

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN INGLÉS**



**IMPACTO DEL FEEDBACK CORRECTIVO EN EL APRENDIZAJE DE**  
**ESTRUCTURAS GRAMATICALES EN UN ENTORNO VIRTUAL**  
**COLABORATIVO**

Este seminario se inserta dentro del Proyecto Fondecyt de Iniciación 11150273 Uso de feedback correctivo escrito focalizado en un entorno virtual colaborativo wiki: Impacto y plan de capacitación.

**Seminario De Investigación Para Optar al Grado Académico De Licenciado  
En Educación**

**PROFESOR GUÍA: DRÁ. MABEL ORTIZ NAVARRETE**  
**ESTUDIANTES: JAVIERA CARRILLO IBÁÑEZ**  
**NATALIA CUEVAS PEREIRA**  
**CAMILA FOULON PUENTES**  
**ISIDORA GONZÁLEZ MANZANARES**  
**PAULO ROJAS FERNÁNDEZ**

**CONCEPCIÓN, MARZO 2019**

## **AGRADECIMIENTOS**

A nuestras familias, por guiarnos e inculcar en nosotros valores y principios para ser no solo mejores profesionales, sino que también para ser humanos íntegros, morales y humildes. Por creer y confiar en nuestras capacidades, siendo apoyo fundamental e incondicional cada vez que el miedo y las dudas llegaron a nublar nuestro camino.

A nuestra profesora guía, Dra. Mabel Ortiz Navarrete, por confiarnos una parte de su proyecto de doctorado, y por ayudarnos durante todo el proceso que conllevo este seminario de investigación.

Finalmente, a todo nuestro grupo de trabajo, por su tiempo e ideas que hicieron posible la exitosa realización de este seminario de investigación.

## TABLA DE CONTENIDOS

### Contenido

RESUMEN .....	5
ABSTRACT .....	7
INTRODUCCIÓN .....	9
Capítulo I: Problematización .....	11
<b>Impacto del feedback en espacios colaborativos de escritura online....</b>	<b>11</b>
Capítulo II: Marco Teórico, Propósito y Preguntas de Investigación.....	13
<b>Estrategias de feedback.....</b>	<b>13</b>
<b>Escritura colaborativa.....</b>	<b>24</b>
<b>Entorno Virtual (Google DOCS).....</b>	<b>28</b>
<b>El rol del feedback en una tarea de escritura colaborativa.....</b>	<b>30</b>
<b>La provisión de feedback a través de un entorno virtual.....</b>	<b>32</b>
<b>La corrección colaborativa de errores.....</b>	<b>34</b>
<b>Errores gramaticales más frecuentes de escritura en inglés .....</b>	<b>35</b>
Capítulo III: Metodología .....	37
<b>1. Pregunta de investigación .....</b>	<b>37</b>
<b>2. Objetivos .....</b>	<b>38</b>
<b>3. Hipótesis de trabajo .....</b>	<b>39</b>
<b>4. Diseño de la investigación.....</b>	<b>39</b>
<b>5. Variables del estudio.....</b>	<b>40</b>
<b>6. Sujetos.....</b>	<b>41</b>
<b>7. Población.....</b>	<b>41</b>
<b>8. Muestra .....</b>	<b>42</b>
<b>9. Instrumentos .....</b>	<b>43</b>
<b>10. Procedimientos.....</b>	<b>45</b>
<b>Etapa I:.....</b>	<b>45</b>
<b>Etapa II: Intervención .....</b>	<b>45</b>
<b>Diseño de la unidad de escritura .....</b>	<b>47</b>

<b>Distribución de tareas en Google DOCS</b> .....	48
<b>Etapas III</b> .....	50
<b>11. Técnicas de análisis</b> .....	<b>51</b>
<b>Componente cuantitativo</b> .....	51
<b>Prueba estadística para la correlación entre el pre-test y post-test</b> ....	52
RESULTADOS.....	53
<b>Objetivo Específico 1</b> .....	<b>53</b>
<b>Objetivo Específico 2:</b> .....	<b>55</b>
<b>Objetivo específico 3:</b> .....	<b>59</b>
DISCUSIÓN .....	61
CONCLUSIONES .....	69
LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROYECCIONES.....	72
REFERENCIAS .....	73
ANEXOS .....	83

## **RESUMEN**

La presente investigación tuvo como objetivo determinar el impacto del feedback metalingüístico directo e indirecto en el uso correcto de preposiciones, artículo determinado e indeterminado y la concordancia entre el sujeto y el verbo durante la escritura colaborativa de un ensayo a través de Google DOCS. La muestra estuvo constituida por 57 estudiantes de tercer año de Pedagogía educación media en inglés de una universidad chilena, los que fueron divididos en tres grupos; dos experimentales y un grupo control.

El diseño consistió en un cuasi-experimento “antes” -” después” con grupo control. Al comienzo y al final del estudio se aplicó un test destinado a evaluar el desempeño de los estudiantes, teniendo en cuenta el tratamiento como un factor significativo en el progreso.

En términos de resultados significativos, el grupo experimental 2, el cual recibió retroalimentación metalingüística indirecta, evidenció estadísticamente el mayor avance con respecto al grupo experimental 1, el cual recibió retroalimentación metalingüística directa, y el grupo control, el cual no recibió ningún tipo de retroalimentación. Además, con estos resultados se confirma que el uso de feedback, en cualquiera de sus implementaciones, es una metodología efectiva y necesaria para el progreso de los estudiantes en términos de escritura, puesto que ambos grupos experimentales tuvieron valiosos avances por sobre el grupo control.

Palabras claves: Feedback metalingüístico directo e indirecto, escritura colaborativa, Google Docs, preposiciones, artículo determinado, concordancia sujeto-verbo.

## **ABSTRACT**

The objective of this research is to determine the influence of two types of feedback -direct metalinguistic and indirect metalinguistic- in the writing of short essays focused on mistakes related to subject- verb agreement, use of prepositions and the misuse of the definite and indefinite article. Those essays were written in a virtual collaborative environment through Google Docs. Furthermore, the study was accomplished with the participation of 57 third year students of an English teaching program from a Chilean university. Additionally, the students were divided into three groups: two experimental groups and a control group.

The design consists in a quasi-experimental “before and after” analysis with a control group. From the beginning to the end, the applied test was aimed to evaluate the student’s development, taking into consideration the treatment as a relevant improvement constituent.

In terms of meaningful results, the experimental group number 2 -which received indirect metalinguistic feedback- statistically shown the major progress in relation to the group number 1 -which received direct metalinguistic feedback- and the control group -which received no feedback-. These results prove that the use of feedback is a fundamental methodology to accomplish progress in the work of students.

Keywords: Direct and indirect metalinguistic feedback, Collaborative writing, Google Docs, prepositions, definite article, subject-verb agreement.

## **INTRODUCCIÓN**

Uno de los ejes centrales en el ámbito educativo está referido al aprendizaje efectivo del estudiantado que provee la enseñanza. El docente, como ente formador, está encargado de cumplir este cometido mediante diversas herramientas y metodologías que proporcionen una instrucción verdadera y que faciliten un aprendizaje competente. Dentro de estas últimas, se encuentran diversos tipos de retroalimentación, los cuales constituyen parte importante en este proceso, pues nos permiten ampliar la perspectiva que se tiene de estas sobre su real eficacia en relación al desarrollo académico de los estudiantes. Con respecto a estos, se puede indicar que según Ancarani, Tarducci y Ziraldo (2011) y su clasificación de errores gramaticales, los aprendices de una L2 tienen mayor tendencia a cometer ciertos desaciertos gramaticales, entre los que se encuentran el uso de preposiciones, artículo determinado e indeterminado y la concordancia entre el sujeto y el verbo.

El objetivo del presente estudio se enfoca en el análisis del impacto del feedback correctivo metalingüístico focalizado en dos modalidades, directo e indirecto, durante la tarea de escritura colaborativa de un ensayo a través de un entorno virtual, específicamente Google DOCS, el cual proporciona un nuevo canal para la entrega inmediata y personalizada de la retroalimentación. El alumnado compuesto por la totalidad de estudiantes de tercer año de pedagogía en inglés de una universidad de la ciudad de Concepción fue distribuido aleatoriamente en tres grupos, dos experimentales y uno control.

De acuerdo con lo anteriormente descrito, se demostró que los dos grupos experimentales sometidos a retroalimentación presentan avances significativos con respecto a los 3 tipos de errores gramaticales en inglés; no obstante, se espera que el grupo que recibe feedback metalingüístico indirecto focalizado sea quien presente mayor avance dadas las características que la entrega de esta retroalimentación conlleva. Adicionalmente, se espera que el grupo control, el cual no recibe ningún tipo de retroalimentación, no demuestre avances significativos al término del estudio.

## **Capítulo I: Problematización**

### **Impacto del feedback en espacios colaborativos de escritura online.**

En conjunto con las tecnologías que han surgido en los últimos años y la expansión del uso de las redes sociales, han emergido nuevas metodologías sobre cómo fomentar la efectividad del feedback de trabajos colaborativos en línea. Un evidente ejemplo es la asistencia que entrega la aplicación Google Drive a estas metodologías; al ser un sistema práctico y manejable, muchos profesionales han optado por implementar este dispositivo en sus trabajos, especialmente en el área de la educación.

En relación con este estudio, dentro de los diversos beneficios que conlleva el uso de Google Drive, se destaca por una parte que es una herramienta que permite la entrega de feedback de manera escrita dentro de trabajos de redacción. Por otra parte, predomina el fomento del trabajo colaborativo, el que es definido por Lucero (2003) como “conjunto de estrategias organizacionales, más las herramientas tecnológicas, que pretenden implantar en la organización el trabajo en grupo, tendiente a maximizar los resultados y minimizar la pérdida de tiempo y de información”. Por ende, es un mecanismo que puede ser utilizado entre alumnos dentro del ambiente académico, cuando los tiempos en el aula son

limitados o se tiene un numeroso grupo de alumnos y se desea dar una retroalimentación personalizada. Si bien el trabajo grupal no es una metodología nueva en el aula, sí lo puede ser el efecto del feedback correctivo en entornos colaborativos. En este contexto, es necesario señalar que las investigaciones relacionadas con la retroalimentación en espacios colaborativos virtuales son aún muy escasas, especialmente en Chile; es por esta razón que se ha decidido abordar este estudio. Incluso cuando las nuevas formas de comunicación no pueden suplantar a la enseñanza presencial, pueden ser un mecanismo esencial y un complemento para la provisión de feedback en los escritos de los estudiantes. De esta manera el estudio puede arrojar resultados relevantes, que pueden aportar a los resultados de otros estudios en el contexto de retroalimentación.

