



Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de  
Costa Rica

ISSN: 0377-628X

ISSN: 2215-2628

filyling@gmail.com

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Chao Chao, Kuok Wa; Chacón Quesada, María de la Paz  
La retroalimentación correctiva indirecta y la corrección de estudiantes de FLE a nivel universitario

Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de  
Costa Rica, vol. 49, núm. 1, e52284, 2023, Enero-Junio  
Universidad de Costa Rica  
San José, Costa Rica

DOI: <https://doi.org/10.15517/rfl.v49i1.52284>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33272358009>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto



**Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica**

Publicación Semestral, EISSN: 2215-2628

Volumen 49 - 1

Enero 2023 - Junio 2023

---

## **La retroalimentación correctiva indirecta y la corrección de estudiantes de FLE a nivel universitario**

*Kuok Wa Chao Chao  
María de la Paz Chacón Quesada*

Chao Chao, K. W. y Chacón Quesada, M.. (2023). La retroalimentación correctiva indirecta y la corrección de estudiantes de FLE a nivel universitario. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 49(1), e52284. doi: <https://doi.org/10.15517/rfl.v49i1.52284>



Doi: <https://doi.org/10.15517/rfl.v49i1.52284>

URL: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/index>

## La retroalimentación correctiva indirecta y la corrección de estudiantes de FLE a nivel universitario

### Indirect Corrective Feedback and Correction for French as a Foreign Language University Students

*Kuok Wa Chao Chao*

*Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica*

kuok.chao@ucr.ac.cr

<https://orcid.org/0000-0003-0683-1481>

*María de la Paz Chacón Quesada*

*Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica*

mariadelapaz.chacon@ucr.ac.cr

<https://orcid.org/0000-0003-2310-6169>

DOI: <https://doi.org/10.15517/rfl.v49i1.52284>

Recepción: 19-03-22

Aprobación: 24-05-22

#### RESUMEN

Este artículo muestra los hallazgos de una investigación longitudinal de enfoque cuantitativo de tipo descriptivo realizada en un curso de gramática francesa de la Universidad de Costa Rica. Dicho estudio de carácter no experimental indagó, mediante la observación descriptiva, sobre la efectividad de la retroalimentación indirecta aplicada a la producción escrita, en estudiantes de segundo año de carrera al momento de redactar. De la misma manera, se documentó la percepción del estudiantado acerca del tipo de retroalimentación recibida. Para obtener esta información, se contó con la participación de un grupo de 24 personas estudiantes que fue dividido en tres subgrupos en los que se trabajó, respectivamente, la retroalimentación correctiva indirecta en composiciones expositivas por medio de códigos, señalamiento de los errores con colores e indicación de los errores en el margen de la producción escrita. La investigación se centró en aspectos gramaticales como la morfología, la sintaxis y la ortografía. Los resultados muestran de manera general que, en el contexto de aprendizaje en estudiantes de Francés como Lengua Extranjera a nivel universitario, la retroalimentación indirecta es efectiva, el tipo de retroalimentación aplicado es el que determinó mayor o menor impacto.

**Palabras clave:** retroalimentación correctiva indirecta; FLE; universidad; producción escrita; francés.

#### ABSTRACT

This paper reports on a longitudinal descriptive and quantitative research conducted in a French grammar course at the University of Costa Rica. This nonexperimental study inquired about the effectiveness of three different types of indirect feedback in written assignments, and the type of errors made by students. To collect this information, 24 students were divided into three separate groups,

and each worked on one type of indirect feedback: the first one with the use of codes, the second one with the use of colors, and the third one with annotation of errors in the margin of the composition. This research focuses on grammatical concepts such as morphology, syntax and orthography. The findings show that indirect corrective feedback and correction of French as a Foreign Language university students is in fact effective, and what delimits its reach and impact is the kind of feedback provided to students.

**Keywords:** indirect corrective feedback; FLE; university; writing skill; French.

## 1. Introducción

Desde La producción escrita es considerada una actividad compleja (Kloss Medina et al., 2020; Westers, 2017), ya que no es una simple transcripción ni yuxtaposición de oraciones estructuradas ni una actividad subsidiaria de la lectura ni una transformación de palabras del singular al plural ni la introducción en el texto de conectores lógicos del discurso (Aslim-Yetis, 2008; De Ketele, 2013), más bien, es una actividad que implica la movilización de operaciones mentales asociadas al proceso de escritura (la planificación, la redacción del texto, la revisión y la corrección) y de otras operaciones como la organización y la creación de ideas, la escogencia de las palabras adecuadas, la cohesión del texto, las convenciones lingüísticas, el uso correcto de la ortografía, entre otros (Culham, 2015; Mourssi, 2013).

No es algo complejo solamente para las personas nativas de una lengua, sino también para el estudiantado de una lengua extranjera o segunda como es el caso del francés (Westers, 2017), pues se necesita que el estudiantado ponga en relación diferentes componentes como la gramática, el léxico, la ortografía, la pragmática, etc., aprender a construir ideas con sentido, escribir un documento coherente y comprensible (Lopera Espinosa y Gómez Florez, 2021). Además, en términos de competencia lingüística, producir una composición coherente y fluida es una tarea difícil durante el proceso de desarrollo de una lengua (Almasi y Nemat Tabrizi, 2016; Velázquez Macias et al., 2021), puesto que implica conjugar no solo elementos lingüísticos, sino también elementos cognitivos, psicoafectivos y socioculturales; escoger la información pertinente, ordenarla y establecer las relaciones entre estas informaciones; lograr comunicar un mensaje claro y preciso a la audiencia que lee el escrito (Guettala, 2018) y utilizar diversos procedimientos retóricos, metodológicos, lingüísticos y argumentativos para lograrlo (Bozhinova et al., 2020). Por lo tanto, el acompañamiento y la guía de la persona docente son importantes para que el estudiantado pueda desarrollar con éxito esta competencia lingüística.

Una manera de guiarlo y ayudarlo a conocer su proceso es a través de la retroalimentación (Chao-Chao y Durand, 2021). Se puede comprender este concepto como información ofrecida al estudiantado por una persona docente o su par (otra persona estudiante) con el fin de permitirle prolongar su aprendizaje, realizar ajustes o modificaciones a sus trabajos, corregirlos y profundizar sus

conocimientos a través de pistas e indicaciones para realizarlo (Chao Chao y Durand, 2021; Hamel y Bibeau, 2021).

Desde la aparición del artículo de Truscott (1996), el cual sugería abandonar la corrección gramatical en los cursos de expresión escrita en lengua segunda, ya que, según este autor, el estudiantado seguía cometiendo los mismos errores a pesar de tener una corrección del profesorado, han surgido una serie de investigaciones para mostrar la eficacia y la importancia de la retroalimentación correctiva (RC). Las investigaciones han demostrado que la retroalimentación juega un rol esencial en el desarrollo de una lengua, sobre todo en la escritura, pues el hecho de que el estudiantado deba escribir y corregir sus errores para producir una versión final de su trabajo trae muchos beneficios, así como una mayor consciencia de sus errores, una autonomía, un mayor compromiso con su aprendizaje, etc. que lo llevan a reflexionar sobre este proceso (Almasi y Nemat Tabrizi, 2016).

Existen numerosas investigaciones experimentales y cuasiexperimentales, especialmente en el área del inglés, sobre la retroalimentación correctiva (RC). Por un lado, se encuentran las que estudian la retroalimentación correctiva directa (RCD), la cual se refiere a la proposición de la forma correcta del error por parte del profesorado (Almasi y Nemat Tabrizi, 2016; Hammad, 2015; Osle, 2019; Van Beuningen et al., 2008). Estas investigaciones coinciden sobre los efectos a largo plazo en el estudiantado con respecto a la disminución de los errores en la producción escrita (Osle, 2019; Van Beuningen et al., 2008). Además, muestran que el estudiantado que ha recibido una RC tuvo mejoras en sus producciones con respecto al que no recibió ninguna (Almasi y Nemat Tabrizi, 2016; Bitchener, 2008; Van Beuningen et al., 2008). Las investigaciones explican también que la RCD aporta informaciones necesarias para que el estudiantado conozca sus fortalezas y debilidades (Almasi y Nemat Tabrizi, 2016; Van Beuningen et al., 2008).

Por otro lado, se identifican las investigaciones sobre la retroalimentación correctiva indirecta (RCI), aquella en la que la persona docente señala el error sin aportar una corrección a la misma (Bekkouche y Haddad, 2021; Muñoz Muñoz y Sáez Carrillo, 2019; Ortiz, 2016). Ashoori Tootkaboni y Khatib (2014) y Frear y Chiu (2015) encontraron también que el estudiantado logró disminuir sus errores en sus producciones escritas a largo plazo con este tipo de retroalimentación. Muñoz Muñoz y Sáez Carrillo (2019) mencionaron que la RCI favorecía al tratamiento del error gramatical en la escritura y promovía la precisión gramatical en un contexto comunicativo de la lengua, sobre todo, cuando el profesorado enfocaba su corrección hacia un tipo específico de error. Ortiz (2016) señaló también que la RCI promovía la autonomía del estudiantado y su autocorrección, creando de esta manera consciencia sobre su propia manera de aprender y de adquirir la estructura lingüística de la

lengua meta. Este tipo de retroalimentación permitió al estudiantado buscar por su propia cuenta las respuestas a sus errores (Ortiz, 2016).

Existen también estudios no experimentales sobre la RCI como el de Kloss Medina et al. (2020). Como resultados, encontraron que los errores más frecuentes cometidos por el estudiantado fueron de puntuación, seguidos de la ortografía y del vocabulario tanto en el primer y en el segundo escrito, pero en la reescritura, después de la RCI, hubo una disminución significativa de los errores. Ekinci y Ekinci (2020), Ferdouse (2012) y Silva Cruz (2013) emplearon la RCI con códigos. Estos estudios encontraron que los errores de gramática eran los más frecuentes, seguidos de la ortografía y, por último, el léxico. Como resultado, Silva Cruz (2013) encontró que hubo una mejoría en el tercer trabajo cuando lo comparó con el primero, ya que la cantidad de errores disminuyó enormemente. Concluyó que la corrección de errores era una actividad necesaria, pues ayudaba al estudiantado en su proceso de adquisición de una lengua y fomentaba la participación de la persona estudiante en su aprendizaje. Ekinci y Ekinci (2020) y Ferdouse (2012) identificaron también que este tipo de retroalimentación permitía al estudiantado autocorregirse, tener una guía en su corrección, proveer información acerca de sus errores, enfocarse en los que tiene que corregir y facilitar su proceso de corrección. Ferdouse (2012) señaló también que el estudiantado tenía más motivación y autonomía en su aprendizaje. Velázquez Macías et al. (2021) encontraron que, de las 23 personas participantes de inglés en su investigación, seis lograron corregir el 100 % de sus errores a partir de la RCI dada por la persona docente. Además, identificaron que los errores de sintaxis y de morfología eran los más frecuentes en este grupo de estudiantes, a diferencia de los de ortografía y de puntuación. Por último, los errores que lograron corregir a menudo eran los de ortografía, seguidos de los de morfología y de sintaxis.

