la directa (aquella que provee la respuesta correcta a un error). Los estudios existentes ofrecen resultados que varían según el contexto estudiado (LÓPEZ CASOLI; MACHADO; LUCAS; BERARDO, 2016; MACHADO; LUCAS; BERARDO, 2015; HOSSEINY, 2014; SILVA CRUZ, 2013; ELLIS et al., 2008; FRANTZEN, 1995). Estos estudios derivaron en otros cuyo foco fue analizar los tipos de comentarios escritos por el docente y su grado de efectividad para ayudar al alumnado a mejorar su escritura (TAJIK; FAKHARI; HASHAMDAR; ZADEH, 2016; SOTOUDEHNAMA; MOLAVI, 2014; IRAVANI *et al.*, 2014; RASHTCHI; MIRSHAHIDI, 2011; DESROSIERS 2008; SUGITA, 2006). A su vez, otros han estudiado la efectividad del instrumento a través del cual se brinda la devolución, es decir, escrita en el mismo texto del estudiante vs. la devolución grabada en audio (MORRA; ASÍS, 2009) o la devolución electrónica (CANAVOSIO, 2014).

Otra área de la DD que ha generado gran interés investigativo es la de las percepciones sobre el proceso de devolución tanto de los docentes que brindan la devolución como de los estudiantes que la reciben. Existen estudios que observaron que docentes y estudiantes discrepan en sus percepciones sobre la DD (CARLESS, 2006; DAIB, 2005; HYLAND; HYLAND, 2001). Por ejemplo, algunos estudios demostraron que los docentes prefieren brindar DD indirecta (LÓPEZ CASOLI; BERARDO, 2016), particularmente con estudiantes más avanzados (BITCHENER, 2012) mientras que los estudiantes prefieren la DD directa (AMRHEIN; NASSAJI, 2010).

Las percepciones de los estudiantes sobre la DD recibida ha sido el foco de atención de diferentes investigaciones (MACHADO; LUCAS; BERARDO, 2017; GHAZAL *et al.*, 2014; AMRHEIN; NASSAJI, 2010; LIZZIO; WILSON, 2008; MONTGOMERY; BAKER, 2007). Es por ello que el estudio aquí expuesto intenta complementar la literatura sobre las percepciones de los estudiantes con aquellas de los docentes instructores de escritura, analizando los supuestos que informan sus prácticas de devolución docente escrita (DD). Si bien la literatura concerniente a las perspectivas docentes sobre sus prácticas de DDE es vasta, en el contexto argentino es muy limitada. Un aporte relevante para la presente investigación ha sido el de Julia Inés Martínez (2014), cuyo estudio se llevó a cabo en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. El mismo consistió en analizar las percepciones de cinco docentes sobre cómo brindan DDE a sus estudiantes. Sus resultados indican que los docentes prefieren brindar devolución directa aunque combinando distintas formas de este tipo de devolución. A su vez, los factores que inciden en su selección de las diferentes modalidades de DDE son el tipo y

propósito de la tarea escrita, el tiempo disponible para brindar devolución y el “potencial pedagógico” de las diferentes formas de brindarla (p. 96-97). La presente investigación busca además ampliar la escasa literatura argentina referida a las percepciones docentes sobre la DDE. Para ello, este estudio analiza las prácticas de DDE de diferentes instructores de escritura en ILE en la carrera de Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Contexto y método

Los sujetos participantes en este estudio son nueve docentes de diferentes materias en las que se enseña la escritura en ILE en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, siendo el alumnado casi en su totalidad hispanoparlante. Las materias en las que se desarrolla y practica la habilidad escrita en ILE pertenecen a distintos años de cursada (desde 1° hasta 4° año), es decir que estas materias apuntan a desarrollar la escritura en distintos niveles de experticia. Por otro lado, en algunas materias el desarrollo de la escritura en ILE es el eje central del programa de estudios (ej. Proceso de la Escritura 1 y 2) mientras que en otras, el desarrollo de esta habilidad es un componente lingüístico más entre otros (ej. Idioma Inglés: Nivel Avanzado - INA y Comunicación Avanzada 1 y 2). Por ende, los objetivos en cuanto a las expectativas de aprendizaje varían según la materia y en consiguiente también ciertas prácticas de DDE. En todas estas materias se trabaja la escritura en ILE de forma procesual a través de entregas múltiples sobre las cuales los estudiantes reciben DDE con nota conceptual.