## **Capítulo II: Marco Teórico, Propósito y Preguntas de Investigación.**

Las bases teóricas de la presente investigación comprenden un conjunto de sustentos que fundamentan un determinado enfoque, los cuales tienen el fin de esclarecer la problemática planteada. En primera instancia, se presentan los conceptos orientados al ámbito de la retroalimentación, los tipos de retroalimentación existentes que serán utilizadas durante el estudio y las características que cada una de ellas posee, ya que éstas constituyen parte principal del trabajo. En segunda instancia, se dará paso a la introducción y posterior explicación del concepto de escritura colaborativa en espacios virtuales.

### **Estrategias de feedback**

En primer lugar y para comprender en profundidad este trabajo, debemos establecer una definición del ya nombrado concepto *feedback* o *retroalimentación*. A partir de lo anteriormente dicho, una amplia variedad de autores ha establecido descripciones sobre el concepto; primeramente, Gower, Phillips y Walters (1995) exponen lo siguiente: "feedback puede tomar diferentes formas, tales como: elogiar, estimular, corregir, establecer discusiones grupales

sobre el desempeño de cada uno y realizar tutorías.” De acuerdo a esta definición, se puede establecer que el feedback puede ser utilizado en distintas instancias y su aplicación dependerá del resultado obtenido basado en el objetivo inicial del proceso. En segunda instancia, Cohen (1998) define “feedback como cualquier procedimiento entregado al estudiante para informarle de la precisión lingüística de su respuesta.” A su vez, Dysthe (2007, p.49) define feedback “no solo como una respuesta entregada a una tarea, sino también como una actividad conjunta, que implica la interacción activa entre los alumnos y el profesor”. Con esta aclaración del concepto, los autores demuestran que más que una simple corrección específica de una actividad, feedback puede ser entendido y utilizado como una instancia colaborativa entre los participantes activos del proceso evaluativo, dando así sugerencias a ambos para posibles ajustes tanto en contenido como metodología. En términos de feedback correctivo, este se ve definido en dos contextos diferentes: en caso de ser entregado por un hablante nativo del idioma o entregado por un docente a cargo de la adquisición del idioma extranjero. Algunos autores como Gass et al. (2013); Spada y Lightbown, (1999); Sheen, (2007) lo definen como una retroalimentación que sigue una respuesta gramaticalmente incorrecta, en otras palabras, indica que el uso de la lengua meta es incorrecta. Adicionalmente, Ellis (2009, p.12) explica que “el feedback correctivo facilita la adquisición mediante la activación de los procesos internos, tales como la atención y la repetición, que hacen posible la adquisición.” Por ende, la entrega de la retroalimentación no solo abarca la corrección de errores,

sino también conlleva que los alumnos desarrollen procesos cognitivos que les permitirán comprender y posteriormente interiorizar las faltas ya cometidas; es decir, que cada alumno tome conciencia de sus errores con el fin de erradicarlos.

Habiendo comprendido el concepto general de retroalimentación, se dará paso a mencionar y a describir brevemente la tipología de estrategias existentes de feedback correctivo escrito, presente en la taxonomía de retroalimentación propuesta por Ellis (2009). Como se aprecia en la siguiente tabla, Ellis (2009) clasifica las estrategias de feedback en: feedback escrito directo no metalingüístico, feedback escrito directo metalingüístico, feedback indirecto no localizado, feedback escrito indirecto localizado, feedback escrito indirecto utilizando códigos de errores, feedback escrito metalingüístico indirecto y reformulación.

Tabla 1: Tipos de feedback

<b>Tipo de feedback</b>	<b>Descripción</b>
	<p>Se entrega al estudiante la forma correcta y se tarja o resalta de alguna forma el error.</p> <p>Ejemplo: She have a car.</p>

<p><b>Feedback escrito</b> <b>directo no</b> <b>metalingüístico</b></p>	<p>Corrección: has</p>
<p><b>Feedback escrito</b> <b>directo</b> <b>Metalingüístico</b></p>	<p>Se entrega al estudiante la forma correcta junto con una explicación gramatical.</p> <p><i>Ejemplo: She have a car</i></p> <p><i>Corrección: has. El verbo have en tercera persona cambia a has.</i></p>
<p><b>Feedback escrito</b> <b>indirecto no</b> <b>Localizado</b></p>	<p>Se indica al estudiante que se ha cometido un error sin entregar la forma correcta ni la ubicación exacta de éste.</p> <p>La indicación se manifiesta con un símbolo, que puede ser una X en el margen de la línea donde se detectó el error.</p> <p>Ejemplo:</p> <p>XX Mary live in USA. She like going to the</p> <p>X cinema and play cards in her free time.</p>
<p><b>Feedback escrito</b> <b>indirecto localizado</b></p>	<p>Se indica exactamente dónde está el error sin entregar la forma correcta. La indicación se manifiesta ya sea subrayando el error, o colocando una 'x' al lado, etc.</p>

	<p><i>Ejemplo:</i></p> <p><i>Mary x live in USA. She x like going to the cinema and x play cards in her free time.</i></p>
<p><b>Feedback escrito indirecto utilizando códigos de errores</b></p>	<p><i>Se utilizan códigos para indicar el error. Es considerado indirecto, porque es el estudiante quien debe corregir el error.</i></p> <p><i>Mary live (v) in USA. She likes going for (prep) the cinema and playing cards with (sp) her friends in her free time.</i></p>
<p><b>Feedback escrito metalingüístico Indirecto</b></p>	<p><i>Se entregan claves metalingüísticas acerca del error. No se es tan explícito en la indicación.</i></p> <p><i>Ejemplo: Mary live in USA.</i></p> <p><i>Corrección: What does the verb need when you are talking about someone or something (he, she or it) in an affirmative sentence?</i></p>
<p><b>Reformulación</b></p>	<p><i>Se reformula la oración o párrafo en su totalidad. El estudiante debe comparar después su versión con la reformulada.</i></p> <p><i>Ejemplo: Mary live in USA. She like going to the cinema and play cards with her friends in her free time.</i></p>

	<i>Corrección: Mary lives in USA. She likes going to the cinema and playing cards with her friends in her free time.</i>
--	--

Los ya mencionados tipos de feedback pueden ser divididos en 3 grupos: correctivo focalizado y no focalizado, metalingüístico y no metalingüístico y directo e indirecto, cuyas características se describen a continuación.

En primera instancia se encuentra el feedback correctivo focalizado, el cual según Doughty y Williams (2006); Ellis (2009); Han (2002) implica que el docente o la persona a cargo de corregir se focaliza en errores específicos. Por otra parte, el feedback correctivo no focalizado de acuerdo a Sheen, Wright y Moldawa (2009, p.559) involucra “entregar feedback a una amplia gama de errores identificados en los textos escritos de los estudiantes” lo que quiere decir que se entrega feedback general no personalizado a más de un tipo de error presente en el texto. Existe un interesante debate en cuanto a este tipo de feedback, puesto que al implementar la retroalimentación no focalizada se abarcan demasiadas correcciones que muchas veces puede ser difícil de procesar para los estudiantes. El trabajo de un profesor no es solamente el de

hacer clases durante las llamadas horas pedagógicas, éste también debe cumplir con tareas como: planificar con anticipación, revisar guías y evaluaciones, preparar instrumentos, atender apoderados; por lo tanto, la provisión de feedback se convierte en una tarea ardua dado que el tiempo que un profesor posee no suele ser extenso.

En segunda instancia tenemos el feedback metalingüístico, el cual es definido por Nassaji y Fotos (2011) Panova y Lyster (2002); Sheen (2004) como “aquel que entrega el profesor con comentarios acerca de la lengua. Este tipo de feedback puede incluir solamente una explicación sobre la naturaleza del error o la explicación más la corrección del error” considerándose como una de las retroalimentaciones más explicativas, por lo que podría generar mayor impacto en términos de resultado esperados. Por otro lado, el feedback no metalingüístico implica entregar la respuesta correcta al alumno sin explicación adicional, el cual es uno de los más utilizados por los docentes en la actualidad.

Finalmente tenemos dos tipos de retroalimentación: directa e indirecta. El feedback directo se basa en la identificación del error por parte del docente y la entrega de la solución correcta. Al contrario, el feedback indirecto consiste en identificar el error sin hacer entrega de la corrección. En relación con estos tipos de feedback, Frantzen (1995) y Robb et al. (1986) afirman que tanto el feedback directo como indirecto tendrían efectos beneficiosos por igual. Sin embargo, Chandler (2003) y Srichanyachon (2012) indican que el feedback indirecto

fomentaría la responsabilidad de los estudiantes sobre su propio aprendizaje, promoviendo el pensamiento crítico de estos.

A modo de resumen, la siguiente tabla muestra los estudios de algunos autores, los feedback utilizados y los resultados obtenidos.

Tabla 2: Feedback en relación a autores.