También se identificaron varios estudios sobre la comparación de diferentes tipos de RC y su efectividad. Por ejemplo, Sampson (2012) comparó dos tipos de RCI: con códigos y sin códigos. Encontró que el grupo con RCI con códigos redujo significativamente la cantidad de errores en comparación con el grupo RCI sin códigos. Por lo tanto, la RCI con códigos ayudaba a promover más oportunidades de colaboración, el diálogo entre el profesorado y el estudiantado, el compromiso del estudiantado para la corrección del error. En su investigación con 130 estudiantes de inglés, Zabini y Erfanitabar (2021) trabajaron diferentes tipos de RC: directa metalingüística, directa no metalingüística, indirecta metalingüística e indirecta no metalingüística. Los resultados mostraron que no existían diferencias significativas entre los cuatro grupos. Sin embargo, pareciera ser que el estudiantado que recibió la RCD tuvo un mejor desempeño que el que recibió la RCI, siendo los grupos que tuvieron mejor desempeño el que recibió la RCD metalingüística y la RCI metalingüística. Esta

situación sugiere que entre más explícita sea la corrección es más fácil para el estudiantado modificar su texto a pesar de que los resultados en los cuatro grupos no son tan significativos.

Por último, en cuanto a los estudios sobre el caso del francés, se identificó una investigación cuasiexperimental con 57 estudiantes, Louis-Charles (2012) encontró que no hubo diferencia entre la corrección de estudiantes buenos y malos en la utilización de la RCI. Sin embargo, es importante señalar que la RCI conlleva que el estudiantado deba tener un buen conocimiento del metalenguaje y de la gramática de la L2 para poder realizar la corrección de sus errores. Existe también una investigación exploratoria-descriptiva con 15 estudiantes árabes, Hassan y Aghlal (2019) encontraron que hay una preferencia por la RCI con señalamiento del error, ya que ayuda al estudiantado a tomar consciencia sobre sus errores, le ofrece un indicio de lo que tiene que corregir, aumenta la confianza y favorece la interacción entre la persona docente y el estudiantado. En su investigación, revelaron también que los errores de ortografía como la acentuación de las palabras, el uso de las mayúsculas o minúsculas eran los que más cometen sus aprendices, seguidos de los errores de morfología como las concordancias, los tiempos verbales, entre otros, mientras que los errores de sintaxis eran los menos frecuentes. Por último, su investigación mostró que hubo una mejoría en la segunda versión de la producción escrita del estudiantado luego de que este realizara las correcciones.

Como síntesis, se puede observar que han habido diversas investigaciones experimentales, cuasiexperimentales y cualitativas en torno a la efectividad de la RCD y de la RCI, especialmente para el caso del inglés como lengua extranjera a nivel universitario. En el caso del francés, las investigaciones encontradas son sobre todo del caso de la RCI con estudiantes de secundaria. No han habido investigaciones que comparen las diversas maneras de realizar una RCI en el ámbito universitario para el caso del francés. Este artículo trata de llenar una laguna en esta área y enriquecer los estudios sobre la temática de la RC en el contexto costarricense. Por lo tanto, tiene como objetivo principal analizar la efectividad de la retroalimentación correctiva indirecta con códigos, con señalamiento de los errores en colores y con la indicación de los errores en el margen en la producción escrita expositiva de un grupo de estudiantes de nivel B1 de francés como lengua extranjera.

Se propone como objetivos específicos los siguientes:

1. Comparar la efectividad de la RCI con códigos, con señalamiento de los errores en colores y con la indicación de los errores en el margen en las producciones escritas de las personas participantes.
2. Describir los tipos de errores cometidos por las personas participantes en sus producciones escritas.
3. Documentar las percepciones del estudiantado acerca de la RCI recibida en sus producciones escritas.

## **2. Marco teórico**

### **2.1 La producción escrita**

La producción escrita se define como una competencia lingüística que consiste en formular por escrito un mensaje que se quiere comunicar por medio de los signos gráficos de una lengua (Cuq y Gruca, 2005). De esta manera, requiere la movilización de una serie de actividades mentales relacionadas con las diferentes etapas de la escritura y otras acciones como las aplicaciones de las reglas gramaticales, la estructuración de las ideas, el uso adecuado del léxico, la coherencia y la cohesión del texto, entre otras (Culham, 2015; Mourssi, 2013).

No implica solamente la movilización de los saberes, sino también el saber-hacer (Aslim-Yetis, 2008). De esta manera, Beacco (2007) menciona que la producción escrita debe movilizar los recursos internos del estudiantado como la morfosintaxis y los recursos externos como la utilización de referencias (diccionarios, gramáticas, documentos escritos, etc.). Además, su complejidad reside en el hecho de que un texto puede tener varias formas hasta de proponer su versión final. Es por eso que el acompañamiento de la persona docente es muy importante, por ejemplo, a través de la retroalimentación para que el estudiantado pueda corregir su texto y presentar una mejor versión final.

### **2.2 La retroalimentación correctiva**

El concepto de retroalimentación correctiva se refiere a cualquier acto de identificación de los errores del estudiantado con el fin de llamar su atención a la forma de la lengua (Ferreira Cabrera, 2017; Lamarre, 2016) y es la información que se le otorga al estudiantado para que la utilice con el fin de modificar sus errores (Ortiz, 2016). Es una especie de diálogo entre la persona docente y el estudiantado a través de la clarificación, de la repetición o de algún otro tipo de señal frente a un error cometido (Ortiz, 2016). Según Ortiz (2016), la retroalimentación “proporcionada por alguien con mayores habilidades y conocimientos, facilitaría y ayudaría al que aprende en su proceso de reconocimiento y corrección de errores de manera independiente” (p. 131).

Existen diferentes tipos de retroalimentación correctiva escrita (RCE). La retroalimentación correctiva directa (RCD) es aquella en la que la persona docente identifica el error y realiza la corrección del mismo, aportando la forma correcta (Lamarre, 2016) o la provisión de información necesaria para que el estudiantado corrija su error (Ferreira Cabrera, 2017). La retroalimentación correctiva directa se realiza de diferentes formas: quitar, tachar o agregar la letra, la palabra, el grupo de palabras o la oración y proponer la forma o la estructura correcta con o sin información lingüística

(Ferreira Cabrera, 2017; Lamarre, 2016). Ellis (2009) afirma que este tipo de retroalimentación es útil cuando la persona estudiante no conoce la versión correcta o no es capaz de corregirlo; además, no exige muchos esfuerzos por parte del estudiantado y no favorece el aprendizaje a largo plazo. Ferris y Roberts (2001) afirman que este tipo de corrección es adecuado para el estudiantado que tiene un nivel lingüístico inicial en la lengua segunda (L2).

La retroalimentación indirecta (RCI) es aquella en la que la persona docente señala el error sin necesariamente ofrecer la forma correcta o su corrección (Lamarre, 2016; Ortiz, 2016). Las investigaciones en adquisición de una segunda lengua recomiendan, preferentemente, este tipo de retroalimentación (Chandler, 2003; Ferris y Roberts, 2001; Sheen et al., 2009). Esta técnica incita al estudiantado a autocorregirse, le pide un mayor compromiso con su aprendizaje y una participación activa del mismo (Ferris y Roberts, 2001; Lamarre, 2016; Ortiz, 2016). Además, con el transcurso del tiempo, produce iguales o mejores efectos en la precisión lingüística que la retroalimentación directa (Ferreira Cabrera, 2017; Ortiz, 2016). Involucra al estudiantado en un aprendizaje guiado con resolución de problemas y lo estimula a reflexionar sobre las formas lingüísticas (Almasi y Nemat Tabrizi, 2016; Ferreira Cabrera, 2017). Los estudios muestran la existencia de varias maneras de realizar la RCI, por ejemplo: se indica el error por medio del señalamiento (subrayado o encerrar el error); se marca la parte errónea con un código o claves metalingüísticas; se indica la cantidad de errores en el margen (Almasi y Nemat Tabrizi, 2016; Ferreira Cabrera, 2017; Guénette y Jean, 2012).

Ortiz (2016) señala que la RCI por medio de código fomenta la autonomía del estudiantado, le anima a hacer uso de la lengua para hablar de ella misma, promueve la autocorrección y crea conciencia en él sobre su propia manera de aprender (Cuxim Cervantes, 2018).

Además de estos dos tipos, también se habla del foco de la retroalimentación que corresponde al enfoque de la persona docente con respecto a la corrección de todos los errores o a la selección de uno o dos tipos de errores específicos para corregir (Ellis, 2009; Kloss Medina et al., 2020). El primer caso se conoce como la RCE no focalizada en la cual se hace extensiva la corrección de los errores y el segundo caso se conoce como la RCE focalizada en la cual se realiza una corrección intensiva (Ellis, 2009; Kloss Medina et al., 2020).

Como último tipo de RCE, se encuentra la reformulación. Esta se define como la reconstrucción completa del texto por parte de una persona hablante nativa cuyo propósito es hacer que el lenguaje empleado se parezca lo más posible a la lengua meta sin perder el contenido del texto original (Ellis, 2009; Kloss Medina et al., 2020).

Cuxim Cervantes (2018) propone un modelo basado en el de Lyster y Ranta (1997) sobre la respuesta del estudiantado hacia la RCE: el alumnado corrige el error de manera correcta, intenta corregir el error, pero lo realiza de manera incorrecta o no corrige el error, es decir, ignora la RCE.

### 2.3 El análisis de errores

El análisis de errores es una teoría propuesta por Corder (1967), quien formula una serie de etapas para analizar los errores cometidos por el estudiantado durante su proceso de adquisición de una lengua. Estas etapas consisten en recopilar un corpus, identificar los errores, clasificarlos, describirlos, explicarlos y proponer una manera de remediarlos.

### 2.4 Los errores

Corder (1967) realiza una distinción entre los errores de actuación que se caracterizan por ser asistemáticos, pues no se manifiestan de manera regular y los errores de competencia que son sistemáticos. El primer caso es considerado como falta y el segundo como un error. Una falta hace referencia a un fracaso para utilizar un sistema conocido como correcto, mientras que el error se refiere a una notoria desviación de la gramática adulta de un hablante nativo o desviaciones a las normas de la lengua meta (Ellis, 1997; Gagaa, 2017; Kloss Medina et al., 2020). La falta se debe a situaciones psicológicas como la fatiga, la emoción, la ansiedad o el estrés y pueden autocorregirse fácilmente, mientras que el error se debe a un desconocimiento de la regla o un conocimiento incompleto de la lengua extranjera y se necesita la ayuda del profesorado para que se pueda corregir (Corder, 1967; Savli, 2009).