Para investigar las percepciones docentes sobre sus prácticas de DDE, el instrumento utilizado fue una encuesta (ver Apéndice) que tomó como referencia una desarrollada por Amrhein y Nassaji (2010), la cual se consideró muy completa y detallada para los fines de la presente investigación. La encuesta del presente estudio consistió de dos tipos de preguntas que permitieron analizar los datos cuantitativa y cualitativamente. El análisis cuantitativo partió de preguntas con el formato de escala valorativa de Likert, mientras que el análisis cualitativo partió de preguntas abiertas. Si bien todos los docentes encuestados son profesores de ILE, la encuesta fue desarrollada en español para garantizar la claridad de sus ideas, permitiendo que pudieran opinar más cómodamente en su propio idioma. En términos generales, se los encuestó sobre:

- ♦ cómo corrigen los textos escritos por el alumnado.
- ♦ por qué lo hacen de esa manera.
- ♦ cuáles son las formas de DDE que consideran más o menos efectiva.

Resultados y discusión

Pregunta: Si hay muchos errores en un texto, ¿qué es más útil?

En respuesta a esta pregunta, 4 de los docentes manifestaron preferencia por marcar todos los errores graves, sin marcar el resto de los errores. Explicaron que esta preferencia se basa en dos criterios: primero, el impacto de una cantidad abrumadora de DD, la cual puede desmotivar al estudiante a intentar mejorar su escritura en un próximo borrador; y segundo, el nivel de dominio de la L2 del estudiante y a sus necesidades según los objetivos de la materia, ya que en muchos casos, los estudiantes no tienen el nivel lingüístico suficiente para decodificar toda la DD provista. 3 docentes tuvieron en cuenta el potencial impacto abrumador del volumen de DD, por lo cual optan por corregir sólo la mayoría de los errores más graves. Por el mismo motivo, prefieren centrarse sólo en los aspectos que consideran relevantes para cumplimentar los objetivos de la materia. Sólo 2 docentes optan por marcar todos los errores en un texto ya que durante el transcurso de la materia existen pocas instancias de los textos escritos (los estudiantes escriben un borrador inicial y una revisión final). Si bien no se encuestó al respecto del tipo de errores, los docentes encuestados parecerían interpretar de la pregunta que los “errores graves” son los de lengua, por lo cual algunos aclararon que entre los errores que marcan están además los de desarrollo de ideas, contenido y organización. Tal vez esta interpretación se debió al ejemplo provisto en la encuesta que reflejaba un error gramatical.

Se desprende de estos resultados que los docentes encuestados optan por una devolución selectiva pero sólo en cuanto a la cantidad de errores a marcar y al tipo de gravedad de dichos errores. Es decir, ninguno de ellos selecciona un solo tipo de error (ej. únicamente errores de tiempos verbales, o determinados usos lexicales, etc.). Realizan una devolución más holística, atendiendo al uso de la lengua en su amplia variedad de aspectos (gramaticales, lexicales, de puntuación, de ortografía, de cohesión y coherencia, etc.). En tal sentido, las apreciaciones de los docentes coinciden con Ferris (citada en DELGADO 2007) en cuanto a la necesidad de atender simultáneamente tanto a errores de forma como de contenido además de indicar la presencia de un error marcándolo de algún modo. Sin embargo, se contraponen con lo que recomiendan diferentes investigadores por un lado, en cuanto a que la devolución es más efectiva si es selectiva (ELLIS et al., 2008; EBADI, 2014) y por otro lado en cuanto a que la instrucción y la devolución deben estar enfocadas en aquellos aspectos lingüísticos (en el caso de su estudio de aspectos gramaticales) que pueden ser explicados, comprendidos y generalizados para las necesidades específicas de los estudiantes al escribir (FERRIS; HEDGCOCK citados en DELGADO, 2007).

Pregunta: ¿Qué forma de corrección le parece más útil y por qué?

Para responder esta pregunta, los docentes valoraron distintas maneras de brindar DDE a través de una escala valorativa Likert del 1 al 5, siendo 1 “para nada útil” y 5 “muy útil”. La tabla 1 muestra los resultados obtenidos, los cuales se presentan de acuerdo a la valoración promedio recibida de mayor a menor:

Tabla 1.