Estudios	Tratamientos	Resultados
<p><b>Bitchener</b></p> <p><b>(2008)</b></p>	<p>1.Feedback focalizado directo y Claves metalingüísticas orales y escritas</p> <p>2.Feedback focalizado directo y claves metalingüísticas escritas</p> <p>3.Feedback directo</p> <p>4.Grupo control</p>	<p>Los tres grupos que recibieron un feedback correctivo escrito focalizado lograron mejores resultados que el grupo control en el post-test y en el post-test diferido.</p>

<p><b>Bitchener</b></p> <p><b>and</b></p> <p><b>Knoch</b></p> <p><b>(2008)</b></p>	<p>1.Feedback focalizado directo y claves metalingüísticas escritas orales</p> <p>2.Feedback focalizado directo y claves metalingüísticas escritas</p> <p>3.Feedback focalizado directo</p> <p>4.Grupo control</p>	<p>Los tres grupos que recibieron un feedback correctivo escrito focalizado lograron mejores resultados que el grupo control en el post-test y en el post-test diferido después de dos meses.</p>
<p><b>Bitchener</b></p> <p><b>and</b></p> <p><b>Knoch</b></p> <p><b>(2010 a)</b></p>	<p>1. Feedback focalizado directo y claves metalingüísticas escritas y orales.</p> <p>2.Feedback focalizado directo y claves</p>	<p>Los tres grupos que recibieron un feedback correctivo escrito focalizado lograron mejores resultados que el grupo control en el post-test y en tres post-test diferidos después de diez meses.</p>

	<p>metalingüísticas</p> <p>3.Feedback focalizado directo</p> <p>4.Grupo control</p>	
<p><b>Bitchener</b></p> <p><b>and</b></p> <p><b>Knoch</b></p> <p><b>(2010 b)</b></p>	<p>1.Feedback escrito metalingüístico</p> <p>2.Feedback focalizado indirecto</p> <p>3.Feedback metalingüístico escrito y oral</p> <p>4.Control</p>	<p>Los tres grupos experimentales demostraron un mejor rendimiento que el grupo control tanto en el post-test como en el post-test diferido aplicado después de 10 meses.</p>

<p><b>Sheen et al. (2009)</b></p>	<p>1.Feedback focalizado directo</p> <p>2.Feedback no focalizado</p> <p>3.Práctica escrita</p> <p>4.Grupo control</p>	<p>Los grupos experimentales 1 y 3 demostraron un mayor desempeño que el grupo control, tanto en el post-test como en el post-test diferido.</p> <p>El grupo experimental 1 obtuvo un mejor desempeño que el grupo experimental 2</p>
<p><b>Ellis et al. (2008)</b></p>	<p>1.Feedback focalizado directo</p> <p>2.Feedback no focalizado directo</p> <p>3.Grupo control</p>	<p>Los tres grupos experimentales obtuvieron mejores resultados que el grupo control en el post-test y en el post-test diferido aplicado después de 10 meses de la intervención</p>

Al extraer la información presente en la Tabla 2, se destaca la existencia de varios autores, los cuales han realizado investigaciones relacionadas con distintos tipos de feedback. Los resultados apuntan a la prevalencia de buenos rendimientos en tanto se use el feedback correctivo escrito focalizado en los grupos que comprenda el tratamiento.

Las ya presentadas estrategias de feedback tienen como función poder proporcionar a los alumnos retroalimentación de la manera más acertada, esto en las distintas instancias de trabajos de escritura, ya sean individual o colaborativa. La escritura colaborativa es una etapa de trabajo que implica la interacción entre participantes de un mismo proyecto, para así lograr completar un objetivo común.

### **Escritura colaborativa**

La metodología de trabajo colaborativo tiene sus inicios en la teoría sociocultural. Esta teoría según Gass, et al. (2013); Lamy y Hampel (2007); Lantolf (2000); Lantolf y Thorne (2006) se encuentra justificada en la noción de que los individuos se sitúan principalmente dentro de un contexto social, y cultural. Teniendo como precursor a Vygotsky (1999), quien analizó el rol primordial que cumple la interacción en el aprendizaje de los niños. A partir de este análisis, Vygotsky establece el concepto de Zona De Desarrollo Próximo

(ZDP), que se entiende como los logros cognitivos que un estudiante o individuo puede lograr con la ayuda y apoyo de otros más capaces.

El aprendizaje colaborativo se entiende entonces como una metodología de trabajo que promueve el trabajo en equipo y la comunicación; a su vez, necesita procedimientos y reglas para llevar a cabo alguna tarea específica. El principal objetivo, de acuerdo a Ghaith (2003); Gros (2008); Jacobs y Small (2003) reside en ampliar la cantidad de beneficios que pueden obtener los estudiantes por medio de la suma de esfuerzos en función de una tarea común. Según Barkley, Cross y Major (2007, p.1) “la primera característica del aprendizaje colaborativo es el diseño intencional” lo cual establece que los docentes de la educación deben planificar una serie de actividades realizadas en conjunto, con el fin de estar seguros de que la tarea es real y verdaderamente colaborativa. Una segunda característica fundamental corresponde a que debe existir la conciencia de una interdependencia social positiva entre los estudiantes, puesto que esta metodología no pretende que los integrantes de un grupo permanezcan permanentemente unidos trabajando; sino por el contrario, pretende que cada alumno de manera individual desarrolle las habilidades sociales necesarias, basadas en el respeto y la comprensión, a modo de que todos ellos sean capaces de compartir procesos y resultados. Al fin y al cabo, el éxito común dependerá de la participación de cada sujeto. En otras palabras, el aprendizaje colaborativo, gracias a la distribución de tareas y a la asignación de roles que se realiza entre los integrantes de un mismo equipo con el fin de

alcanzar una meta en común, es una metodología que fomenta constantemente la responsabilidad individual y grupal.

Adicionalmente, la escritura colaborativa es un proceso de trabajo interactivo que exige esfuerzo cognitivo y organización por parte de quienes conforman un equipo, para así lograr consolidar el propósito final que comprende la redacción de un texto escrito. El número de individuos por grupo debe oscilar entre tres y seis, para que así todos y cada uno de ellos puedan participar activa y efectivamente durante el proceso. Se espera que este tipo de enfoque facilite la activación de procesos cognitivos de aprendizaje de una segunda lengua (L2) debido a la comunicación natural y significativa que necesitan los estudiantes para interactuar.

La escritura colaborativa según Ellis (2006), Nunan (1999), Skehan (2003) se encuentra conformada por tres fases: fase de preparación, fase de ejecución y fase de control, descritas de la siguiente manera:

1. En la primera fase de preparación se busca disponer al estudiante para realizar una tarea específica. Se causa el interés del estudiante por medio de la familiarización con el tema. Se dan a conocer los contenidos lingüísticos y semánticos, y se planifica la tarea a realizar.

2. Durante la segunda fase de ejecución se desarrolla el producto final dentro de un contexto comunicativo que promueve la interacción y la participación activa de los miembros del grupo.
  
3. Durante la tercera y última fase se pueden llevar a cabo diversas actividades, tales como una autoevaluación del estudiante, la focalización en la forma con el fin de abordar aspectos lingüísticos que no fueron adquiridos correctamente, repetir la tarea (es una posibilidad), la reflexión entre los estudiantes sobre su propio desempeño.

Cada una de estas etapas permite que la tarea siga un proceso de planificación organizado. Este tipo de escritura colaborativa puede ser enriquecedora para quienes la realizan, puesto que promueve el desarrollo de distintas habilidades sociales como la reflexión, la autoevaluación, la responsabilidad, entre otras; sin necesidad de un docente presente permanentemente, además de permitir la revisión de errores específicos en conjunto. Además, Cost, et al. (2007, p. 79) añade que “el trabajo en grupo en torno a una tarea centrada en la lengua y la comunicación es una herramienta útil para promover la reflexión.” Lo que, como consecuencia, impulsa a los estudiantes a autoevaluar su propio trabajo, logrando un progreso mutuo significativo. Del mismo modo, Stein, Bernas y Calicchia (1997, p. 27) agregan que los alumnos “se usan unos a otros como fuente de conocimiento durante la

planificación” Por consiguiente, los alumnos tienen la posibilidad de tomar mayor consciencia durante todo el proceso que conlleva la escritura colaborativa.

Las tareas de escritura colaborativa, se pueden llevar a cabo en distintos entornos, siendo el más común el personal. Con los avances tecnológicos de los últimos años, han surgido nuevas plataformas en entornos virtuales como lo es Google DOCS, el cual permite a los alumnos de un mismo grupo trabajar simultáneamente en un documento en común, donde dentro de sus funciones se puede escribir, editar, hacer comentarios, entre otras.

### **Entorno Virtual (Google DOCS)**

Hoy en día, el uso de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) en ambientes educacionales es cada vez más frecuente. Las plataformas virtuales de trabajo colaborativo, como Google Drive, forman parte importante en el desarrollo de las habilidades sociales, ya que permiten trabajar sobre uno o más tópicos paralelamente en conjunto a otras personas sin la necesidad grupal de estar concentrados en un mismo lugar. Para un mejor entendimiento del tema, la herramienta de Google Docs incluye además una combinación de servicios integrados tales como el chat y el correo electrónico que permiten una mejor comunicación e interacción entre los usuarios, es más, según Lozano, Valdés, Sánchez, Esparza (2011, p.24) estas características favorecen el trabajo colaborativo y fomentan la autonomía en el alumnado en torno a una tarea

específica, ya que al no tener a un profesor como mediador de errores, el alumno toma la responsabilidad de su rol personal contributivo. Elola y Oskoz (2010) destacan que el trabajo colaborativo a través de una plataforma virtual promueve el pensamiento reflexivo en los estudiantes, lo que puede ser evidenciado en el análisis personal respecto al trabajo que cada alumno mantiene finalizado el objetivo.

Es de real importancia tener claro que el uso de estas plataformas en un entorno académico debe estar rigurosamente supervisado y organizado por un profesor, el cual debe estar a cargo de entregar instrucciones claras a sus alumnos con el fin de que el mensaje sea entendido correctamente; por otra parte, Kieser y Ortiz-Golden (2009) refieren que la herramienta de Google Docs provee un mecanismo de monitoreo para ver la participación de los estudiantes y la forma en que plasman sus ideas en un mismo documento. Por tanto, es de suma importancia reiterar y promover la responsabilidad dentro del grupo.