Los errores en la producción escrita pueden ser analizados en dos grandes categorías: los errores de contenido y los errores de forma. Los de contenido son aquellos que se relacionan a los elementos del discurso como la cantidad de palabras, el tipo de texto, la coherencia y la cohesión entre las ideas, la organización lógica entre las ideas y las partes del texto (Namukwaya, 2014). Los de forma se refieren a los errores lingüísticos, sintácticos, léxicos, morfológicos y ortográficos (Namukwaya, 2014).

Kloss Medina et al. (2020) proponen una clasificación de errores de tipo lingüístico: errores de adición, de omisión, de yuxtaposición, de falsa colocación y de falsa selección. García Martínez y Zuluaga Molina (2021) y Santos Gargallo (1993) explican que la omisión es la ausencia de una palabra en la oración, la falta de un morfema en una palabra o la ausencia de alguna unidad ortográfica como tildes, consonantes o vocales; la adición es la aparición de una palabra en un enunciado o de un morfema en una palabra o de una unidad ortográfica en la palabra; la falsa colocación o el orden es la colocación incorrecta de una palabra o de un morfema en el sistema lingüístico de la lengua meta y la falsa elección es el uso de un morfema o de una unidad ortográfica incorrecta en el enunciado. Cuxim Cervantes (2018) menciona que existen diferentes tipos de errores que el estudiantado comete durante

su proceso de aprendizaje de una lengua y estos se clasifican en morfosintácticos, fonológicos, léxicos y pragmáticos. Esta investigación, se interesa sobre todo por los errores morfosintácticos y ortográficos cometidos en la escritura de las producciones escritas. Cuxim Cervantes (2018) indica que los errores morfosintácticos se producen cuando el estudiantado utiliza de forma incorrecta el orden de las palabras, tiempo verbal, la conjugación y los participios. La ortografía es la manera de escribir correctamente las palabras de una lengua (Cáceres Peña, 2016). La morfología se encarga de estudiar la estructura interna de las unidades significativas de una lengua (Garric, 2007). La sintaxis se refiere a la combinación de unidades significativas para formar oraciones (Garric, 2007).

## 2.5 La teoría de la interlengua

Esta teoría fue explicada por primera vez por Selinker en 1969 (1972, 1992) para referirse al sistema transitorio idiosincrásico lingüístico de una persona estudiante en L2 en cada uno de los estadios de adquisición de una lengua por los cuales pasa. Este sistema posee características propias de la L2, así como de la L1 y otros elementos propios de la interlengua (Santos Gargallo, 1993). Además, el estudiantado construye una gramática mental de la L2 que está aprendiendo, la cual va cambiando, evoluciona y se modifica conforme la persona estudiante vaya integrando e interiorizando las nuevas reglas en su sistema lingüístico (Barbasán Ortuño, 2021; Santos Gargallo, 1993). Selinker (1972, 1992) explica las diferentes estrategias empleadas por el estudiantado durante su proceso de adquisición de una L2:

- a. La transferencia lingüística resulta de una traducción literal de las estructuras de la L1 hacia la L2.
- b. La sobregeneralización de reglas se refiere a la falsa generalización de reglas de la L2.
- c. La transferencia de una instrucción se debe a la aplicación de una técnica didáctica inadecuada.
- d. Las estrategias de aprendizaje resultan de los procedimientos utilizados por el estudiantado para internalizar el material lingüístico como las estrategias de memorización.
- e. Las estrategias de comunicación son las técnicas empleadas por el estudiantado para comunicarse en la lengua meta cuando su competencia resulta insuficiente como la reducción de la L2 a un sistema simplificado.

Según Selinker (1972), la interlengua presenta las siguientes características: la fosilización es el fenómeno en el cual el estudiantado conserva en su interlengua elementos desviados, productos del estancamiento en su aprendizaje; la sistematicidad es la coherencia interna de la interlengua en un momento dado de su evolución; la variabilidad se refiere a la naturaleza dinámica del proceso de

aprendizaje que está en constante evolución y construcción, y la permeabilidad es la violación por parte del estudiantado de la sistematicidad interna de la gramática de su interlengua.

### **3. Marco metodológico**

#### **3.1 Enfoque, tipo y diseño de la investigación**

Se trata de una investigación que se enmarca en un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo en el cual se presentan datos estadísticos de los errores cometidos por las personas participantes durante cada una de las redacciones. Tiene un carácter no experimental, puesto que no considera las variables independientes, sino que se busca realizar una observación descriptiva del fenómeno como tal. Su alcance es un estudio de tipo longitudinal, ya que se observa a un mismo grupo de sujetos en dos procesos lingüísticos consecutivos: la elaboración de un texto y la reescritura de este. Los individuos repitieron dicho proceso en tres redacciones diferentes durante dos meses de tiempo.

#### **3.2 Contexto de la investigación**

La presente investigación se realizó en una universidad pública costarricense durante el primer semestre del 2020 con estudiantes del curso de gramática francesa de los programas de Bachillerato en Francés y Bachillerato en la Enseñanza del Francés. El curso de gramática francesa se ubica en el segundo año y tiene una duración de tres horas semanales durante dieciséis semanas. Esto quiere decir que el estudiantado ya tiene conocimientos del francés, pues durante el primer año de su carrera ha llevado dos cursos de trece horas semanales los cuales representan 416 horas de inmersión en la lengua francesa. Por lo tanto, se podría decir que este grupo de estudiantes ingresa con un nivel B1 en su segundo año de carrera. Los contenidos que se estudian en el curso de gramática francesa son las categorías gramaticales, la revisión de todos los tiempos y modos verbales, la concordancia de los grupos nominales, los sustantivos, los adjetivos, los determinantes, los pronombres, la aplicación de las reglas gramaticales en la producción escrita, entre otros.

#### **3.3 Participantes**

El grupo de personas participantes está conformado por estudiantes que cursan el segundo año de la carrera. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia. Una vez escogida la población participante, se le explicó en qué consistía la investigación y su participación en la misma. Se le

presentó el consentimiento informado y se le aclaró todas las dudas con respecto a su participación. También se le indicó que se podía retirar en cualquier momento de la investigación y que los datos recogidos no serían tomados en cuenta en caso de retiro de la persona participante. Para los criterios de inclusión en esta investigación, se tomaron en cuenta los siguientes: estudiantes de segundo año, matriculados en el curso de gramática en el primer semestre del 2020, el español como lengua materna y haber realizado el primer año de la carrera en una universidad pública. Participaron 24 estudiantes en este estudio. En la Tabla 1, se resume la información de las personas participantes:

**Tabla 1. Datos sociodemográficos de las personas participantes**

<b>Rubro</b>	<b>Cantidad y porcentajes</b>
<b>Nacionalidad</b>	N=23 costarricenses (95,8 %) y N=1 nicaragüense (4,2 %)
<b>Sexo</b>	N=17 mujeres (70,8 %) y N=7 hombres (29,2 %)
<b>Edad</b>	N=5 18 a 19 años (20,8 %), N=14 20 a 21 años (58,3 %) y N=5 22 o más (20,8 %)
<b>Lengua materna</b>	N=24 español (100 %)
<b>Dominio de otras lenguas</b>	N=14 sí (58,3 %) y N=10 no (41,7 %)
<b>Estudio del francés antes de la universidad</b>	N=23 no (95,8 %) y N=1 sí (4,2 %)
<b>Experiencia en la reescritura de producciones escritas en el colegio</b>	N=11 nunca (45,8 %), N=8 a veces (33,3 %) y N=5 a menudo (20,8 %)

Fuente: Elaboración propia.

Se dividió al estudiantado en tres subgrupos de ocho personas. El subgrupo 1 (G1) recibió una retroalimentación indirecta por medio de códigos. El subgrupo 2 (G2) recibió una retroalimentación indirecta por medio de colores (verde indicaba un error de tipo gramatical y rojo indicada un error de tipo ortográfico) y el subgrupo 3 (G3) recibió una retroalimentación indirecta con la indicación de los números de errores en el margen. En la Tabla 2, se indican los códigos empleados para el subgrupo 1:

**Tabla 2. Códigos empleados por la persona docente en la corrección**

<b>Código</b>	<b>Significado</b>
SOR	El orden de los elementos en la oración
SA	Existe una adicción de una palabra innecesaria en la oración
SO	Existe una omisión de una palabra en la oración
SR	Se debe remplazar una palabra por otra en la oración
AV	Concordancia del grupo verbal
AN	Concordancia del grupo nominal
O	Un error ortográfico

Fuente: Elaboración propia.

### 3.4 Procedimiento de la recolección de los datos

La recolección de los datos se realizó durante el primer semestre del 2020. Durante la semana del 13 de abril, antes de empezar las redacciones, se pidió al estudiantado completar un cuestionario con algunas informaciones personales. Primero, se le pidió al estudiantado escribir una primera composición expositiva (ventajas y desventajas del aprendizaje de una lengua en línea) en la cual la persona docente corrigió su trabajo sin solicitarle al estudiante redactar de nuevo su producción escrita para esta primera etapa.

Para la segunda etapa, se pidió al estudiantado elaborar una redacción expositiva en el blog que estaba disponible en la plataforma institucional a través de Moodle llamada Mediación Virtual. El estudiantado tenía cincuenta minutos de tiempo para redactar una composición de 200 a 250 palabras. Una vez redactada la composición, la persona docente realizó un tipo de retroalimentación correctiva indirecta de manera individual a cada estudiante y se lo envió a través de la plataforma. El estudiantado disponía de una semana de tiempo para realizar la corrección y enviar de nuevo su trabajo corregido a la persona docente por medio del blog. Para esta etapa, el estudiantado redactó tres producciones escritas expositivas (ventajas y desventajas de la vida en la ciudad y en el campo, ventajas y desventajas de la educación superior gratuita y ventajas y desventajas sobre la reducción de la contaminación) en las cuales recibía la retroalimentación indirecta y luego realizaba su corrección según la observación dada por el profesorado.

En la última etapa, se le pidió realizar una redacción expositiva (ventajas y desventajas del aprendizaje de una lengua en línea), la persona docente corrigió el trabajo, pero el estudiantado no tenía que enviar de nuevo su composición corregida. El tema de la redacción era el mismo que el primero. Al final, el estudiantado completó un cuestionario sobre su percepción acerca de la retroalimentación recibida durante la semana del 13 de julio. El cuestionario se adaptó de la investigación de Diab (2010). Se realizó, primeramente, su traducción al español y se adaptó al contexto de Costa Rica. Dos personas expertas internacionales canadienses realizaron la revisión de la claridad de este instrumento que contiene 15 preguntas, de las cuales seis son cerradas y nueve son abiertas. Para las preguntas cerradas, el estudiantado tenía que marcar las opciones propuestas. Las preguntas abiertas estaban relacionadas con su percepción acerca de la experiencia vivida. Para la codificación de las preguntas abiertas, se emplearon las siguientes categorías: ventajas, inconvenientes de la retroalimentación recibida, tipos de errores cometidos, percepción de la corrección de los errores, progreso, retroceso o neutralidad de su producción escrita, entre otros. La codificación de las preguntas abiertas se realizó a través de un documento Word y fue realizada de manera simultánea por el equipo investigador.