Tipos de corrección	Promedio de valoración
Indicar el tipo de error con metalenguaje.	4.66
Formular la corrección como pregunta.	4.11
Usar un signo de exclamación.	3.25
Usar un imperativo para indicar el error.	3.25
Usar una afirmación formulada como una oración completa.	3.25
Marcar el lugar donde está el error sin hacer comentarios.	2.75
Brindar la respuesta correcta para el estudiante.	1.5
No marcar el error.	1.42

Como se desprende de los promedios, los docentes encuestados coinciden mayoritariamente en que es útil brindar algún tipo de DD y que además ésta no debe ser explícita en cuanto a proveer la respuesta correcta, sino que sólo debe dar un indicio sobre la *existencia* y el *tipo* de error del que se trata. Esta elección se debe a que consideran que la función de la DD debe ser la de orientar al estudiante a descubrir la respuesta por sí solo, lo cual conduce al aprendizaje. De hecho, uno de los docentes opinó que “los estudiantes no prestan atención cuando se les da la versión correcta”.

En cuanto a la manera más útil de llevar ésto a cabo, los promedios evidencian variaciones de opinión. Como se observa en la Tabla 1, los docentes estiman que la utilización de metalenguaje es la manera más útil para brindar DD, seguido de la formulación de preguntas. El uso de signos de exclamación, las oraciones imperativas y las declarativas obtuvieron la misma valoración, siendo las últimas tres opciones de la tabla las consideradas menos útiles, justamente por ser las menos orientadoras para que el estudiante pueda resolver el error por sí solo.

En cuanto al uso de metalenguaje, los docentes consideran que ayuda a los estudiantes no sólo a corregir el error y aprender de él sino que además los hace reflexionar con respecto a la terminología propia de la disciplina, llevando así a un mejor aprendizaje. Esta percepción se ve comprobada en los resultados obtenidos por Sheen (2007) en lo que respecta a la DD enfocada al aprendizaje del uso de los

artículos en inglés. En su trabajo Sheen observó que la devolución con información metalingüística es más efectiva a la hora de concientizar al estudiante, tanto para notar como para comprender el error, cuanto más alta sea su aptitud para el análisis lingüístico (276).

Además del factor educativo de la DD, el factor emocional también determina el grado de utilidad que estos docente dan a distintos tipos de DD. Por ejemplo, aquellos que no ven muy útil el uso de signos de exclamación o el modo imperativo lo aducen al potencial efecto peyorativo que estas modalidades pueden tener sobre los estudiantes, optando por la formulación de preguntas, las cuales pueden percibirse como correcciones más sutiles o menos agresivas.

Los docentes hicieron referencia a otro factor que influyó en la valoración del tipo de DD: la posible ambigüedad de los comentarios. Si bien algunos docentes valoran el uso de las preguntas, otros opinan que éstas pueden ser confusas para el estudiante, quien tal vez no comprenda si la intención de la pregunta es la de sugerir una corrección que queda librada a la decisión del estudiante o bien la de indicar una corrección que se espera que haga obligatoriamente.

Algunos de los docentes consideran que otro factor que incide en el grado de utilidad de las diferentes maneras de brindar la DD es el nivel lingüístico del alumnado. Cuanto más nivel tienen, menos necesitan de la orientación, pudiéndose obviar marcar ciertos errores o simplemente indicar sus existencia sin mayor orientación con los estudiantes más avanzados.

Pregunta: ¿Le parece útil marcar un error cada vez que aparece en un mismo texto?

El 100% de los docentes considera que es útil marcar un error cada vez que se presenta en un texto, lo cual coincide con los resultados de Amrhein y Nassaji (2010). Los docentes coinciden incluso en la manera de marcar errores recurrentes, corrigiéndolos la primera vez que aparecen y en las siguientes sólo marcándolos con un subrayado u otra forma de resaltado. De este modo, los docentes creen que pueden ayudar al estudiante no sólo a que visualice mejor la ubicación del error, sino que además note su recurrencia. En otras palabras, el propósito de marcar todas las instancias del mismo error es la de generar conciencia en el estudiante de que existe un error que no se debió necesariamente a un desliz o falla de tipeado por ejemplo, sino que claramente es un error que el estudiante hasta ese momento no sabía que era tal, lo cual se confirma en las repetidas instancias de error.

Uno de los docentes encuestados aclara incluso que es necesario marcar el mismo error cada vez que aparece porque en caso contrario, se puede prestar a confusión. Es decir, el estudiante puede comprender equívocamente que aquellas instancias donde el error no fue marcado se debe a que en esos casos el error no es tal y en consecuencia omite rectificarlo.

Pregunta: ¿Qué tipo de errores le parece más útil corregir?

Como se observa en la Tabla 2, los docentes opinan que es muy útil marcar casi todos los tipos de errores mencionados en la encuesta, siendo los errores de ortografía los que consideran menos útiles de resaltar.