El proceso evaluativo que realiza el profesor en torno al uso de la plataforma Google DOCS comprende un ciclo constante donde el alumno y sus pares son los primeros y únicos creadores del documento, el que luego da paso a la retroalimentación dada por el docente, quien, por medio del uso de uno o diferentes tipos de feedback, aporta de forma contributiva promoviendo la buena escritura. Más tarde, el alumno por medio de este feedback corrige el mayor porcentaje de errores a su alcance y presenta un nuevo documento, esta vez en una versión mejorada. A través de éstas fases, Lai y Zhao (2006); Lee (2008);

Sotillo (2000); Warschauer (2000) afirman que los integrantes de un grupo de trabajo colaborativo dan lugar a la conversación e interacción con respecto a los errores cometidos, dándose cuenta (“noticing”) de sus flaquezas permitiendo así la autocorrección y construcción de una base sólida del aprendizaje. En este caso, tratándose el estudio de dos tipos de feedback (feedback metalingüístico directo e indirecto) se espera analizar la incidencia que cada uno plasma en los resultados de la escritura colaborativa.

### **El rol del feedback en una tarea de escritura colaborativa**

El feedback o retroalimentación es esencial para cualquier docente al momento de corregir y/o revisar trabajos, exámenes o tareas de los estudiantes; por lo que su rol es bastante significativo, dado que no siempre se tiene la disponibilidad de entregar estas observaciones de manera personal a cada uno de los estudiantes.

Contextualizando esta investigación, el tipo de feedback entregado en estos trabajos de escritura colaborativa, fue dado a través de la herramienta perteneciente a Google DOCS llamada *comentarios*, la cual permite que la persona a cargo de la revisión pueda hacer selección de una parte del texto, la cual corresponde a la que se quiere corregir (los errores gramaticales que se buscan en este proyecto) para luego hacer mención a lo que se debe enmendar.

En lo que respecta a una de las utilidades sobre el trabajo colaborativo en esta plataforma, es que, al momento de comentar un documento, la plataforma envía correos de notificación a los integrantes, lo que hace que la comunicación entre los escritores y la persona encargada de proveer feedback sea bastante rápida y oportuna.

Relacionando el feedback con trabajos colaborativos, un aspecto importante a mencionar es la escasez de estudios respecto a esta área, sin embargo, dentro de las investigaciones existentes podemos encontrar ventajas y desventajas referente a la aplicación del feedback en trabajos grupales. En relación a las ventajas, la retroalimentación es un factor primordial en todo trabajo. Asimismo, tomando en cuenta que en muchos contextos los docentes tienen un papel significativo en temas de aprendizaje, los comentarios entregados por el profesor pueden provocar un ambiente sano de diálogo o debate entre los escritores, lo que fortalece la comunicación y aprendizaje entre ellos; además al ser un trabajo colaborativo, se puede reflexionar en las formas de corrección más apropiadas para mejorar el desempeño de los estudiantes.

En cambio, al hablar de desventajas, cabe la posibilidad que todo feedback entregado sea desentendido o malinterpretado por los alumnos; por lo tanto, las palabras escogidas deben ser precisas e inteligibles. Es más, al ser esta retroalimentación entregada de una manera virtual, es aún mayor la posibilidad de malinterpretación, dado que el docente no se encuentra de manera presencial para resolver ciertas dudas. Por otra parte, también cabe la posibilidad

que los alumnos no trabajen de manera colaborativa al momento de hacer las correcciones pertinentes; por lo cual, como señalan London y Sessa (2006), es posible que las decisiones que se toman se hagan de manera individual sin una discusión previa; lo que es opuesto a lo que este proceso busca.

### **La provisión de feedback a través de un entorno virtual**

La provisión de feedback a través de un entorno virtual pone en el tablero una nueva modalidad en cuanto a la entrega de retroalimentación en el trabajo de los estudiantes. Por primera vez, el estudiante es capaz de recibir información útil respecto a la corrección de sus trabajos de una manera casi instantánea: Google Docs se presenta como una nueva alternativa para lograr aprendizaje efectivo de una manera cómoda y sencilla.

Para que la retroalimentación en un entorno virtual sea efectiva, debe reunir ciertos aspectos propios de la evaluación tales como, el refuerzo del aprendizaje, precisión de la información que se necesita ajustar (errores) y la continuidad de la evaluación para mejorar el desempeño. Dentro de estos ambientes, y específicamente dentro de Google Docs, Caivano y Villoria (2009) destacan la presencia de todo tipo de herramientas virtuales, tales como: comentarios en un punto específico del documento, edición simultánea en donde varias personas pueden realizar cambios en un documento al mismo tiempo y también un chat en donde los editores pueden discutir temáticas en tiempo real.

Gracias a estas herramientas se posibilita y se hace más efectiva la interacción para la retroalimentación.

El feedback entregado en estos espacios virtuales queda registrado en esta plataforma (ver anexo 1 y 2), por lo que los estudiantes pueden hacer revisión de ellos cada vez que sea necesario. Por otro lado, los alumnos también pueden compartir sus trabajos, por lo que la revisión no solo podrá ser de parte del profesor, sino que también entre pares; lo cual vuelve el aprendizaje mucho más dinámico y significativo para los estudiantes de hoy en día.

Se ha demostrado que los estudiantes revisan con mayor frecuencia sus trabajos cuando reciben feedback en línea. Al respecto, Shah y Mat (2013) plantean la importancia de examinar el impacto que puede tener una herramienta determinada en la facilitación o no del proceso de revisión. Es por esto que una herramienta que facilite este proceso incentiva a los estudiantes a revisar más frecuentemente sus escritos. En cuanto al feedback correctivo, algunos teóricos como Ashwell (2000), Braine (2001), Liu y Sadler (2003), Shah y Mat, señalan que cuando es entregado en un ambiente virtual de aprendizaje, este ayuda a los estudiantes a poner más atención durante la producción de un escrito.

Contextualizando con lo anterior, se ha planteado que la posibilidad de aprender en línea a un ritmo propio y la característica visual promueven la oportunidad a los estudiantes de darse cuenta de sus errores y de corregirlos. Tal como Kelm (1996) y Warschauer (2010) plantean “los estudiantes demuestran una mejor disposición hacia el feedback entregado en un ambiente

virtual” De manera tal que, si se toman en cuenta las condiciones actuales de trabajo, en conjunto con la masificación de los trabajos mediante plataformas de internet; esta manera colaborativa de trabajo es un beneficio tanto para los docentes, como para los estudiantes en término de corrección de errores.

### **La corrección colaborativa de errores**

En el contexto de la corrección colaborativa de errores entendemos que esta se trata del trabajo en conjunto por alumnos que buscan alcanzar un objetivo compartido. Conforme a lo señalado por Vinagre Laranjeira (2008) cuando esto se desarrolla en un contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras, los estudiantes (quienes pueden interactuar con sus pares en otras partes del mundo) tienen la facultad de intercambiar información, negociar significados y resolver problemas simultáneamente hasta llegar a la creación de conocimientos compartidos, viéndose éste reflejado en el producto final.

Adentrándonos en la corrección de este producto final, debemos tener en cuenta que la tipografía de feedback correctivo influye en la retroalimentación entregada, ya sea directo, no focalizado y/o metalingüístico. Una ventaja encontrada es el feedback como un elemento significativo referente al rol que posee el profesor dentro del aprendizaje y la corrección de errores; debido a que promueve el diálogo y disipación de dudas en torno a los errores en la escritura.

Del mismo modo, se encuentran Nassaji y Swain (2000) que enfatizan lo siguiente:

Los estudios en el ámbito del aprendizaje colaborativo evidencian que esta metodología presenta características que pueden potenciar el feedback entregado por el profesor, puesto que dicha estrategia se encuentra inserta dentro de un contexto social, en el que los estudiantes trabajan colaborativamente para resolver problemas lingüísticos. (p. 34-51)

Por consecuencia, el efecto del feedback logra ser más relevante, dado que los estudiantes pueden potenciar sus habilidades lingüísticas y tomar decisiones en conjunto en la corrección de sus errores. Otra de las ventajas destacada en este ámbito, es la creación de un ambiente de cooperación y estimulación del aprendizaje activo, sobre todo cuando los estudiantes se encuentran involucrados en el proceso de corrección de errores; de esta manera, los alumnos reducen su dependencia del profesor, generando un aprendizaje más autónomo.

### **Errores gramaticales más frecuentes de escritura en inglés**

El desarrollo y la adquisición de la habilidad de escritura en un idioma extranjero, en este caso inglés, es un proceso que se ve lleno de obstáculos por la interferencia que nos producen los conocimientos de la escritura en nuestra lengua madre. Primeramente, Carrio (2002) establece error como “todo aquello que no cumpla las normas establecidas de la lengua” Al empezar a aprender esta nueva habilidad, uno de los primeros errores que se suele cometer es, por

ejemplo, el de traducir y escribir en el mismo orden en el que lo hacemos en nuestro idioma materno. Es por esta misma razón que al momento de llevar a cabo la corrección de los trabajos de escritura colaborativa, el docente se enfrentará a una serie de errores de índole gramatical, de los cuales algunos son reconocidos por expertos como comunes en ciertos niveles de la adquisición del idioma.

En relación a la distribución de errores, Ancarani et al. (2011) los clasifica como errores gramaticales morfológicos y sintácticos. Dentro de los errores de morfología podemos encontrar problemas en el uso correcto de las preposiciones, el uso del artículo “the”, la conjugación del sujeto, ya sea singular o plural, con su correspondiente verbo y el sufijo -s en la conjugación del verbo de la tercera forma del sujeto singular, referencia al tiempo pasado indicado por “ed” y/o tiempo continuado indicado por “ing”. Por otro lado, se encuentran los errores de sintaxis, donde se pueden encontrar flaquezas referentes a la cohesión y estructura de una oración o un texto, ya sea por elección, orden u omisión. Por consiguiente, los errores seleccionados en este trabajo son considerados dentro de los más comunes entre los aprendices de inglés como segunda lengua, por lo cual es primordial estudiar el efecto de la retroalimentación para la mejora de ellos.