Es importante mencionar que se escogieron estos temas para las producciones escritas, pues eran también los contenidos léxicos que el estudiantado estaba trabajando en los cursos de expresión escrita y de expresión oral de segundo año, de manera que ya estaba familiarizado con las temáticas. Asimismo, se pidió al estudiantado que redactara una composición de tipo expositiva, ya que eran las estructuras de textos que ellos conocían desde el primer año de la carrera.

En la Tabla 3, se ilustra el procedimiento de la recolección de datos.

**Tabla 3. Procedimiento de la recolección de datos**

<b>Tema de la redacción</b>	<b>Primera versión</b>	<b>Corrección del profesorado</b>	<b>Segunda versión</b>
Ventajas y desventajas del aprendizaje de una lengua en línea	27 de abril (Fase de sensibilización)	28 de abril al 30 de abril	No hubo
Ventajas y desventajas de la vida en la ciudad y en el campo	4 de mayo	5 de mayo al 11 de mayo	18 de mayo
Ventajas y desventajas de la educación superior gratuita	25 de mayo	26 de mayo al 01 de junio	08 de junio

Ventajas y desventajas sobre la reducción de la contaminación	15 de junio	16 de junio al 22 de junio	29 de junio
Ventajas y desventajas del aprendizaje de una lengua en línea	06 de julio (Producción final)	07 de julio al 09 de julio	No hubo

Fuente: Elaboración propia.

### 3.5 Presentación y análisis de resultados

En este apartado, se procede a describir los resultados de la investigación. Primeramente, se realiza una descripción de los errores cometidos por el estudiantado en la primera versión y luego en la segunda versión de su trabajo. Cabe recordar que, en la segunda versión, el estudiantado realizó su corrección a base de la retroalimentación correctiva indirecta dada por la persona docente.

En las Figuras 1.1, 1.2 y 1.3, se observa que el estudiantado de los tres grupos ha cometido errores en torno a la sintaxis (S), a la morfología (M) y a la ortografía (O) en cada una de las primeras versiones (R1V1, R2V1 y R3V1) de su trabajo<sup>1</sup>.

La sintaxis fue el aspecto del que más errores se documentaron en las primeras versiones, mientras que la ortografía fue del que menos errores se contabilizaron.

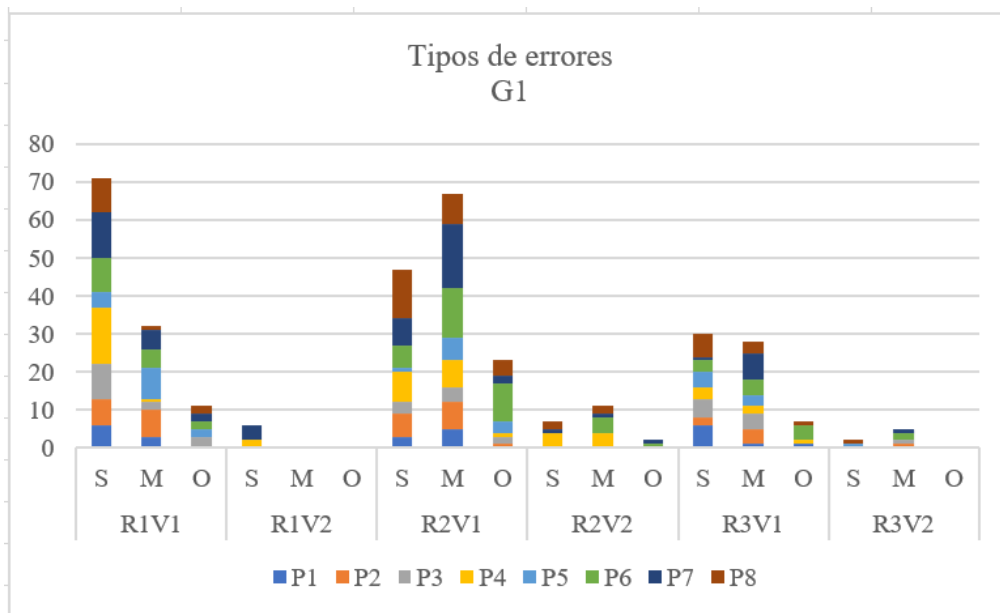


Figura 1.1 Tipos de errores G1

<sup>1</sup> R1V1 se refiere a la redacción 1 en su versión 1, R2V1 a la redacción 2 en su versión 1 y R3V1 a la redacción 3 en su versión 1.

Igualmente sucedió en las versiones corregidas de las composiciones (R1V2, R2V2 y R3V2) a partir de la retroalimentación dada por la persona docente.

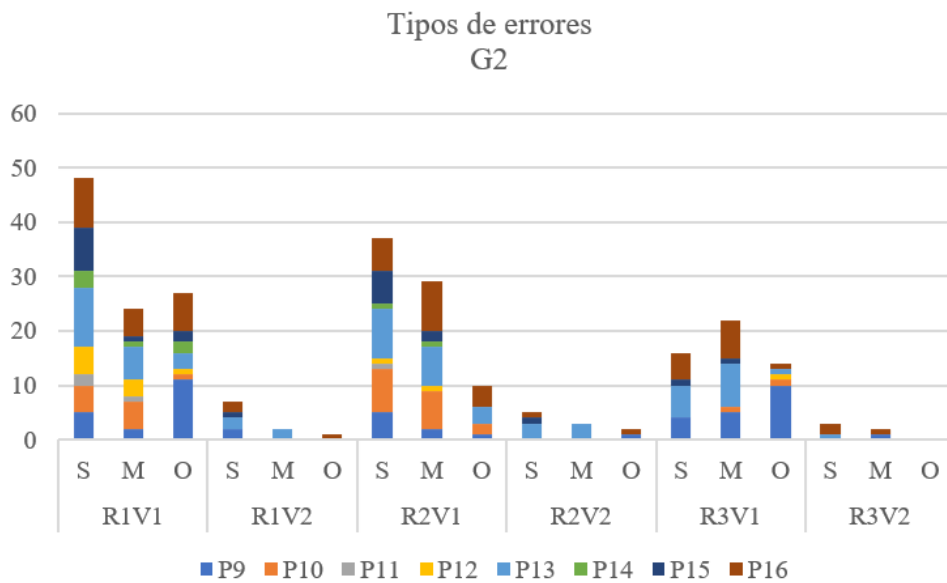


Figura 1.2 Tipos de errores G2

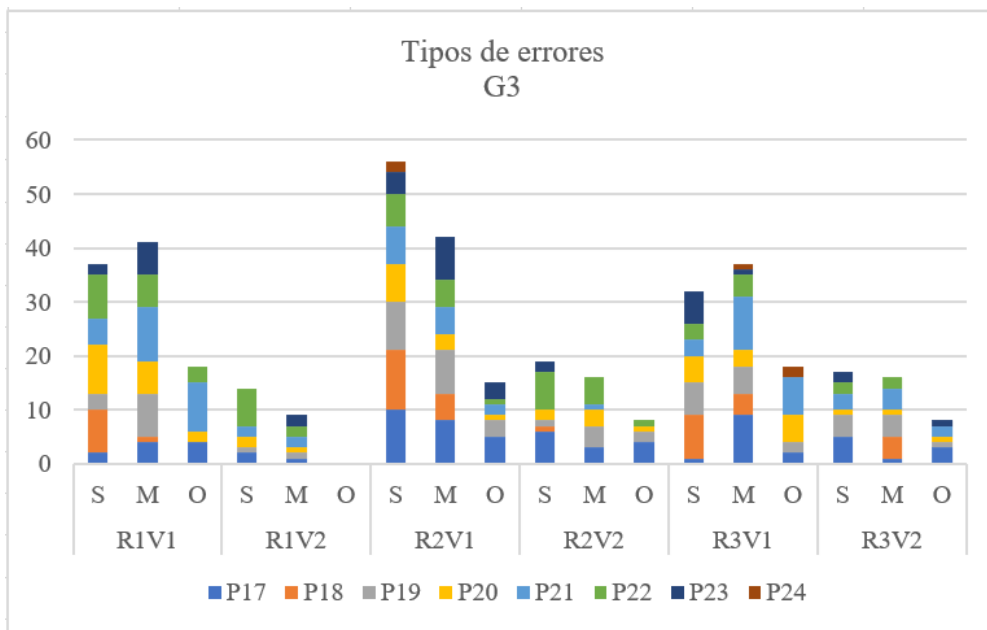
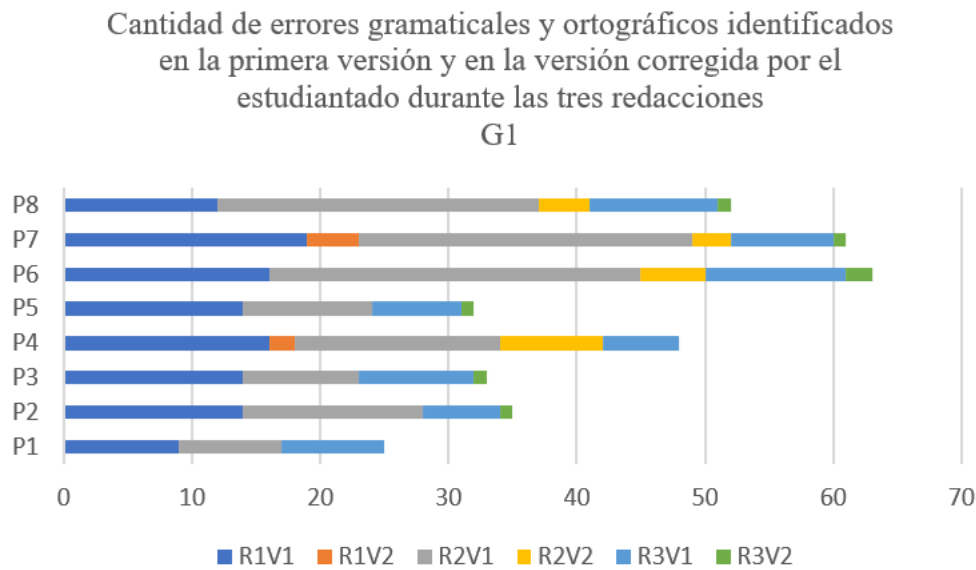


Figura 1.3 Tipos de errores G3

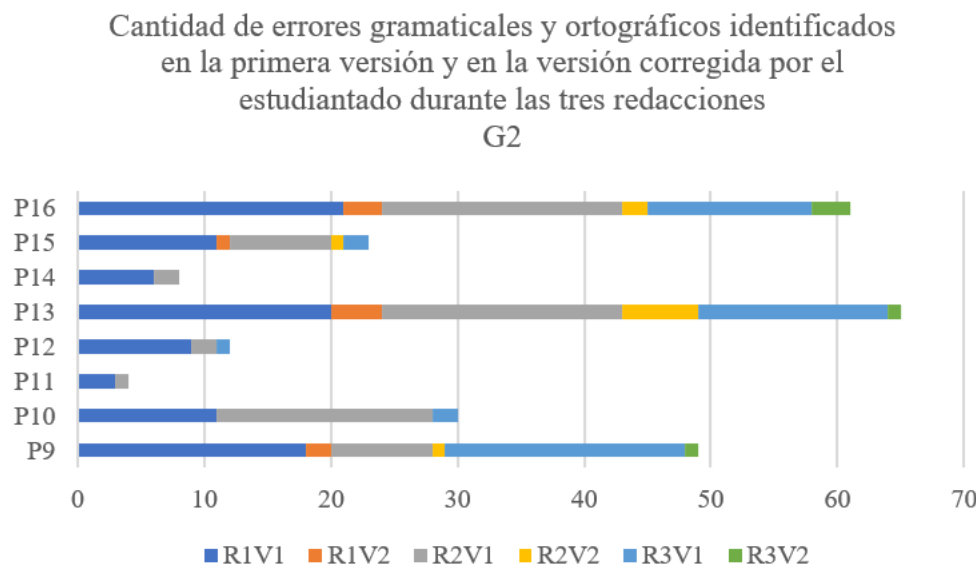
Fuente: Elaboración propia.