Tabla 2.

Tipo de error	Promedio de valoración
Contenido o ideas	5
Organización	4.88
Uso de vocabulario	4.55
Gramática	4.33
Puntuación	4.11
Ortografía	3.77

El tipo de error que todos los docentes consideran más útil corregir es aquel relacionado con el contenido o las ideas del texto, seguido del de la organización del mismo. Ambos aspectos de un texto se relacionan con el desarrollo lógico y coherente de ideas, de lo cual se infiere que para estos docentes son de vital importancia, más aún que los aspectos relacionados con el uso de la lengua.

Esto se contrapone con lo que habitualmente se piensa de los docentes en cuanto a que suelen focalizar sus correcciones en los errores de lengua, particularmente los de gramática. Sin embargo, estudios como los de Ferris, Brown, Liu y Stein (2011) y Montgomery y Baker (2007) han demostrado que muchas veces no existe concordancia entre lo que el docente opina y lo que de hecho hace en la práctica. Con respecto a los errores de uso de vocabulario, uno de los docentes aclara que el nivel de lengua de los estudiantes determina el grado de utilidad de indicar este tipo de error. Cuanto menor es el nivel de los mismos, menor es la utilidad de corregir estos errores. Esto trae a colación las investigaciones de Truscott (1996; 1999) en cuanto a la inutilidad de corregir errores de gramática para mejorar la escritura. El sostiene que el estudiante aprenderá la gramática sólo cuando esté cognitiva y lingüísticamente listo para hacerlo y por ello de nada sirven las intervenciones de las correcciones. Claramente, su postura no coincide con la percepción de los docentes aquí encuestados en cuanto a la importancia de corregir este tipo de errores. Cabe aclarar la diferencia entre los estudiantes estudiados por Truscott con los de los docentes de este estudio. Truscott tuvo en cuenta estudiantes de inglés general, mientras que los estudiantes de los docentes aquí encuestados aspiran a devenir en profesores de inglés en un plazo de entre 4 y 5 años. De allí tal vez el afán de los instructores de escritura por agotar todas las instancias posibles para que los estudiantes aprendan con precisión la lengua que ellos mismos deberán modelar y enseñar.

Pregunta: ¿Qué percepciones tiene sobre su práctica de devolución docente y cuáles tiene sobre la opinión de sus estudiantes al respecto?

La Tabla 3 muestra las opiniones de los docentes sobre sus suposiciones con respecto a la DD mediante una escala valorativa del 1 al 5, siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”.

Tabla 3.

Suposición	Promedio de valoración
La mayoría de los estudiantes se sienten defraudados si no reciben correcciones en los textos que entregaron.	4.25
A la mayoría de los estudiantes no les gusta ser corregidos.	3.66
Los estudiantes quieren que se les corrijan todos sus errores.	3.62
Los estudiantes aprenden a resolver problemas de coherencia y cohesión de ideas al recibir la devolución escrita.	3.44
Los estudiantes aprenden a resolver problemas de uso de la lengua al recibir la devolución escrita.	3.33
Los profesores no deben corregir los errores de los estudiantes a menos que interfieran con la comprensibilidad del texto.	2

Los docentes no manifestaron estar totalmente de acuerdo con ninguno de los supuestos formulados. El supuesto con el que más estuvieron de acuerdo es que la mayoría de los estudiantes se sienten defraudados si no reciben correcciones en sus textos. Si bien los promedios indican que los docentes piensan que a la mayoría de los estudiantes no les gusta ser corregidos, también indican que piensan que los estudiantes quieren que se les corrijan todos los errores. A simple vista esto puede analizarse como una contradicción; los docentes piensan que los estudiantes demandan que todos sus errores sean corregidos aunque luego recibir correcciones despierte sentimientos negativos.

Con respecto a si están de acuerdo con que los estudiantes aprenden a resolver problemas del uso de la lengua y de coherencia y cohesión de ideas, los docentes estuvieron parcialmente de acuerdo. Algunos de ellos manifestaron que es muy difícil medir la incidencia de la DD sobre el aprendizaje y que serían necesarios resultados empíricos para poder determinar este supuesto. Esto nos remite nuevamente a la postura de Truscott (1999) en cuanto a que la DD correctiva no garantiza el aprendizaje de conocimientos lingüísticos. Sin embargo, Sheen (2007) refuta a Truscott a través de un estudio en el que comprobó que la DD correctiva sí conduce al aprendizaje, si bien esto es posible sólo cuando es selectiva y se expresa a través de metalenguaje y con estudiantes de un alto nivel de análisis lingüístico.