## **Capítulo III: Metodología**

### **1. Pregunta de investigación**

La necesidad de más estudios sobre el impacto que puede alcanzar la provisión de feedback correctivo escrito metalingüístico directo y feedback metalingüístico indirecto en Chile, la presencia de herramientas tecnológicas en el ámbito diario educativo y la necesidad de integrar metodologías más motivantes en lo que respecta a la enseñanza-aprendizaje del inglés ha dejado en evidencia la necesidad de llevar a cabo más investigaciones en diversas áreas de la enseñanza de un idioma. Un área que no ha sido desarrollada en profundidad corresponde a los errores producidos al aprender una segunda lengua y su tratamiento por medio de la provisión de feedback correctivo escrito en una tarea de escritura colaborativa a través de Google DOCS (sitio web que puede ser editado directamente por los usuarios). Es por esto que se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el impacto del feedback metalingüístico indirecto focalizado y del feedback metalingüístico directo focalizado en el uso correcto de tres estructuras gramaticales en inglés durante la escritura de un ensayo breve en Google Docs en estudiantes de tercer año de pedagogía en inglés de una universidad de la octava región?

## 2. Objetivos

El **objetivo general** corresponde a determinar el efecto del feedback correctivo metalingüístico, indirecto y directo, en el uso correcto de preposiciones, artículo determinado e indeterminado y concordancia entre sujeto y verbo, durante la escritura colaborativa de un ensayo breve en Google Docs por estudiantes de tercer año de Pedagogía en inglés.

Mientras que los **objetivos específicos** se dividen en:

- 1) Identificar errores gramaticales específicos frecuentes en inglés durante la producción de un ensayo argumentativo.
- 2) Determinar el efecto del feedback metalingüístico focalizado, directo e indirecto, en el uso correcto de tres estructuras gramaticales en inglés durante el proceso de escritura de un ensayo breve de manera colaborativa.
- 3) Establecer si los dos grupos experimentales demuestran un mayor grado de aprendizaje en torno a errores gramaticales específicos con respecto al grupo control.

### 3. Hipótesis de trabajo

El presente estudio considera las siguientes hipótesis:

**H0:** El uso del feedback metalingüístico indirecto no presenta avances significativos en el uso correcto de tres estructuras gramaticales en inglés.

**H1:** El uso del feedback metalingüístico indirecto tiene un mayor impacto en el uso correcto de tres estructuras gramaticales en inglés, que el feedback metalingüístico directo.

**H2:** El mayor avance referente a los 3 tipos de errores gramaticales en inglés se evidencia en el grupo experimental 1 (feedback metalingüístico directo focalizado) y el grupo experimental 2 (feedback metalingüístico indirecto focalizado) por sobre el grupo control (no recibe feedback)

### 4. Diseño de la investigación

La investigación realizada consiste en un diseño cuasi-experimental “antes” -” después” con grupo control. Ambos, pre-test y post-test, consisten en una evaluación que midió el desempeño de los estudiantes en el uso correcto de preposiciones, artículo determinado e indeterminado y concordancia entre el sujeto y el verbo, al escribir ensayos en inglés antes y después del tratamiento.

## 5. Variables del estudio

- **Variable independiente:** Uso del feedback correctivo escrito metalingüístico indirecto<sup>1</sup> y directo<sup>2</sup>

**Definición conceptual<sup>1</sup>:** Consiste en entregar claves metalingüísticas acerca del error, sin proporcionar la forma verbal correcta (Ellis, 2009).

**Definición operacional<sup>1</sup>:** Se entenderá como las pistas o señales escritas que entrega el profesor al estudiante en la plataforma virtual sin especificar el error gramatical, con el fin de que éste reflexione.

**Definición conceptual<sup>2</sup>:** Consistirá en el feedback que entrega el profesor de manera escrita al estudiante, proporcionando la forma correcta con una explicación gramatical.

**Definición operacional<sup>2</sup>:** Se entenderá como la entrega de la forma correcta del tiempo verbal de manera escrita en Google DOCS, con una explicación gramatical.

- **Variable dependiente:** Se referirá al uso correcto de preposiciones, artículo determinado e indeterminado y concordancia entre el sujeto y el verbo.

**Definición conceptual:** Se referirá al proceso consciente, producto del conocimiento formal en el uso de preposiciones, artículo determinado e indeterminado y concordancia entre sujeto y verbo.

**Definición operacional:** Se entenderá como el puntaje obtenido por el estudiante en el pretest, el posttest y el post-test diferido, cuando se evalúa el uso correcto en la concordancia entre el sujeto y el verbo; el uso de preposiciones, artículo determinado e indeterminado y concordancia entre sujeto y verbo.

## **6. Sujetos**

Los participantes de este estudio son estudiantes regulares de tercer año de Pedagogía media en inglés en la ciudad de Concepción, que cursan la asignatura de Lengua Inglesa IV.

## **7. Población**

La población está constituida por la totalidad de los estudiantes que cursan tercer año de la carrera de pedagogía en inglés en una universidad de la ciudad de Concepción.

## **8. Muestra**

Desde la perspectiva cuantitativa, se utilizó una muestra no probabilística intencionada de 57 sujetos. En este tipo de muestra el investigador seleccionó intencionalmente a los sujetos que participarán en la investigación (Albert, 2009; Bernal 2000 y Hernández et al. 2010). La muestra está conformada en un 65% por mujeres y en un 35 % por varones. De acuerdo a los resultados del diagnóstico aplicado antes de la intervención, se puede establecer que:

1. Sus edades fluctuaban entre 19 y 22 años.
2. La mayoría posee enseñanza media cursada en instituciones educativas particulares subvencionadas: 44% de la muestra contaba con tres horas pedagógica de inglés a la semana, un 24 % contaba con cuatro horas a la semana y un 20%, con dos horas a la semana.
3. El rendimiento general de la muestra en las asignaturas de inglés, cursadas en la carrera de pedagogía en inglés, fluctuaba entre 5,0 y 5,9.

## 9. Instrumentos

- **Cuestionario:** Utilizado para recoger antecedentes diversos de la muestra (edad, estudios secundarios, horas de inglés a la semana en el plan de estudio de enseñanza media, etc.) (ver anexo 3)
- **Indicador de competencia lingüística: ‘Teacher’s Guide to the Common European Framework:** Para determinar el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes, se sumaron las horas de inglés de cada asignatura cursada en el plan de estudio de la carrera, lo que arrojó una suma de 480 horas. De acuerdo al marco común europeo los estudiantes se sitúan en un nivel cercano al B2.
- **Pre-test-post-test y post-test diferido:** Para medir el valor de la variable dependiente (VD) (rendimiento de los estudiantes respecto a la habilidad escrita en idioma extranjero inglés) se aplicó una parte del instrumento de medición TOEFL (Test of English as a Foreign Language) que evalúa las habilidades de comprensión, tanto textual como auditiva, y de expresión, tanto oral como escrita.

- **Tareas de escritura:** Durante la intervención se adaptó la parte escrita del examen TOEFL a un enfoque basado en tareas. La principal intención de usar esta evaluación recae en la familiarización de los estudiantes con los diversos formatos de exámenes internacionales. Para este fin, se diseñaron cuatro tareas de escritura, cuyo objetivo era promover en el estudiante el uso de preposiciones, congruencia entre el verbo-sujeto y el artículo determinado e indeterminado. Cada tarea incluye instrucción, una actividad previa y una posterior. (ver anexo 4)
- **Tabla de categorías de errores:** Para la elicitación del error se diseñó una tabla de categorización de los errores presentes en las escrituras de los participantes, tales como: errores verbales, errores de artículos, errores en el uso de sustantivos, errores léxicos, errores en la estructura de la oración y errores ortográficos. Para luego extraer los porcentajes de errores presentes en cada categoría. (ver anexo 5)
- **Prueba Wilcoxon:** Prueba no paramétrica, se utiliza para comparar dos muestras relacionadas para ver si existen diferencias entre ellas.

## **10. Procedimientos**

### **Etapa I:**

En la primera fase de esta investigación, se seleccionó la muestra intencional compuesta por 57 sujetos. Todos ellos estudiantes de tercer año de la carrera de pedagogía en inglés. Los alumnos fueron distribuidos en tres grupos, un grupo de control y dos experimentales. Así, el grupo control estuvo formado por 19 sujetos, y los grupos experimentales por dos grupos, uno de 18 y otro de 20 sujetos. Posterior a esto, se seleccionaron y crearon los instrumentos que permitieron recoger los datos, de acuerdo a los objetivos de la investigación y al marco teórico revisado. Una vez que se conformaron los grupos, se aplicó a los grupos experimentales y al grupo control el pre-test que consistió en una parte de la sección escrita del instrumento de medición TOEFL con el fin de medir el estado inicial en que se encontraba la variable dependiente (rendimiento de entrada de los estudiantes respecto a la escritura de ensayos)

### **Etapa II: Intervención**

Esta segunda etapa, está constituida por dos pasos fundamentales, los cuales son el diseño de la escritura y la distribución de la tarea de escritura, los cuales serán abordados con mayor profundidad más adelante.

En la segunda fase se aplicó el tratamiento por un semestre a los grupos experimentales. Éste consistió en la creación de cuatro tareas de

escritura de ensayos, bajo la modalidad del examen internacional TOEFL. En esta tarea, los grupos experimentales y el grupo control elaboraron ensayos breves de manera colaborativa en la plataforma virtual, Google DOCS. Los ensayos fueron adaptados a los enfoques basados en tareas. Para ello se diseñaron tareas de pre-escritura y de post-escritura. Es necesario precisar que se utilizó la misma metodología de trabajo colaborativa en Google DOCS, tanto en los grupos experimentales como en el grupo control, sin embargo, el grupo control no fue sometido a la variable independiente. Los sujetos de los grupos experimentales y control asistieron al laboratorio de idiomas una vez a la semana en una sesión de dos horas. Durante el semestre, los alumnos asistieron 16 veces al laboratorio en un horario estipulado por el profesor investigador. El programa exige un porcentaje de asistencia de 80%, sin embargo, para efectos del presente estudio se exigió un 100% de asistencia al laboratorio. La mayoría de los alumnos cumplieron con el 100% exigido, no obstante, hubo algunas excepciones, a quienes se les asignó la realización del trabajo de escritura colaborativa en Google DOCS fuera del laboratorio.