Es importante mencionar también que, según los resultados obtenidos, el estudiantado de G1 y de G2 logra corregir sus errores en la segunda versión de cada una de sus composiciones (R1V2, R2V2 y R3V2). Sin embargo, en el caso del estudiantado de G3, no es tan satisfactorio, ya que las personas participantes tienen más dificultades en corregirlos como se ilustra en las Figuras 1.1, 1.2 y 1.3. Según

los datos mostrados en las Figuras 2.1, 2.2 y 2.3, la R3V1 fue la que tuvo menos cantidad de errores para los tres grupos, mientras que la R2V1 presentó más cantidad de errores para el G1 y G3.

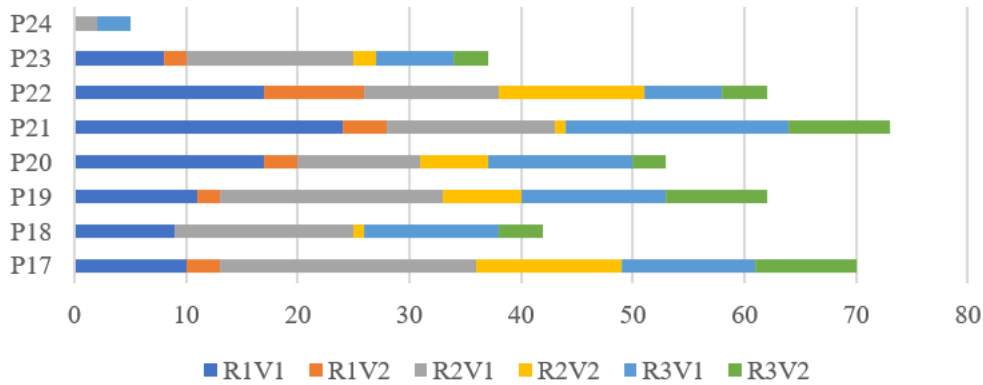


**Figura 2.1** Cantidad de errores gramaticales y ortográficos identificados en la primera versión y en la versión corregida por el estudiantado durante las tres redacciones del G1



**Figura 2.2** Cantidad de errores gramaticales y ortográficos identificados en la primera versión y en la versión corregida por el estudiantado durante las tres redacciones del G2

Cantidad de errores gramaticales y ortográficos identificados en la primera versión y en la versión corregida por el estudiantado durante las tres redacciones  
G3



**Figura 2.3** Cantidad de errores gramaticales y ortográficos identificados en la primera versión y en la versión corregida por el estudiantado durante las tres redacciones del G3

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la redacción cero (R0) y la redacción cuatro (R4), es importante mencionar que, en estas dos composiciones, el estudiantado no había recibido ningún tipo de retroalimentación por parte del profesorado ni tampoco tuvo que realizar la corrección de su trabajo. La R0 se realizó antes de empezar la investigación y la R4 se hizo después de terminarla.

En las Figuras 3.1, 3.2 y 3.3, se observa que, en la R0, la mayor cantidad de errores cometidos estuvo en el componente de la sintaxis para los tres grupos. En cambio, en la R4, la mayor cantidad de errores fue en el componente de la morfología en los tres grupos. Es interesante observar que la sintaxis y la ortografía fueron los componentes en los cuales hubo una disminución considerable de errores desde la R0 a la R4, pero, en el caso de la morfología, esta se mantuvo estable tanto en la R0 como en la R4.

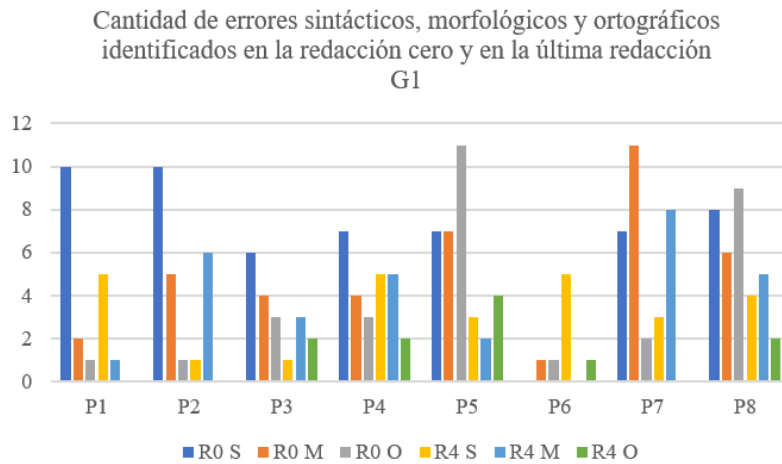


Figura 3.1. Cantidad de errores sintácticos, morfológicos y ortográficos identificados en la R0 y en la R4 del G1

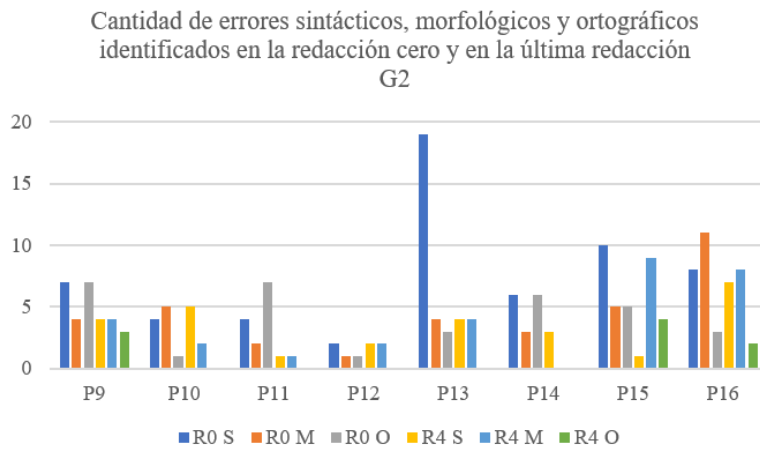


Figura 3.2. Cantidad de errores sintácticos, morfológicos y ortográficos identificados en la R0 y en la R4 del G2

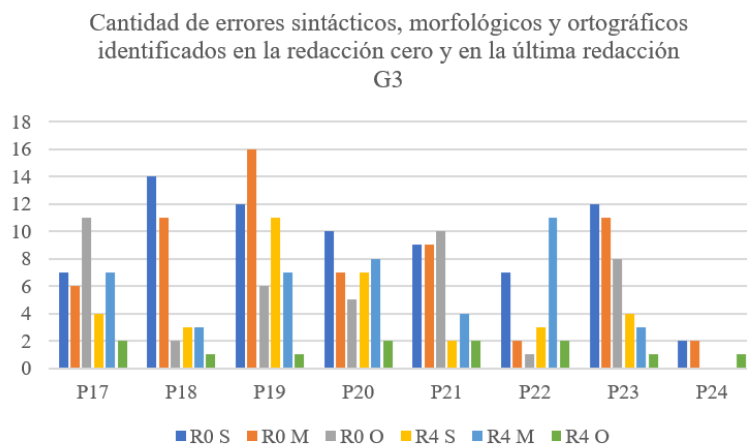


Figura 3.3. Cantidad de errores sintácticos, morfológicos y ortográficos identificados en la R0 y en la R4 del G3

Fuente: Elaboración propia.

En las Figuras 4.1, 4.2 y 4.3, se puede observar que, para los tres grupos, hubo una disminución de casi de un 50 % de los errores cometidos en la R0 a la R4.

Cantidad de errores identificados en la redacción cero y en la última redacción  
G1

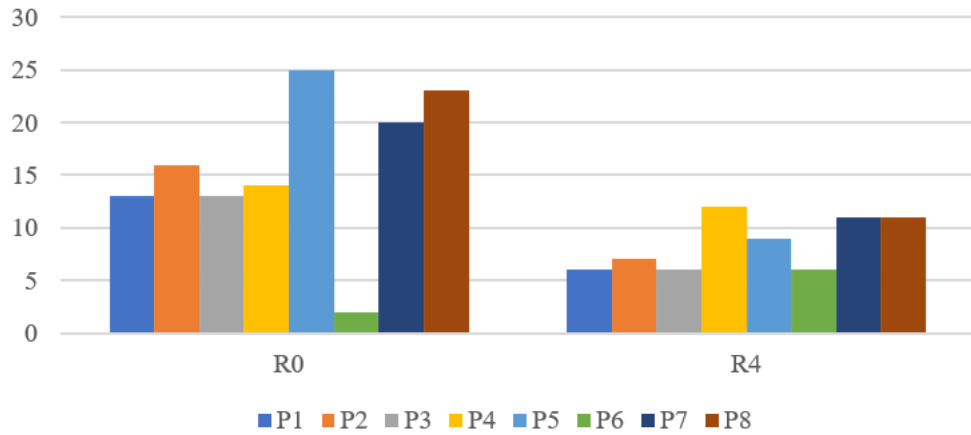


Figura 4.1. Cantidad de errores identificados en la R0 y en la R4 del G1

Cantidad de errores identificados en la redacción cero y en la última redacción  
G2