Por último, los docentes estuvieron poco de acuerdo en que no deben corregir los errores de los estudiantes a menos que interfieran con la comprensibilidad del texto. Este supuesto puede deberse en parte al hecho de que consideran que los estudiantes quieren que se les corrijan todos sus errores pero además a que, siendo el contexto un profesorado de inglés, consideran que los estudiantes necesitan ser corregidos no sólo sobre aspectos de comprensibilidad textual sino también sobre precisión lingüística. Es por ello que si bien mucha de la literatura existente resalta la mayor efectividad de la devolución selectiva (EBADI, 2014; ELLIS et al., 2008; SHEEN, 2007 entre otros), en el contexto particular de un profesorado de inglés se espera una mayor efectividad en el uso de la lengua, más allá del aspecto meramente comunicativo. Por lo tanto, una devolución selectiva no sería suficiente para concientizarlos sobre sus errores y aprender de ellos, considerando las pocas instancias de devolución que los estudiantes tienen.

Conclusiones e implicancias

Se concluye de los resultados obtenidos en esta investigación que los docentes basan sus prácticas de devolución en diferentes factores determinantes que impactan sobre qué y cómo aprende el estudiante a escribir en ILE. Entre ellos se encuentran el nivel y necesidades lingüísticas del alumnado, el impacto emocional que la DD tiene en ellos, la escasez de tiempo para brindar DD y la claridad de los comentarios que escriben.

El objetivo de los docentes al hacer una devolución sobre los escritos de los estudiantes es no sólo puntualizar errores que deben ser corregidos sino más importantemente lograr que el estudiante aprenda al corto y largo plazo, pudiendo corregir errores no sólo en futuras revisiones de un mismo texto sino también evitarlos en futuras instancias de escritura a lo largo de su trayecto estudiantil y en su carrera profesional. Es por ello que los docentes encuestados optan por determinadas modalidades de devolución que consideran son conducentes al aprendizaje de la lengua y particularmente en el caso de la escritura en ILE. Atentos al nivel avanzado esperado entre los estudiantes del profesorado de inglés y a que el objetivo final de los estudiantes es devenir en profesores de inglés, en modelos efectivos de esta lengua extranjera, los docentes eligen una devolución indirecta y global que a su criterio invita al estudiante a reflexionar sobre sus errores y a hacerlo más autónomo sobre la búsqueda de correcciones efectivas, lo cual lo ayudará a aprender y escribir mejor.

En cuanto al factor emocional, la percepción de los docentes es que está muy relacionado con cómo aprende el estudiante. En su opinión, ciertas formas de DD (ej. el uso de signos de admiración o el modo imperativo) pueden condicionar negativamente al estudiante, quien se resiste a corregir sus errores o malinterpreta la DD, realizando correcciones infructuosas. Por el contrario, consideran que los comentarios formulados

en forma de preguntas pueden ayudar a mitigar los comentarios o correcciones con la esperanza de obtener un reacción más positiva por parte del estudiante, aunque reconocen la potencial ambigüedad en este tipo de comentarios, algo observado también por Ferris (1997). En este sentido, Hyland y Hyland (2001) alertan sobre la potencial falta de claridad de determinadas formas de mitigación. En el afán de no confrontar al estudiante o de que no se sienta desalentado, muchas veces el docente evita comentarios más directos, que si bien son menos mitigadores, pueden ser más claros para los estudiantes.

En línea con lo observado por Martínez (2014) y Carless (2006), la escasez de tiempo es otro factor que incide en las prácticas de DD. A pesar de estar atentos a la necesidad de brindar un DD clara y efectiva, debido a la gran cantidad de textos a corregir, los docentes no siempre tienen tiempo de redactar comentarios más completos, resultando en DD abreviada que no siempre es comprensible para el estudiante. Por otro lado, la falta de tiempo para ofrecer al estudiante más instancias de DD determina también que algunos docentes prefieran marcar todos los errores en un texto en lugar de sólo los más graves o que interfieren con la inteligibilidad de ideas. Además en algunos casos consideran que marcar sólo la presencia de un error pero sin aclarar el tipo de error del que se trata puede confundir al estudiante. En aquellos contextos académicos que disponen tanto de la dedicación de tiempo y las instalaciones para hacerlo, lo ideal sería complementar la DD escrita con conferencias individuales con cada estudiante para que éstos puedan aclarar sus dudas respecto de la devolución.