Para el control de la tarea, los estudiantes escribieron y revisaron el texto en el laboratorio bajo la supervisión del profesor. El objetivo de una unidad de escritura de ensayos apunta a lo planteado por Sheen (2007),

quien afirma que para observar si el feedback tiene algún efecto en la adquisición, los estudiantes deben redactar más de un texto.

### **Diseño de la unidad de escritura**

El diseño de la unidad de escritura se llevó a cabo a través de las siguientes fases:

1. Fase de planificación: En esta fase se define el texto y la metodología de trabajo.
2. Fase de ejecución: Los estudiantes determinan la tesis y las ideas que se desarrollarán en cada párrafo, esto con el fin de evitar la repetición de ideas y la producción de párrafos similares. En lo que respecta a la distribución de tareas para la escritura del texto, se combinaron distintos tipos de estrategias. Éstas fueron: la escritura en paralelo, escritura secuencial y escritura recíproca o reactiva (Sharples, 1999). La división del trabajo fue establecida por el profesor investigador, quien resguardaba la participación equitativa de cada miembro del grupo, procurando la producción de un texto coherente.
3. Fase de control: Los estudiantes corrigen los errores y reescriben el texto. Cada uno de ellos evalúa su desempeño y el de sus compañeros de grupo. Finalmente, el docente planifica una nueva tarea de escritura.

## **Distribución de tareas en Google DOCS**

Sabemos que la escritura colaborativa se considera un proceso recursivo, por lo tanto, los estudiantes podían avanzar y retroceder para mejorar su texto a través de múltiples revisiones.

Los estudiantes de los grupos experimentales y del grupo control, redactaron la introducción en conjunto. El propósito de la escritura recíproca en la introducción es asegurar que los integrantes del grupo se hagan parte, en esa primera instancia, de las ideas que se desarrollarán a lo largo del escrito, específicamente, la tesis y los argumentos que se desplegarán. Asimismo, la participación desde el comienzo permite una vinculación coherente entre la introducción y los párrafos de desarrollo, para los cuales cada estudiante haría un aporte en forma paralela.

Para la escritura del desarrollo del texto, se determinó que cada integrante escribirá un párrafo. De esta manera, los estudiantes escriben de forma paralela, aprovechando la familiarización de cada participante con las ideas previstas en la introducción. No obstante, con el fin de evitar la construcción de un texto incoherente, se recomendó que cada vez que un integrante finalizara su parte, se generará un documento único en el entorno Google DOCS y se llevará a cabo una revisión en conjunto, hasta que cada párrafo le resultara coherente a cada uno de los miembros del grupo. El entorno Google DOCS facilitó este proceso debido a que los

estudiantes desarrollaron cada tarea en un mismo ambiente de aprendizaje

Con respecto a las conclusiones, el desafío fue encontrar un método adecuado a la manera en que se llevó a cabo la producción del texto. En este contexto, con el fin de proporcionar al escrito un cierre apropiado y coherente, se determinó que la conclusión se redactará en conjunto (escritura recíproca) al igual que lo que ocurrió con la introducción. De esta manera, cada miembro del grupo puede aportar a la elaboración de las conclusiones desde sus distintas perspectivas. Lo anterior, si se considera que cada integrante participó en la definición de la idea central, en la elaboración de al menos un párrafo y, consiguientemente, en la edición de los mismos

Finalmente, en la etapa de revisión, dada la dificultad e importancia de ésta, se determinó que los miembros del grupo trabajarán en conjunto, siguiendo la técnica propuesta por Krause (2007), la cual consiste en que un participante del grupo debe leer en voz alta el texto producido por el grupo, mientras que los demás integrantes se focalizan en identificar los posibles errores. De acuerdo al mismo autor:

La lectura de su escrito en voz alta para otros da a los lectores y escritores un sentido real de la voz de un ensayo y es una gran manera para los escritores y lectores de atrapar pequeños errores de gramática (p. 70).

En suma, lo que el teórico propone es una manera eficaz de revisar un texto académico, ya que la técnica de la lectura en voz alta permite que el proceso de revisión sea más fácil para los estudiantes. Asimismo, tomando en consideración la totalidad del proceso, se constata que en un trabajo en el que la distribución de tareas se realiza de manera individual y grupal, se garantiza el trabajo equitativo del grupo. Posterior a la revisión del texto, el grupo control recibe un comentario general mediante Google DOCS y escribe un nuevo texto. Los grupos experimentales envían una invitación al profesor para que éste acceda a sus documentos online y entregue el feedback correspondiente en el 'banner del espacio virtual'. Una vez recibido el feedback, los grupos experimentales corrigen los errores en conjunto, editan el texto y repiten el proceso.

### **Etapas III**

Una vez finalizado el tratamiento procede la etapa III del estudio. Así, en la semana ocho se aplica el post-test.

Una vez conocidos los resultados de los instrumentos aplicados, los datos cuantitativos fueron analizados con el programa estadístico SPSS. A continuación, se exponen los detalles de los respectivos análisis.

## 11. Técnicas de análisis

### Componente cuantitativo

Para el análisis de los errores en los datos se utilizó la medida de análisis de frecuencia que proponen Ellis y Barkhuizen (2005) llamada 'ocasiones obligatorias' la cual examina el grado de precisión con el que los estudiantes usan un elemento lingüístico, siendo en este caso el uso correcto de preposiciones, artículo determinado e indeterminado y la concordancia entre el sujeto y el verbo.

Para determinar la precisión en el uso de las estructuras gramaticales seleccionadas se siguió el procedimiento sugerido por Ellis y Barkhuizen (2005):

1. Selección de las estructuras.
2. Identificación y contabilización de las ocasiones obligatorias del uso de las estructuras.
3. Identificación del uso correcto de las estructuras identificadas.
4. División del puntaje de usos correctos de las estructuras por el total de ocasiones obligatorias, multiplicado por cien:

$$\frac{\text{n uso correcto de las estructuras identificadas}}{\text{total de ocasiones obligatorias}} \times 100$$

### **Prueba estadística para la correlación entre el pre-test y post-test**

Para realizar el análisis de los datos se aplicó la prueba estadística de Wilcoxon, la cual se utiliza para comparar la media de dos muestras relacionadas y determinar si existen o no diferencias entre ellas. Puesto que la muestra de estudio es de tipo internacional, se aplicó una prueba de carácter no paramétrico.

## **RESULTADOS**

### **Objetivo Específico 1**

En la tabla N° 1 se presenta la cantidad de errores cometidos por los alumnos de cada grupo evaluado en la primera medición, lo cual se aprecia más claramente en la Figura 1, observando que el grupo EXP 1 (ver anexo 6) y el grupo CONTROL (ver anexo 8) presentó una mayor cantidad de errores en el ítem “Error en el uso de preposiciones” mientras que el grupo EXP 2 (ver anexo 7) presentó una mayor cantidad de errores en el ítem “Error en la concordancia entre el sujeto y el verbo”.

También se aprecia que los tres grupos presentaron una menor cantidad de errores en el ítem “Confusión entre el artículo determinado e indeterminado.”

Tabla N° 1: Cantidad de errores cometidos por cada grupo evaluado en la primera medición.

Cantidad de errores	Error en la concordancia entre el sujeto y el verbo	Confusión entre el artículo determinado e indeterminado	Error en el uso de preposiciones
EXP 1	15	12	19
EXP 2	21	8	18
CONTROL	13	9	27

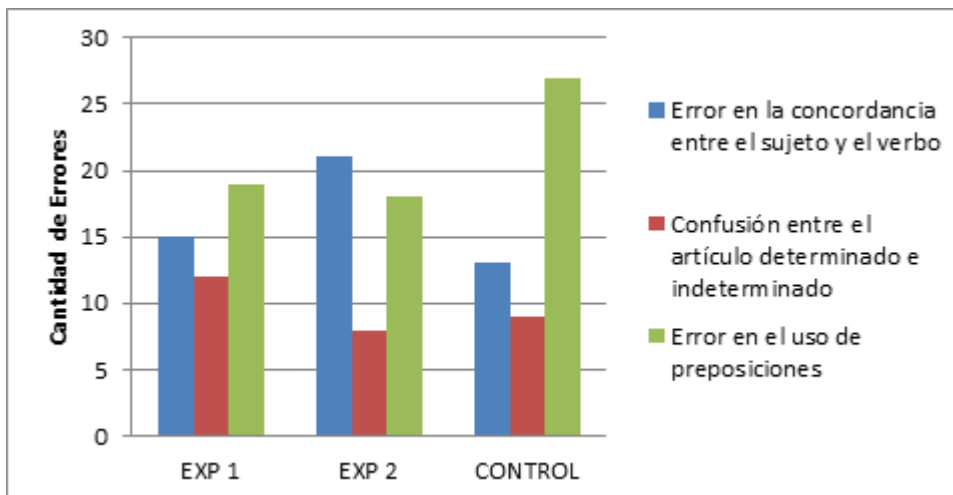


Figura 1: Distribución de la cantidad de errores en la medición 1.

### Objetivo Específico 2:

En la Figura 2 se presentan las cantidades de errores cometidos por el grupo sometido al feedback metalingüístico directo (EXP 1) (ver anexo 6) y feedback metalingüístico indirecto (EXP 2) (ver anexo 7) en la primera y segunda medición. Se aprecia que ambos grupos experimentales disminuyen la cantidad de errores cometidos, sin embargo, el grupo EXP 2 presenta una disminución más considerable.