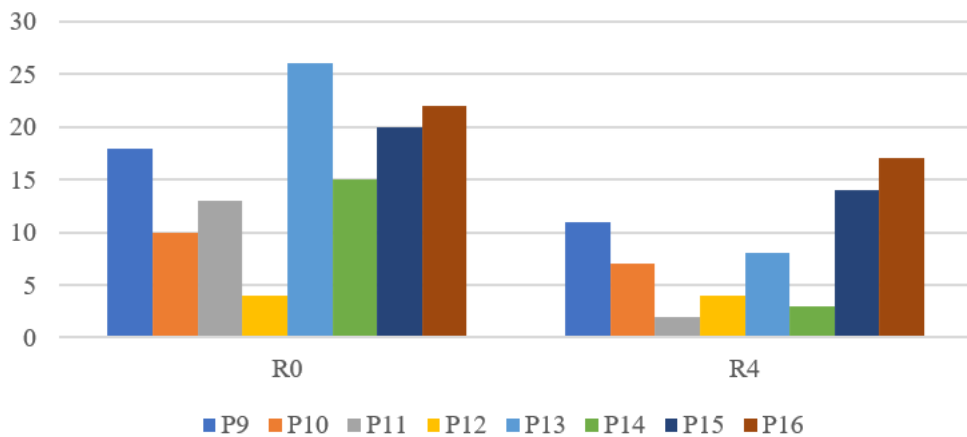
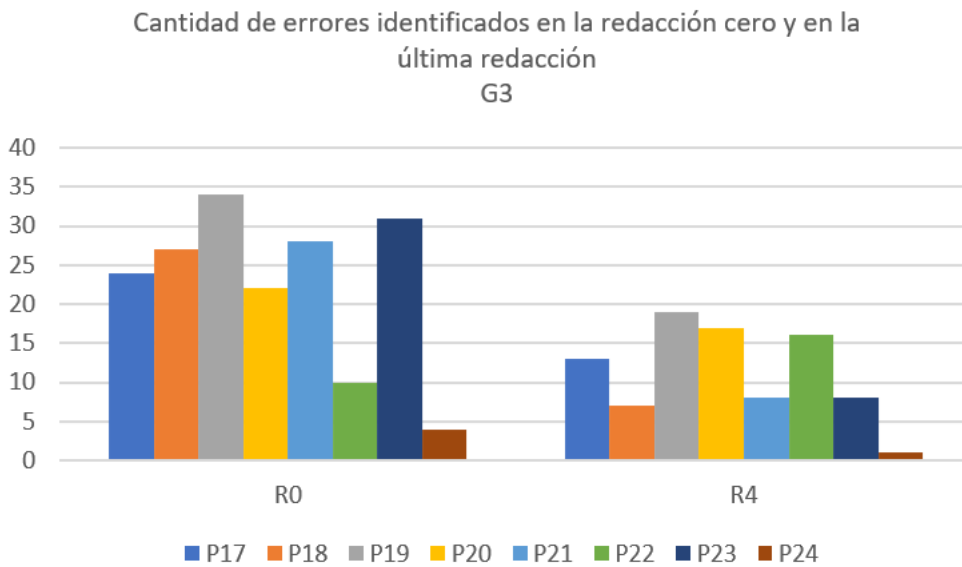


Figura 4.2. Cantidad de errores identificados en la R0 y en la R4 del G2



**Figura 4.3. Cantidad de errores identificados en la R0 y en la R4 del G3**

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la percepción que ha tenido el estudiantado con respecto a la RCE recibida, el G1 que recibió la RCI con códigos considera que fue clara y que no hubo ningún tipo de dificultad para comprenderla, como se ilustra en los siguientes verbatim: “que es un código simple de reconocer las correcciones a realizar” (P3, comunicación personal, 13 de julio del 2020) y “es un código claro y bien explicado” (P7, comunicación personal, 13 de julio del 2020). Este tipo de RCI tiene las siguientes ventajas para el estudiantado: “el uso de código facilitó saber en qué estaba fallando” (P1, comunicación personal, 13 de julio del 2020), “hay una mejor claridad en los tipos de errores que se están cometiendo” (P4, comunicación personal, 13 de julio del 2020), “simplifica más la tarea” (P5, comunicación personal, 13 de julio del 2020), “era muy explícito e incluso había ejemplos” (P6, comunicación personal, 13 de julio del 2020), “ayuda a comprender de una manera más fácil y directa cuál era el error que se cometió y también a identificar o comprender cuáles suelen ser los errores en general en la producción escrita” (P8, comunicación personal, 13 de julio del 2020). Sin embargo, existen también algunas dificultades con respecto a su uso como “la revisión constante del significado de cada código” (P5, comunicación personal, 13 de julio del 2020) y “la corrección de ciertas frases, en especial cuando son errores del orden de los elementos de la frase” (P3, comunicación personal, 13 de julio del 2020).

Con respecto a la experiencia que ha tenido el estudiantado con este tipo de retroalimentación, este percibe que “le ha ayudado a mejorar su producción escrita” (P1, comunicación personal, 13 de julio del 2020), “es una forma mucho menos agresiva de corregir los errores que cometen los

estudiantes, ya que les da tiempo de redimirse y ... ayuda a no repetirlo” (P2, comunicación personal, 13 de julio del 2020), “permite reflexionar sobre donde se debe trabajar y tener cuidado a la hora de realizar producciones escritas” (P3, comunicación personal, 13 de julio del 2020), “incentiva a investigar o estudiar para no volver a cometer los mismos errores” (P5, comunicación personal, 13 de julio del 2020), “ayuda a evitar repetir el mismo tipo de error” (P7, comunicación personal, 13 de julio del 2020), “motiva el aprendizaje” (P7, comunicación personal, 13 de julio del 2020) y “ayuda a comprender sus propios errores” (P8, comunicación personal, 13 de julio del 2020).

El G2 que recibió una RCI con señalamiento de los errores a través de colores menciona que fue comprensible (62,5 %, N=5), solamente el 37,5 % (N=3) señala que en algunas ocasiones no era clara y generaba dudas con respecto al tipo de error que se debía corregir. Este tipo de RCI tiene las siguientes ventajas: “se podía ver los errores y autocorregirse a partir de las pistas brindadas” (P11, comunicación personal, 13 de julio del 2020), “se podía comprender en qué se equivocaba, de manera que se podía corregir más fácilmente” (P13, comunicación personal, 13 de julio del 2020), “una vez asimilados, agilizaba el proceso de revisión de textos” (P14, comunicación personal, 13 de julio del 2020), “ayudaba a comprender mejor los errores” (P15, comunicación personal, 13 de julio del 2020), “ayudaba a mejorar, muchas veces solo eran problemas de concordancia o gramaticales entonces ayudaba a corregir lo que se estaba escribiendo mal” (P16, comunicación personal, 13 de julio del 2020). Sin embargo, este tipo de RCI tiene también algunos inconvenientes como la falta de claridad de la retroalimentación, la dificultad para comprender el tipo de error que se debía corregir y la necesidad de adivinar el tipo de error que se está cometiendo.

En cuanto a la percepción que tiene el estudiantado sobre esta experiencia, se encuentran las siguientes opiniones: “es una manera excelente de aprender, uno corrigiendo sus errores tiende a pensar las cosas más veces y al ponerlas en práctica no se olvidan” (P9, comunicación personal, 13 de julio del 2020), “es muy útil” (P10, comunicación personal, 13 de julio del 2020), “ayuda a no cometer los mismos errores de siempre” (P11, comunicación personal, 13 de julio del 2020), “llama la atención a lo que hizo mal y suele mejorar gracias a ello” (P11, comunicación personal, 13 de julio del 2020), “se debe reflexionar más sobre los errores” (P13, comunicación personal, 13 de julio del 2020), “permite entender mejor, saber en qué es lo que más se falla y ser más atentos en esos detalles, conforme se va avanzando” (P14, comunicación personal, 13 de julio del 2020), “motiva ver la disminución en las correcciones” (P14, comunicación personal, 13 de julio del 2020) y “le permite autocorregirse a uno mismo” (P16, comunicación personal, 13 de julio del 2020).

El 50 % (N=4) del G3 que recibió una RCI con indicación del error en el margen manifiesta que comprendió la retroalimentación recibida y el otro 50 % indica que no fue tan clara y que hubo dificultad para comprenderla. De acuerdo a este grupo de estudiantes, la RCI presenta las siguientes

ventajas como “permitir identificar de qué tipo de error se trataba y así corregirlo” (P18, comunicación personal, 13 de julio del 2020), “ayudar a identificar en qué sector de la gramática se requiere más atención” (P18, comunicación personal, 13 de julio del 2020), “ayudar a aprender y a comprender” (P20, comunicación personal, 13 de julio del 2020) y “poder entender cuál fue el error, ya sea conjugación, concordancia, ortografía, etc.” (P23, comunicación personal, 13 de julio del 2020). Sin embargo, existen también inconvenientes como la dificultad de encontrar el origen del error, la incompreensión del tipo de error, la falta de claridad en la corrección y la dificultad para situar el error que se debe corregir.

En cuanto a la percepción de la experiencia vivida, el estudiantado manifiesta que este tipo de RCI fomenta “autoaprendizaje constructivo, porque rompe el esquema de entregar-revisión” (P18, comunicación personal, 13 de julio del 2020); ayuda a que el estudiantado revise “el porqué hizo mal las cosas, centrarse en la razón de por qué cometió el error y cómo arreglarlo” (P19, comunicación personal, 13 de julio del 2020); favorece “en tomar en cuenta las reglas” (P20, comunicación personal, 13 de julio del 2020); permite “entender no solo lo que se hizo mal, pero también lo que se hizo bien” (P22, comunicación personal, 13 de julio del 2020), fomenta “la autoevaluación y no centrarse en la nota que obtuvo, sino reflexionar en los errores que se cometieron” (P23, comunicación personal, 13 de julio del 2020) y hace que el estudiantado se “esfuerce en saber cuál fue el error y de esta manera se aprende” (P24, comunicación personal, 13 de julio del 2020). Sin embargo, existen también algunas percepciones negativas sobre este tipo de retroalimentación como se ilustra a continuación: “para mí es mejor que el profesor nos brinde la corrección y que nos obligue a analizar los errores y volverlos a presentar” (P17, comunicación personal, 13 de julio del 2020) y “no siento que haya mejorado, pero más por una cuestión propia, porque sigo usando muletillas, verbos muy frecuentes, expresiones que se repiten mucho y ese tipo de cosas” (P21, comunicación personal, 13 de julio del 2020).

Por último, independientemente del grupo de estudiantes, el 75 % (N=18) considera que la concordancia de los grupos nominales o del sujeto con el verbo es fácil de corregir y, de igual manera, el 37,5 % (N=9) considera que la ortografía fue lo más fácil de corregir. En cuanto a los errores más difíciles de corregir, se mencionan los siguientes: el orden de los elementos en la oración (41,6 %, N=10), el léxico o el vocabulario (29,1 %, N=7), el uso de las preposiciones (16,6 %, N=4) y el uso de los pronombres (12,5 %, N=3).

#### **4. Discusión de los resultados**

A partir de la descripción de los resultados obtenidos en esta investigación, en el contexto de la corrección de producciones escritas, la RCI probó ser efectiva en estudiantes de FLE a nivel

universitario, siendo la RCI por códigos la que privilegió al estudiantado al momento de reescribir sus redacciones. La cantidad total de errores cometidos por las personas participantes en sus producciones escritas se dividieron en tres grupos: sintaxis, morfología y ortografía. Al confrontar los resultados de esta investigación con los de Ekinci y Ekinci (2020), Ferdouse (2012) y Silva Cruz (2013), se determina que se coincide en que los errores gramaticales son más frecuentes que los ortográficos. Asimismo, al momento de la corrección, el tipo de error que fue más sencillo de corregir fue el relacionado a la ortografía, mientras que los errores de orden sintáctico y morfológico fueron los más difíciles de corregir, incluso, hacia el final de la investigación, los errores en el componente de morfología se mantuvieron.