Visto lo importante que es la devolución para los docentes como estrategia de aprendizaje, es fundamental que estos expliquen al alumnado los criterios y objetivos que informan sus prácticas de devolución escrita, tal como recomienda Saito (1994). Por otro lado, además de explicar estos criterios y objetivos, claramente el docente debe asegurarse previo a brindarla de que el estudiante comprenda el metalenguaje utilizado en la devolución que recibirá. Indefectiblemente, si uno de los objetivos pedagógicos del docente es que el estudiante devenga en un aprendiz autónomo cuyo aprendizaje depende de su propia intervención interpretando y atendiendo a la DD que recibe, es necesario comunicar ésto al estudiante antes de brindar la DD, evitando reacciones que no conducen a aprender.

Es interesante observar que muchas de las decisiones sobre cómo dar DD las basan en lo que los docentes creen que el estudiante siente o percibe sin necesariamente corroborar sus apreciaciones con lo que los estudiantes de hecho perciben. Por ende, del mismo modo es necesario estudiar las percepciones del estudiante con respecto a las prácticas de devolución escrita a las que están expuestos para que los docentes eviten seleccionar aquellas que tal vez no conducen al aprendizaje de corto y largo plazo deseado.

Esta investigación se basó en un grupo de sujetos muy limitado y en un solo contexto por lo cual no se pueden generalizar los resultados para otros contextos. Es

necesario replicar este estudio con una muestra más amplia y en contextos académicos diversos. Una limitación de este estudio es la falta de definición del concepto de “error”, el cual es muy complejo de definir. Por ejemplo, se les pregunta a los docentes sobre sus prácticas de devolución sobre “errores graves”. A partir de las respuestas analizadas, se observó una discrepancia sobre lo que cada docente comprende como “error grave”. En algunos casos se identificó como grave al error de lengua (principalmente de gramática) dado que el ejemplo brindado al encuestado era un error gramatical; otros consideraron como graves los errores de desarrollo de ideas. En futuras investigaciones, sería necesario partir de una misma concepción de “error” entre los participantes del estudio. Por último, si bien las encuestas analizadas reflejan las opiniones de los docentes, no necesariamente reflejan lo que de hecho hacen en el aula. Sería necesario en futuros estudios cotejar las opiniones de los docentes con un análisis de sus prácticas áulicas.

Referencias

- AMRHEIN, H. R.; NASSAJI, H. Written corrective feedback: what do students and teachers prefer and why. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, v. 13, n. 2, p. 95-127, 2010.
- BITCHENER, J. Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, v. 17, p. 102-118, 2008.
- BITCHENER, J. Written corrective feedback for L2 development: current knowledge and future research. *TESOL Quarterly*, v. 46, n. 4, p. 855-860, dic. 2012.
- BRUTON, A. Improving accuracy is not the only reason for writing, and even if it were... *System*, v. 37, p. 600-613, dic. 2009.
- BURKE, D.; PIETERICK, J. *Giving Students Effective Written Feedback*. Berkshire: Open University Press, 2010.
- CANAVOSIO, A. Análisis comparativo de retroalimentación docente en papel y a través de la computadora en la escritura en lengua extranjera a nivel universitario. En: MORRA, A. M. (Ed.). *Investigación y práctica de la escritura en lengua extranjera en la universidad*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2014. p. 63-79, 2014.
- CARLESS, D. Differing perceptions in the feedback process. *Studies in higher education*, v. 31, n. 2, p. 219-233, abr. 2006.
- DAIB, R. Teachers and students' beliefs about responding to ESL writing: a case study. *TESL Canada Journal*, v. 23, n. 1, p. 28-432, oct. 2005.
- DELGADO, R. Effects of different error feedback: approaches in students' ability to self-edit their writing. *Divergencias: Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, v. 5, n. 2, p. 3-16, invierno 2007.
- DESROSIERS, L. A. Teacher response and subsequent student revision. *Colegio Maebashi Kyoai Gakuen*, v. 8, p. 111-128, mar. 2008.
- EBADI, E. The effect of focused meta-linguistic written corrective feedback on Iranian intermediate EFL learners' essay writing ability. *Journal of Language Teaching and Research*, v. 5, n. 4, p. 878-883, jul. 2014.
- ELLIS, R.; SHEEN, Y.; MURAKAMI, M.; TAKASHIMA, H. The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, v. 36, p. 353-371, feb. 2008.
- FERRIS, D. The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, v. 31, n. 2, p. 315-339, verano 1997.
- FERRIS, D. The case for grammar correction in L2 writing classes: a response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, v. 8, n. 1, p. 1-11, 1999.
- FERRIS, D. 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*, v. 13, p. 49-62, 2004.