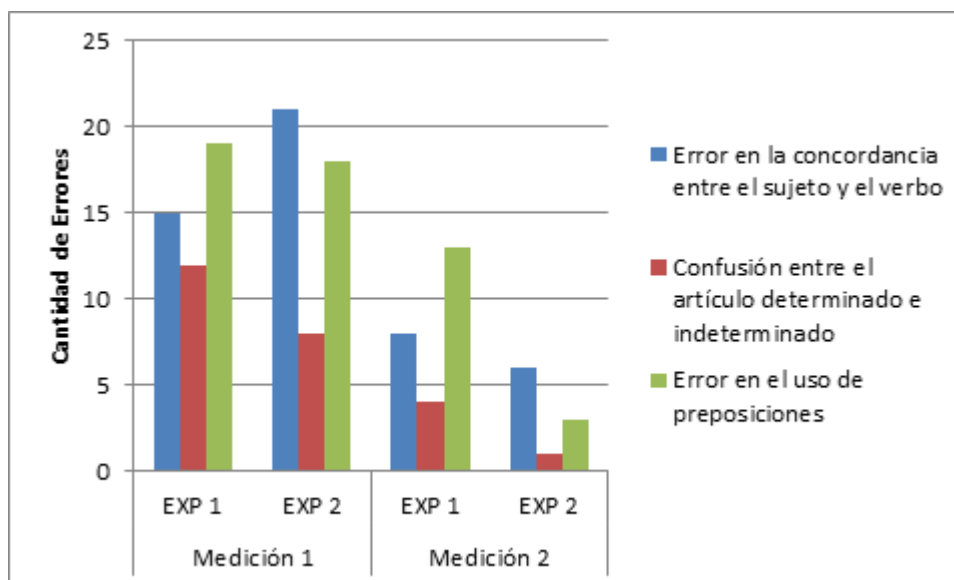


Figura 2: Distribución de la cantidad de errores para ambos grupos experimentales en la medición 1 y medición 2.

Para verificar si la diferencia en la cantidad de errores cometidos por los alumnos en ambas mediciones es significativa, se aplicó la prueba t para muestras pareadas, en aquellos casos que las observaciones tienen distribución normal, y en caso contrario, se aplicó su versión no paramétrica (Prueba con rangos de Wilcoxon).

Por razones de orden, se simplificaron los tipos de errores en:

A = Error en la concordancia entre el sujeto y el verbo.

B = Confusión entre el artículo determinado e indeterminado.

C = Error en el uso de preposiciones.

En la Tabla N° 2 se presentan los resultados de la prueba de normalidad, apreciando que solo el error C en su medición Pre test no presenta distribución normal.

Tabla N° 2: Prueba de Normalidad de Shapiro Wilks

Grupo	Tipo de error	Pre test		Post test	
		Estadístico	Valor -p	Estadístico	Valor -p
EXP1	A	0,6	<0,0001	0,75	0,0024
	B	0,72	0,0011	0,62	<0,0001
	C	0,69	<0,0001	0,71	0,0009
EXP2	A	0,81	0,0161	0,72	0,0008
	B	0,77	0,0033	0,37	<0,0001
	C	0,88	0,152	0,53	<0,0001

En la Tabla N° 3 se presentan los resultados de las pruebas estadísticas para datos pareados, evidenciando lo observado en la Figura 2, afirmando que para el grupo EXP 2 (ver anexo 7) existe evidencia significativa de que el tipo de feedback si influye en la cantidad de errores cometidos por los alumnos.

A pesar que se observa una disminución en la cantidad de errores para el grupo EXP 1 (ver anexo 6), esta disminución no resulta ser significativa.

Tabla N° 3: Pruebas estadísticas para datos pareados.

	Medición 1	Medición 2	Prueba	Valor-p
EXP1	A (Pre test)	A (Post test)	T - pareada	0,4389
	B (Pre test)	B (Post test)	T - pareada	0,1669
	C (Pre test)	C (Post test)	T - pareada	0,3674
EXP2	A (Pre test)	A (Post test)	T - pareada	0,0112
	B (Pre test)	B (Post test)	T - pareada	0,0116
	C (Pre test)	C (Post test)	Rangos con signos de Wilcoxon	0,0036

### Objetivo específico 3:

En la Figura 3 se presentan las cantidades de errores cometidos por el grupo sometido al feedback metalingüístico directo (EXP 1) (ver anexo 6), al feedback metalingüístico indirecto (EXP 2) (ver anexo 7) y al grupo control, en la primera y segunda medición. Se aprecia que ambos grupos experimentales disminuyen la cantidad de errores cometidos, (aspecto analizado detalladamente en el objetivo anterior). Por otro lado, se aprecia que en el caso del grupo control, los alumnos sólo disminuyeron la cantidad de errores cometidos en el ítem “Error en el uso de preposiciones”.

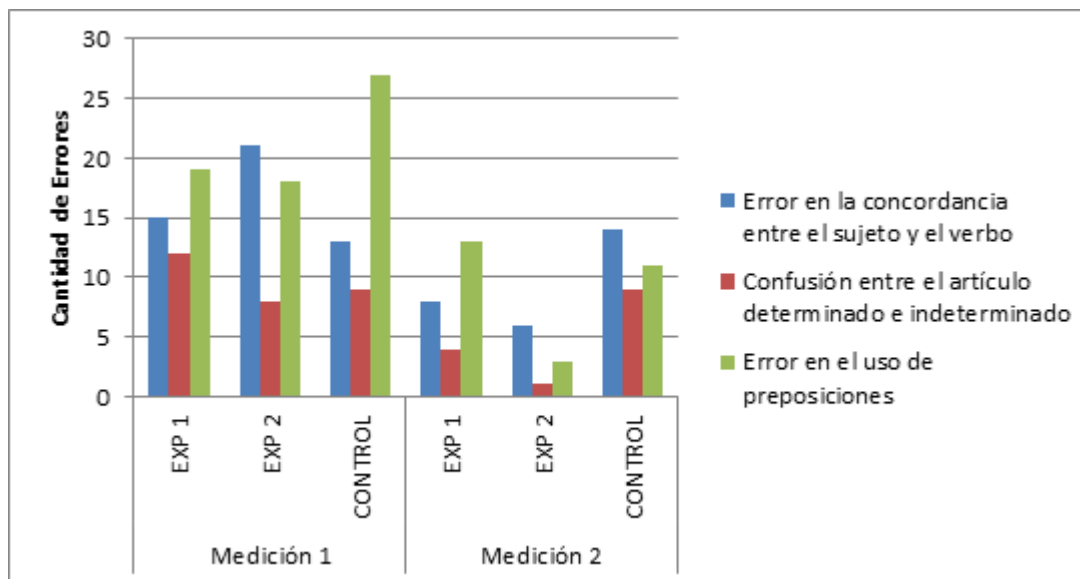


Figura 3: Distribución de la cantidad de errores para los tres grupos analizados en la medición 1 y medición 2.

De lo anterior se concluye que la aplicación de feedback es beneficioso para los alumnos, ya que en ambos casos se disminuyó la cantidad de errores cometidos. Además, se encontró que el feedback metalingüístico indirecto (EXP 2) es el más eficiente, ya que solo este resulto obtener diferencias significativas entre el Pre test y el Post test.

También se encontró que los alumnos que no obtuvieron feedback no presentan notorios avances a excepción de los errores cometidos en el uso de preposiciones.

## **DISCUSIÓN**

Al comparar los resultados entregados de los test, se puede decir que estos fueron congruentes con lo esperado en este proyecto, dado que los grupos experimentales 1 y 2, los cuales recibieron algún tipo de feedback focalizado, presentaron una disminución en los 3 tipos de errores evidenciados, siendo el grupo 2 - quien recibió feedback focalizado metalingüístico indirecto- el que demostró una mayor evolución.

Dado los antecedentes teóricos previamente mencionados en este estudio acerca de la naturaleza e implementación de distintos tipos de feedback focalizados al momento de revisar un trabajo de escritura colaborativa, se puede inferir desde los siguientes autores Nassaji y Fotos (2011), Panova y Lyster (2002), Sheen (2004), que al enfrentar una corrección de índole indirecto metalingüístico, los alumnos recibirán únicamente la naturaleza del error que cometieron, mas no la corrección exacta de este. Por lo tanto, los estudiantes son quienes deben hacer un esfuerzo mayor para lograr reconocer por qué cometieron ese error y cuál es la mejor alternativa para corregirlo, lo que permite deducir que los alumnos adquirirán una participación activa en reconocer sus propias faltas y, por consiguiente, buscarán la información necesaria para sobrellevar sus debilidades lingüísticas y/o gramaticales al momento de enfrentar una actividad de escritura, tanto de forma individual, como colaborativa. Del mismo modo, existen autores que comparten los resultados señalados en este

estudio, como lo son Ferris (1999); Lalande (1982); Bitchener y Knoch (2008); en Lillo (2014) quienes declaran que:

Existe mayor preferencia entre los expertos en producción escrita por el feedback indirecto, argumentando que este tipo de corrección es más efectiva porque requiere que los estudiantes se involucren en actividades de resolución de problemas y de autocorrección porque además demanda mayor procesamiento de la lengua. (p.167)

Los alumnos que enfrentaron este tipo de feedback focalizado, al momento de corregir sus errores de escritura, tuvieron que hacer un mayor esfuerzo de encontrar la solución adecuada para cada una de las correcciones que encontrasen en sus trabajos. Según Ferris y Helt (2000) este tipo de feedback puede llegar a tener mejores resultados en comparación a otros tipos de retroalimentación, centralizando sus beneficios en la disminución de errores de precisión lingüística. Sin embargo, es importante señalar que esto no aplica en estudios hechos por Bitchener y Knoch (2010), quienes se han encargado de indagar en los resultados de estructuras lingüísticas determinadas, como en los errores en el uso de artículos en escritores de una segunda lengua. Dentro de sus conclusiones, el autor destaca la ventaja que posee el feedback directo por sobre los otros en la efectividad correctiva de estos errores. Por lo tanto, es importante indicar que los resultados de este estudio de ninguna manera pueden ser concluyentes.