De manera general, la percepción del estudiantado fue positiva al recibir RCI en lugar de retroalimentación directa, a la cual está más acostumbrado. Esto se debe, según lo externó, a la motivación que suscitó la posibilidad de tener tiempo para analizar los errores cometidos y poder resolverlos de manera que pudiera mejorar su expresión escrita. Esta situación se constata también en el estudio realizado por Hassan y Aghlal (2019), en el que las personas participantes eligieron la RCI con señalamiento del error como la más beneficiosa al ayudarles a tomar una mayor consciencia sobre sus errores y a crear mayor confianza al momento de expresarse en lengua extranjera.

Dentro de las similitudes encontradas entre los resultados de este trabajo y estudios anteriores, se puede incluir la ventaja de la comprensión por parte del estudiantado de la retroalimentación proporcionada por la persona docente. Lo anterior permite una corrección más asertiva por parte del estudiantado. Esto se constata también a través de lo señalado por Almasi y Nemat Tabrizi (2016), ya que el estudiantado se benefició del proceso de corregir sus propias redacciones al comprender mejor el tipo de errores que cometía y esto le permitió mostrar una mayor autonomía conforme se avanzó de una redacción a otra. De esta manera, las personas participantes fueron entendiendo la forma en la que pueden corregir sus errores, reflexionar acerca de sus debilidades y fortalezas, incluso, medir su progreso. Esto se destaca a partir de la disminución de errores cometidos en R3 y R4 versus las R0, R1 y R2 durante los dos meses en los que se llevó a cabo la investigación.

Como parte de las fortalezas de esta investigación, se rescata el hecho de que el estudiantado es motivado a trabajar a partir del error, de manera que logre cambiar la percepción usualmente desfavorable que se tiene alrededor de este, pues, en lugar de verlo como algo negativo, la propuesta lo toma como un punto de partida y una oportunidad de mejora. Es así que cada estudiante, a lo largo de esta investigación, pudo identificar cuáles eran los errores que cometía con más frecuencia, comprender la naturaleza de estos y cómo subsanarlos.

Con respecto a la efectividad de los diferentes tipos de retroalimentación correctiva indirecta, las personas participantes del grupo 1 (RCI por códigos) y del grupo 2 (RCI por colores) lograron

interpretar el tipo de retroalimentación y corregir sus errores con mayor facilidad que en el caso del grupo 3 (indicación del error en el margen). Las personas participantes del G3 expresaron opiniones divididas con respecto a la claridad de este tipo de RCI, pues presentaron mayor dificultad al momento de interpretar los indicios que les permitieron comprender el origen del error.

Otros aspectos por valorar en una investigación como esta son las variables del proceso de escritura de ambas versiones de la misma redacción. Como se mencionó anteriormente, las composiciones expositivas fueron realizadas por el estudiantado durante 50 minutos. Posteriormente, una vez que recibieron la RCI por parte de la persona docente, contaron con una semana de tiempo para realizar la respectiva corrección y así se hizo con cada una de las redacciones, es decir, el plazo de tiempo para la corrección no varió.

Así, se puede mencionar el caso de Bitchener (2008), quien condujo un estudio similar, en el que las personas participantes lograron hacer las correcciones a partir de la retroalimentación dada por la persona docente en diferentes momentos: en algunos casos, inmediatamente y, en otros casos, una semana después. Por esta razón, se abre una oportunidad para llevar a cabo una investigación en la que se mida el impacto de los periodos de tiempo que tienen las personas participantes para corregir sus producciones escritas.

Por otra parte, como lo señala Sampson (2012), un factor determinante, además del tiempo, es en qué condiciones se escribe la versión corregida, pues estas cambian si las personas participantes se encuentran en un ambiente controlado como lo es un aula, o si se encuentran en sus lugares de habitación en donde, al carecer de supervisión, pueden consultar diversas herramientas para hacer la corrección.

Como fue señalado, para esta investigación, el estudiantado redactó directamente en una plataforma virtual bajo la forma de un blog en línea. Si la intención es mantener un tiempo cronometrado para colgar la producción escrita, en el diagnóstico del contexto para próximas investigaciones que se vayan a realizar por medio de plataformas similares o bien por medios digitales, se podría tomar en cuenta las habilidades del estudiantado para digitar, la rapidez y la precisión de esta acción. Por otra parte, se debe asegurar que el teclado o bien el programa para escribir cuente con los caracteres o acentos propios de la lengua en la que se deberá redactar, pues, en el caso de la lengua francesa, se hace uso de acentos que normalmente no se utilizan en español y esto puede causar problemas al estudiando al momento de digitar.

Aunado a lo anterior, según lo señalado por Corder (1967) y Savli (2009), se puede mencionar que las condiciones en las que se lleven a cabo cada una de las etapas de la investigación tienen un impacto en el desempeño de la persona estudiante, pues podrán afectar en mayor o menor medida su

desempeño y su capacidad de autocorregirse, por lo que la guía de la persona docente sigue siendo un componente clave para lograr el objetivo.

En cuanto a lo observado a lo largo de este estudio, se genera un interés por abocar una futura investigación centrada en el aspecto morfológico, a la vez que se incluyan otros tipos de RCI, y así ahondar en las dificultades que encuentra la población estudiantil universitaria del FLE en este componente.

Finalmente, se puede considerar para próximas investigaciones, y con el fin de seguir fomentando la autonomía en el estudiantado, para que este trabaje directamente en sus fortalezas y debilidades, ampliar este tipo de estudio hacia la producción oral. Puesto que las estructuras que la persona estudiante logra corregir y mejorar también se verán reflejadas en esta otra destreza, se abre la posibilidad de amalgamar este tipo de investigaciones siguiendo de cerca los efectos de la mejora en la estructura y en la precisión del léxico utilizado desde la competencia escrita hacia la competencia oral.

## **5. Conclusiones**

Mediante esta investigación de tipo descriptiva cuantitativa, se puede constatar que la RCI tuvo un impacto en el estudiantado a la hora de reflexionar acerca de los errores que comete, buscar el origen de cada error y corregirlo, mientras se crea una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje. La situación de aprendizaje de una lengua extranjera implica, de parte de la persona estudiante, un proceso en el que convergen todos los saberes adquiridos para ser aplicados. En el caso de la producción escrita de estudiantes de segundo año de carrera universitaria en francés y enseñanza del francés, se comprobó, al igual que en las investigaciones de Culham (2015) y Mourssi (2013), que las operaciones mentales que se deben realizar no solo se aplican para organizar ideas, sino para el uso correcto de la ortografía y de las palabras adecuadas, en tanto la estructura de las oraciones y la ortografía mejoró a partir de los ejercicios propuestos para este estudio.

La cantidad de personas participantes de esta investigación es similar a la cantidad de participantes de la investigación de Velázquez Macías et al. (2021) sobre la RCI aplicada en el contexto del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Dentro de las coincidencias, al igual que con otros estudios, se encuentra la frecuencia de errores en morfología y en sintaxis, siendo estos los más encontrados y complejos de corregir, mientras que los menos frecuentes y más sencillos de corregir fueron los errores en ortografía y puntuación.

En general, la RCI por códigos facilitó a las personas participantes identificar los errores cometidos, sin embargo, según lo externado, en cuanto al momento de modificar su texto, fue difícil

corregir el componente de sintaxis. Es decir, a pesar de que lograron identificar la naturaleza de su error, se les dificultó su corrección. El estudiantado también valora la oportunidad que ofrece la RCI para poder retrabajar su producción escrita luego de tener el tiempo de analizar su estructura errónea, comprenderla y corregirla. Con respecto a la RCI por colores, el estudiantado externó que se trataba de interpretar los indicios de los errores, lo que le llevó, en parte, a comprenderlos, sin embargo, esto también pudo ser confuso, pues el proceso de entender el enunciado incorrecto resulta más complejo que el que se da a través de la RCI por códigos. Es decir, la RCI a través de colores implica una mayor reflexión por medio del estudiantado a fin de identificar, comprender y corregir su estructura errónea, lo que les parece más complicado y difícil de llevar a cabo.

Según la percepción del total del estudiantado que formó parte de este estudio, la concordancia de grupos nominales y la ortografía fueron los componentes que consideran más fáciles de corregir, mientras que lo más difícil fue la corrección del orden de los elementos de la oración, la utilización de léxico y el uso de preposiciones y pronombres. Esto se pudo también comprobar por medio de los resultados del análisis de los errores cometidos por las personas participantes de los tres grupos.

En relación con los aspectos que mejoraron en el desempeño del estudiantado al redactar en la lengua meta, al comparar los errores de la R0 con los de la R4 se evidenció que la sintaxis fue, desde un principio, el aspecto por mejorar en general en los tres grupos, cometido que se logró según el análisis de los errores encontrados en la R4, donde la mayoría obedecen a la morfología, componente que no cambió a lo largo de los dos meses.

La RCI en contexto de adquisición de una L2, propicia una mejor comprensión de la construcción mental de cada estudiante al aplicar las reglas gramaticales estudiadas, pues, a partir de la reflexión que deriva del análisis de sus propios errores, cada persona estudiante tiene la posibilidad de comprender de mejor manera el proceso mental que aplica para producir en lengua extranjera, proceso de reconocimiento de su interlengua, teoría descrita por Selinker en 1969 (1972, 1992).

Es importante señalar la relevancia del saber-hacer mencionado por Aslim-Yetis (2008), pues cada estudiante tiene la oportunidad de trabajar a partir de indicios para corregir sus errores, lo cual implica una construcción de conocimiento más personalizada al hacer un reconocimiento de su proceso de aprendizaje y de la ruta a tomar para mejorar los aspectos que aún están señalados como débiles.

Al cabo de esta investigación, se constata que la tarea de redactar en lengua extranjera se ve afectada en gran medida por el tipo de retroalimentación que reciben las personas estudiantes y la manera en que estas trabajan a partir de sus errores, al asimilar mejor las estructuras utilizadas, comprendiendo en qué radica el error y cómo corregirlo. A nivel universitario, el ejercicio de realizar una producción escrita y que esta sea retrabajada una o más veces por la persona estudiante hasta lograr una versión final depurada de errores ayudó al estudiantado a construir su propio proceso de

aprendizaje y lo dota de herramientas que podrá aplicar a la hora de redactar en el contexto de aprendizaje de FLE. Por esta razón, para beneficio del estudiantado, la retroalimentación indirecta resulta una práctica de provecho que las personas docentes pueden incluir en las actividades sumativas y formativas del curso.