- FERRIS, D.; BROWN, J.; LIU, H.; STEIN, M. E. Responding to L2 students in college writing classes: teacher perspectives. *TESOL Quarterly*, v. 45, n. 2, p. 207-234, jun. 2011.
- FRANTZEN, D. The effects of grammar supplementation on written accuracy in an intermediate Spanish content course. *The Modern Language Journal*, v. 79, n. 3, p. 329-344, sep. 1995.
- HOSSEINY, M. The role of direct and indirect written corrective feedback in improving Iranian EFL students' writing skill. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 98, p. 668-674, may. 2014.
- HYLAND, F.; HYLAND, K. Sugaring the pill: praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, v. 10, p. 185-212, 2001.
- IRAVANI, H.; HEMMATI, F.; AHMADPOOR, F. The impact of EFL teachers' comment types on students' revision. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, v. 7, n. 3, p. 326-338, feb. 2014.
- LIZZIO, A.; WILSON, K. Feedback on assessment: students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 33, n. 3, p. 263-275, abr. 2008.
- LÓPEZ CASOLI, M.; MACHADO, C.; LUCAS, S.; BERARDO, E. How effective is teacher written feedback in college writing?. En: Convención Annual de ARTESOL 2016. Asociación TESOL Argentina y Ministerio de educación de la Provincia de Corrientes, 1994, Corrientes, Argentina.
- MACHADO, C.; LUCAS, S.; BERARDO, E. La influencia del feedback comprensivo y selectivo en el proceso de escritura en inglés como lengua extranjera. En: JELENS, XV Jornadas y I Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, Universidad Nacional de Córdoba, 2015, Córdoba, Argentina.
- MACHADO, C.; BERARDO, E.; LUCAS, S. College students' perceptions on written corrective feedback. En: 28° Convención Anual de Argentina TESOL. Maran Suites and Towers y Colegio Plaza Mayor, 2017, Paraná, Argentina.
- MONTGOMERY, J. L.; BAKER, W. Teacher-written feedback: student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. *Journal of Second Language Writing*, v. 16, p. 82-99. 2007.
- MARTINEZ, J. I. La retroalimentación docente en la escritura en lengua extranjera: prácticas, reflexiones e implicancias pedagógicas. En: MORRA, A.M. (Comp.) *Investigación y práctica de la escritura en lengua extranjera en la universidad*. Córdoba: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, 2014. p. 81-102.
- MORRA, A. M.; ASÍS, M. I. The effect of audio and written teacher responses on EFL student revision. *Journal of College Reading and Learning*, v. 39, n. 2, p. 68-81, jul. 2014.
- SAITO, H. Teachers' practices and students' preferences for feedback on second language writing: a case study of adult ESL learners. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, v. 11, n. 2, primavera 1994.

SHEEN, Y. The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, v. 41, n. 2, p. 255-283, jun. 2007.

SILVA CRUZ, M. I. La retroalimentación en la corrección de la escritura - Corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, v. 15. 2013.

SOTOUDEHNAMA, E.; MOLAVI, M. The effects of teachers' written comment types and Iranian EFL learners' attitudes. *The Journal of Asia TEFL*, v. 11, n. 4, p. 21-51, invierno 2014.

TAJIK, L.; FAKHARI, M.; HASHAMDAR, M.; ZADEH HABIB, S. Three types of comments on content: teacher vs. peer feedback. *The Journal of Teaching Language Skills*, v. 7, n. 4, p. 141-166, invierno 2016.

TRUSCOTT, J. The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, v. 46, n. 2, p. 327-369, jun. 1996.

TRUSCOTT, J. The case for 'the case against grammar correction in L2 writing classes': a response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, v. 8, n. 2, p. 111-122, 1999.

TRUSCOTT, J. The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, v. 16, p. 255-272. 2007.