Por último, las personas investigadoras de este estudio recomiendan seguir apostando por este tipo de estudios en lengua extranjera en países latinoamericanos, ya que el contexto de aprendizaje del estudiantado difiere en particularidades que no se tienen necesariamente en investigaciones realizadas en otros países, como la cercanía geográfica con países o regiones cuya lengua oficial sea la que se está aprendiendo o bien, contar con un gran flujo de personas migrantes que hablen esta lengua.

## Bibliografía

- Almasi, E. y Nemat Tabrizi, A. R. (2016). The effects of direct vs indirect corrective feedback on Iranian EFL learners' writing accuracy. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(1), 74-85. <http://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/237/pdf237>
- Ashoori Tootkaboni, A. y Khatib, M. (2014). The efficacy of various kinds of error feedback on improving writing accuracy of EFL learners. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 7(3), 30-46. <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v7-n3-ashoori-khatib/648>
- Aslim-Yetis, V. (2008). *Enseignement-apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et Internet : le cas de l'Université Anadolu en Turquie*. [Tesis de Doctorado, Universidad Lumière Lyon]. [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2008/aslim\\_v#p=0&a=top](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2008/aslim_v#p=0&a=top)
- Barbasán Ortuño, I. (2021). Errores léxicos en la interlengua de aprendientes de L2. Un estudio constrativo italiano y español. *Cuadernos de filología italiana*, 28, 45-71. <https://dx.doi.org/10.5209/cfit.70732>
- Beacco, J. C. (2007). *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Bekkouche, L. Y. y Haddad, N. E. (2021). *The impact of teachers' indirect corrective feedback on enhancing learners' writing accuracy the case of second year scientific stream students at Moufdi Zakaria secondary school*. [Tesis de maestría, Larbu Ben M'hindi University of Oum El Bouaghi]. <http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/handle/123456789/11558>
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.11.004>

- Bozhinova, K.; Narcy-Combes, J. P. y Mabrou, A. (2020). Écrire en langue additionnelle : un besoin de complexifier les modèles. *Revue TDFLE*, 76, 1-30. [https://doi.org/10.34745/numerev\\_1286](https://doi.org/10.34745/numerev_1286)
- Cáceres Peña, C. (2016). *El efecto del Feedback Correctivo Escrito (FCE) metalingüístico directo e indirecto en la precisión ortográfica*. [Tesis de Maestría, Universidad de Concepción]. <http://repositorio.udec.cl/xmlui/handle/11594/2055>
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 267-269. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(03\)00038-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(03)00038-9)
- Chao-Chao, K.W. y Durand, M.-J. (2021). La retroalimentación escrita en la producción escrita del francés L2. *Revista Educación*, 45(2), 1-17. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43191>
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL*, 5, 161-170.
- Culham, R. (2015). Call a meeting with your writing teacher self. *The reading teacher*, 69, 219-222. <https://doi.org/10.1002/trtr.1383>
- Cuq, J. P. y Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International.
- Cuxim Cervantes, M. M. (2018). *Efectos de la retroalimentación correctiva en la producción escrita de estudiantes de inglés como lengua extranjera*. [Tesis de Maestría, Universidad de Quintana Roo]. <http://rasisbi.uqroo.mx/handle/20.500.12249/1584>
- De Ketele, J. M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*. 27, 59-74. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0059>
- Diab, N. M. (2010). Effects of peer-versus self-editing on students' revision of language errors in revised drafts. *System*, 38(1), 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.008>
- Ekinci, M. y Ekinci, E. (2020). Using error correction codes to improve writing success of EFL learners. *International journal of language academy*, 8(4), 282-293.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT journal*, 63(2), 97-107. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.514.8196&rep=rep1&type=pdf>
- Ferdouse, F. (2012). Learning from Mistakes: Using Correction Code to Improve Student's Writing Skill in English Composition Class. *Stamford Journal of English*, 7, 62-86. <https://doi.org/10.3329/sje.v7i0.14463>
- Ferreira Cabrera, A. A. (2017). La efectividad del feedback correctivo escrito indirecto metalingüístico en el español como lengua extranjera. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 56(3), 863-883. <https://doi.org/10.1590/010318138650111301861>

- Ferris, D. R. y Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of second language writing*, 10(3), 161-184. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00039-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00039-X)
- Frear, D. y Chiu, Y. H. (2015). The effect of focused and unfocused indirect written corrective feedback on EFL learners' accuracy in new pieces of writing. *System*, 53, 24-34. <https://dx.doi.org/10.1016/j.system.2015.06.006>
- Gagaa, I. (2017). *La rétroaction corrective à l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du FLE : cas des enseignants du cycle moyen* [Tesis de maestría, Universidad Larbi Ben M'Hidi]. <http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/1575/1/memoire.pdf>
- García Martínez, J. C. y Zuluaga Molina, J. F. (2021). Análisis de la interlengua escrita de estudiantes de nivel intermedio de español como lengua extranjera. *Lengua y Habla*, 25, 344-377.
- Garric, N. (2007). *Introduction à la linguistique*. Hachette supérieur.
- Guénette, D. y Jean, G. (2012). Les erreurs linguistiques des apprenants : quoi corriger et comment le faire? *Revue Correspondances*, 18, 15-19. <https://docplayer.fr/39244017-Les-erreurs-linguistiques-des-apprenants-en-langue-seconde-quoi-corriger-et-comment-le-faire.html>
- Guettala, A. (2018). *Étude contrastive des difficultés à l'écrit des étudiants de 3<sup>ème</sup> année LMD*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Batna]. <http://eprints.univ-batna2.dz/1715/>
- Hamel, M. J. y Bibeau, L. D. (2021). Pratiques (numérique) de rétroaction corrective des enseignants de langue et prototype d'outil numérique pour les optimiser. *Alsic*, 24(1), 1-30. <https://doi.org/10.4000/alsic.5550>
- Hammad, E. (2015). The effect of teacher direct written corrective feedback on Al-Aqsa University female students' performance in English essay writing. *Journal for Research – B (Humanities)*, 29(6), 1-23. [https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anujr\\_b/vol29/iss6/7](https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anujr_b/vol29/iss6/7)
- Hassan, R. M. y Aghlal, F. Z. (2019). La rétroaction corrective à l'écrit et la prise de la conscience linguistique chez les apprenants du français langue étrangère. *Research in Language Teaching*, 7(7), 43-68. [https://ssl.journals.ekb.eg/article\\_81059\\_edfc6496f9a27bf4a8e7aed9a31411a0.pdf](https://ssl.journals.ekb.eg/article_81059_edfc6496f9a27bf4a8e7aed9a31411a0.pdf)
- Kloss Medina, S., Quintanilla Espinoza, A. y Alexandre Moya, M. (2020). La función de la retroalimentación correctiva indirecta en la reescritura de géneros académicos con modalidad narrativa elaborados por estudiantes novatos. *Nueva Revista del Pacífico*, 73, 306-331. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762020000200306>

- Lamarre, J. (2016). *La rétroaction corrective à l'écrit et la révision des apprenants de français langue seconde* [Tesis de maestría, Universidad de Montreal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16440>
- Louis-Charles, J. A. (2012). *Les erreurs récurrentes en français langue seconde (FLS) : un code de correction comme outil de référence peut-il aider les apprenants à les corriger*. [Tesis de maestría, Universidad de Quebec en Montreal]. <https://archipel.uqam.ca/5094/1/M12636.pdf>
- Lopera Espinosa, L. y Gómez Florez, E. (2021). L'analyse de l'erreur comme stratégie d'intervention de la production écrite en français langue étrangère. *Folios*, 53, 145-170. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11211>
- Lyster, R. y Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in second language acquisition*, 19, 37-66.
- Mourssi, A. (2013). Theoretical and practical linguistic shifting from product/guided writing to process writing and recently to the innovated writing process approach in teaching writing for second/foreign language learners. *International journal of academic research in business and social sciences*, 3, 731-751. [www.hrmars.com/journals](http://www.hrmars.com/journals)
- Muñoz Muñoz, B. y Sáez Carrillo, K. (2019). El feedback correctivo escrito indirecto en el tratamiento de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular entre estudiantes de inglés como LE. *Alpha*, 49, 275-290. <https://dx.doi.org/10.32735/s0718-2201201900049755>
- Namukwaya, H. (2014). Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere. *Synergies*, 3, 209-223. [https://gerflint.fr/Base/Afrique\\_GrandsLacs3/Harriet\\_K\\_%20Namukwaya.pdf](https://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs3/Harriet_K_%20Namukwaya.pdf)
- Ortiz, A. (2016). Uso de la retroalimentación correctiva focalizada indirecta con claves metalingüísticas en la adquisición del sufijo -s en la tercera persona del singular en inglés, en estudiantes de un programa de formación pedagógica en EFL de una universidad chilena. *Folios*, 44, 127-136.
- Osle, A. (2019). Efectos del feedback directo o indirecto en el desarrollo de la competencia escrita de un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera. *Lingüística en la red*, 25, 1-10. <https://repository.essex.ac.uk/26087/>
- Savli, F. (2009). Interférences lexicales entre deux langues étrangères : anglais et français. *Synergies*, 2, 179-184. <https://gerflint.fr/Base/Turquie2/fusun.pdf>
- Sampson, A. (2012). Coded and uncoded error feedback: effects on error frequencies in adult Colombian EFL learners' writing. *System*, 40, 494-504. <https://dx.doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2012.10.001>

- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Síntesis.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10(3), 209-231.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. Longman.
- Sheen, Y., Wright, D. y Moldawa, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System*, 37, 556-569. <https://eric.ed.gov/?id=EJ862636>
- Silva Cruz, M. I. (2013). La retroalimentación en la corrección de la escritura: Corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(3), 1-17. <https://doi.org/10.26378/rnlael715218>
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369. [https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cwpgally/references/2009S\\_TEW\\_Truscott\\_original\\_article.pdf](https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cwpgally/references/2009S_TEW_Truscott_original_article.pdf)
- Van Beuningen, C. G., Jong, N. H. y Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *Review of Applied Linguistics*, 156, 279-296. <https://dare.uva.nl/search?identifier=842de3c6-45db-4d62-a2c8-df2a2767153f>
- Velázquez Macias, L. P., Eudave Muñoz, D. y Rodríguez Silva, L. H. (2021). Indirect corrective feedback for academic writing accuracy of English language trainee teachers. *Ciex joorunal*, 13, 55-65. <https://ciex.edu.mx/journalv2/index.php/CJ/article/view/220/164>
- Westers, C. (2017). *Les apprenants avancés du français L2 et l'accord verbal et adjectival à l'écrit*. [Tesis de maestría, Universidad Radboud]. <https://theses.uibn.ru.nl/handle/123456789/4941?locale-attribute=en>
- Zabini, R. y Erfanitabar, D. (2021). The revision effects of varying degrees of written corrective feedback explicitness on L2 learners' writings. *RELC journal*, 0(0), 1-15. <https://doi.org/10.1177/00336882211054649>