Apéndice

Devolución (Feedback): Cuestionario para el docente

Por favor, responda las siguientes preguntas respecto de sus prácticas de devolución escrita (“written feedback”) sobre trabajos escritos por estudiantes del Profesorado de Inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata:

Información general

- a. ¿En qué materia(s) enseña escritura?:
- b. ¿Cómo se trabaja la escritura en esa(s) materia(s)? (por ej. a través del proceso de escritura con borradores múltiples de un texto)
- c. ¿Cómo se trabaja con la devolución en esta(s) materia(s)? (ejemplo: devolución escrita y reescritura en clase/casa)

Información sobre la práctica de devolución escrita

1. Si hay muchos errores en un texto escrito por un estudiante, ¿qué piensa que es más útil?

- a) Marcar todos los errores.
 - b) Marcar todos los errores graves y dejar el resto sin marcar.
 - c) Marcar la mayoría de los errores más graves.
 - d) Marcar sólo algunos de los errores más graves.
 - e) Marcar sólo los errores que interfieren con la comunicación de las ideas.
 - f) No marcar ningún error y responder sólo al contenido y las ideas.
- Por favor, explique su elección.

2. Diferentes tipos de devolución: Las siguientes oraciones contienen el mismo error y el docente proveyó distintos tipos de devolución en cada una. Para cada oración elija el número que mejor describe la utilidad de la devolución para estudiantes avanzados de la carrera de Profesorado de Inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata:

- 1= para nada útil
2= no muy útil
3= es indistinto
4= bastante útil
5= muy útil

wrong tense a. I <u>have taken</u> the children to school yesterday. (uso de metalenguaje para indicar el error)	1 - 2 - 3 - 4 - 5
Is this the right tense? b. I <u>have taken</u> the children to school yesterday. (uso de una pregunta para indicar el error)	1 - 2 - 3 - 4 - 5
Change tense c. I <u>have taken</u> the children to school yesterday. (uso de un imperativo para indicar el error)	1 - 2 - 3 - 4 - 5
Took d. I <u>have taken</u> the children to school yesterday. (proveer la forma correcta)	1 - 2 - 3 - 4 - 5
This isn't the right tense of the verb. e. I <u>have taken</u> the children to school yesterday. (uso de una oración declarativa, una oración o comentario completo)	1 - 2 - 3 - 4 - 5
Wrong tense! f. I <u>have taken</u> the children to school yesterday. (uso de una exclamación para indicar un error)	1 - 2 - 3 - 4 - 5
g. I <u>have taken</u> the children to school yesterday. (indicar sólo dónde se encuentra el error)	1 - 2 - 3 - 4 - 5
h. I <u>have taken</u> the children to school yesterday. (ningún tipo de corrección)	1 - 2 - 3 - 4 - 5

Por favor, explique las razones de su elección en cada caso (de necesitar más espacio para responder, puede escribir sus respuestas en hoja aparte con el siguiente título “2. Diferentes tipos de devolución”).

3. Si un error se repite en el mismo texto, ¿le parece útil marcarlo cada vez que aparece?
SI / NO

Por favor, explique su elección.

4. Para cada una de las siguientes preguntas marque el número que mejor describa su opinión:

1= para nada útil

2= no muy útil

3= es indistinto

4= bastante útil

5= muy útil

- a) ¿Qué tan útil es marcar errores de *organización*? 1 - 2 - 3 - 4 - 5
- b) ¿Qué tan útil es marcar errores de *gramática*? 1 - 2 - 3 - 4 - 5
- c) ¿Qué tan útil es marcar errores de *contenido o ideas*? 1 - 2 - 3 - 4 - 5
- d) ¿Qué tan útil es marcar errores de *puntuación*? 1 - 2 - 3 - 4 - 5
- e) ¿Qué tan útil es marcar errores de *ortografía*? 1 - 2 - 3 - 4 - 5
- f) ¿Qué tan útil es marcar errores de *uso de vocabulario*? 1 - 2 - 3 - 4 - 5

5. Para cada una de las siguientes preguntas marque el número que mejor describa su opinión, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo”:

- a) A la mayoría de los estudiantes no les gusta ser corregidos.
1 - 2 - 3 - 4 - 5
- b) Los instructores no deben corregir los errores de los estudiantes a menos que interfieran con la comprensibilidad del texto.
1 - 2 - 3 - 4 - 5
- c) La mayoría de los estudiantes se sienten defraudados si no reciben correcciones en los textos que entregaron.
1 - 2 - 3 - 4 - 5
- d) Los estudiantes quieren que se les corrijan todos sus errores.
1 - 2 - 3 - 4 - 5
- e) Los estudiantes aprenden a resolver problemas de uso de la lengua al recibir la devolución escrita.
1 - 2 - 3 - 4 - 5
- f) Los estudiantes aprenden a resolver problemas de coherencia y cohesión de ideas al recibir la devolución escrita.
1 - 2 - 3 - 4 - 5