En relación al grupo que recibió feedback focalizado directo metalingüístico, si bien, este grupo también presentó un avance, este no fue

mayor en comparación con el progreso que obtuvo el grupo receptor de feedback focalizado indirecto metalingüístico. Por lo tanto, se puede deducir que una de las consecuencias de recibir las respuestas de los errores de manera directa, es que los alumnos no debieron hacer un mayor esfuerzo en la localización de sus errores ni buscar la razón de ellos, provocando que el efecto de aprendizaje sea menos significativo con respecto al efecto que puede tener el feedback indirecto. Asimismo, la capacidad de retener en el tiempo el uso correcto de una estructura gramatical se vería afectado; puesto que el alumno no lograría una reflexión mayor respecto a los errores en su trabajo de escritura. Respecto a este punto, las opiniones se asemejan y también difieren de autor en autor, por lo tanto, no es posible concluir cuál de los dos posee mayor utilidad. Muchas de las hipótesis apuntan al beneficio de ambos tipos de retroalimentación. De acuerdo a Ferris y Roberts (2001) el feedback correctivo directo funciona de mejor forma en estudiantes que se encuentran en la etapa inicial de aprendizaje de una L2, ya que su rango lingüístico en dicho idioma no les permite autocorregirse. A su vez, Schmidt (2012) ahonda en este tipo de feedback, mencionando que la gran desventaja es que demanda un mínimo procesamiento cognitivo debido a que el estudiante no tiene que detenerse a meditar dónde está el error o a qué se debe este, sino que simplemente debe notarlo. Aun así, en los estudios de Ferris y Roberts (2001), Komura (1999) Rennie (2000) este tipo de feedback sigue teniendo una de las preferencias más altas dentro del ámbito educativo.

Cabe señalar que independiente de la diferencia de los resultados obtenidos por ambos grupos experimentales, se debe hacer el alcance que ambos tipos de feedback focalizados (feedback focalizado metalingüístico indirecto y feedback focalizado directo metalingüístico) tuvieron un efecto positivo en los estudiantes, conforme al progreso demostrado por alumnos en los 3 aspectos considerados en este estudio: error en la concordancia entre sujeto y verbo, confusión entre el artículo determinado e indeterminado y error en el uso de preposiciones (Ver sección Resultados). En efecto, Sheen (2010, p.11) afirma que “algunos estudios recientes destacan el valor del feedback correctivo escrito focalizado”. A razón de lo expuesto, podemos especular que este tipo de feedback podría tener un mayor efecto en un tipo determinado de error, a diferencia de cuando el estudiante debe identificar y corregir de manera autónoma todos sus errores, donde el alumno podría llegar a no identificar todos sus errores, pudiendo generar estados de frustración, pérdida de la motivación y seguridad en ellos.

Por otra parte, a la luz de los resultados de los grupos experimentales, se puede señalar el uso de un espacio virtual puede haber incidido en el impacto del feedback, dado que es más inmediato en comparación al feedback que se entrega a través de lápiz y papel. En este último caso, el estudiante muchas veces debe esperar varias semanas para recibir comentarios. Al respecto, Gibbs y Simpson (2009); Hattie (1987); Rust, O'Donovan y Price (2005), declaran que una razón que podría explicar ciertos resultados es que el feedback se da

demasiado tiempo después de que el trabajo ha sido realizado, cuando los estudiantes ya no están interesados o se encuentran centrados en otras tareas, por lo tanto, se pierde el efecto del feedback. Es de conocimiento global, que la comunidad estudiantil se encuentra constantemente bombardeada de saberes referente a diferentes materias dentro del contexto universitario. Sin embargo, cada estudiante se ve en la obligación de cumplir en cada una de estas áreas y no centrar todo su conocimiento en una sola. Por ello, cuando el alumno experimenta una tarea que requiere de feedback por parte del profesor, la repercusión que este tendrá será ampliamente favorable si se entrega de forma inmediata, a diferencia de una retroalimentación apartada en el tiempo.

Las nuevas generaciones han crecido en la inmediatez otorgada por las nuevas tecnologías, por lo que la rapidez en el tiempo en que se obtienen respuestas es un factor que puede influir en el desempeño e interés de los estudiantes. Un espacio virtual como Google Docs, facilita la provisión de feedback, dado que el estudiante puede acceder a él en el momento que es entregado. Además, dicho feedback puede estar siempre disponible. Al respecto, Jiménez (2015) establece que “el feedback sobre la tarea es más significativo si es inmediato y específico, el rendimiento del alumnado mejora ya que el estudiantado todavía no ha iniciado una nueva tarea y puede resultar relevante para avanzar en sus competencias.” Por lo tanto, las herramientas entregadas por Google Docs, tales como comentarios, subrayados y corrección en línea,

tienen directa relación con la provisión de feedback en tiempo real y oportuno en el escenario de escritura colaborativa en línea.

A su vez, es importante señalar también que la metodología colaborativa puede haber incidido de alguna manera en el efecto del feedback. En el caso de este estudio, los alumnos tuvieron como metodología el trabajo en parejas a través de Google Docs, la que permite la colaboración y el trabajo online, tales como lo son el trabajo online simultáneo entre sujetos, chat, comentarios, etc. Una característica del trabajo colaborativo es que permite verbalizar dudas y sugerencias sobre la escritura. En este campo, Swain (2000) señala “la verbalización es una poderosa herramienta cognitiva para la internalización del significado”. Por consiguiente, el hecho de que el trabajo se realice de una manera colaborativa es totalmente enriquecedor para quienes lo lleven a cabo, y puede significar que los estudiantes reflexionen comprendan de manera sencilla y efectiva los errores que han sido cometidos, no así cuando la tarea se efectúa de forma individual. Esto es corroborado por Cost, et al. (2007) quien postula que el trabajo en grupo en torno a una tarea centrada en la lengua y la comunicación es una herramienta útil para promover la reflexión y el “noticing”. Por consiguiente, este proceso juega un papel totalmente enriquecedor dentro del cual el alumno se percata del error cometido, para luego dar paso a una reformulación práctica y eficaz.

Al contrario, se considera que el trabajar en solitario puede producir que el individuo pase por alto errores previamente cometidos, como bien lo menciona

Shehadeh (2010, p. 6) “el diálogo es particularmente útil para el aprendizaje de los procesos del lenguaje, así como también el aprendizaje de los aspectos gramaticales del idioma.” De este modo el trabajar en conjunto con otros genera un diálogo, el cual facilita la disipación de dudas y promueve el metalenguaje, es decir, los estudiantes utilizan la lengua para hablar de la misma. Al respecto, algunos teóricos como Kowal y Swain (1994), Swain (1998), Swain y Lapkin (2001) apoyan el uso de tareas colaborativas como una actividad que facilita la identificación de errores lingüísticos durante la fase dialógica.

Por otra parte, en los resultados finales se observa que el grupo que tuvo un menor avance fue el “grupo control”, el cual no recibió ningún tipo de retroalimentación focalizada en sus trabajos. Con lo anterior se puede inferir que al no recibir ningún tipo de feedback en los errores cometidos en sus proyectos de escritura colaborativa, los estudiantes no se vieron en la necesidad de indagar más profundamente sobre los errores que cometieron. Esto comprueba la importancia de la entrega de feedback. En este contexto, también se puede deducir que los resultados del grupo control, puede deberse a una falta de motivación, dado que los alumnos no percibieron interés por la solución de sus desaciertos por parte del docente, disminuyendo de este modo la motivación por progresar. Acorde a lo mencionado por Krashen (1982) cada persona posee un filtro afectivo, el cual facilita la adquisición del lenguaje y comprensión del mensaje. Por lo tanto, cuando este se ve afectado por factores tales como: ansiedad, baja autoestima o poca motivación, el estudiante crea una especie de

*bloqueo mental* que dificulta la comprensión y adquisición de un segundo idioma. Esto se condice con lo que podemos observar en los resultados, puesto que no existió un estímulo por parte del docente, el que podría haber sido un pilar de apoyo y crecimiento para el educando. Lo que posiblemente provocó que no hubiera un interés en el proceso de aprendizaje y corrección de errores por parte de los estudiantes del grupo control. Según lo anteriormente descrito, la necesidad de interacción entre profesor y alumno influiría inmensamente en la motivación, desempeño y resultados de este último. Por lo tanto, se hace necesario que los docentes tengan en consideración que la pronta entrega de la corrección de los escritos es de suma importancia por la repercusión que puede llegar a causar en el proceder del estudiante.

Sin embargo, es importante señalar que lo anterior se contradice un poco al analizar los resultados que indican una disminución en los errores en el uso de preposiciones. Con respecto a esto, se puede inferir que durante el periodo del pre-test y post-test los estudiantes adquirieron un mayor conocimiento del uso del inglés. Esto podría deberse a los cursos que atendieron durante ese periodo, el que podría formar parte de los factores que los llevaron a lograr un mejor manejo de las preposiciones en inglés.

## **CONCLUSIONES**

En relación con la investigación, se puede indicar que las hipótesis de nuestro trabajo, las cuales consistían en determinar el nivel de impacto que dos tipos diferentes de retroalimentación focalizada en torno a los escritos en espacio virtual y determinar el avance de ambos grupos experimentales por sobre el grupo control, resultaron siendo rectificadas por los resultados obtenidos. Por añadidura, estos señalaron que los mejores logros obtenidos, en relación a los tres errores gramaticales, fueron por parte de ambos grupos experimentales, los cuales recibieron feedback metalingüístico directo o indirecto. No obstante, es preciso destacar que el grupo experimental N°2 fue quien estadísticamente demostró mayor avance. Si bien el grupo control no recibió retroalimentación focalizada en sus escritos, estos también presentaron un avance en torno al uso de las preposiciones, lo cual se cree es debido a que los alumnos tuvieron indirectamente un avance en la adquisición de la segunda lengua.

En respuesta al objetivo específico N°1, el cual buscaba identificar los errores específicos frecuentes en los ensayos argumentativos escritos por los alumnos, se puede señalar que estos corresponden a los siguientes: error en la concordancia entre el sujeto y el verbo; el uso de preposiciones, y confusión entre el artículo determinado e indeterminado. De esto se concluye que muchos de los errores que cometen los estudiantes en inglés puede deberse a las diferencias con la L1, en el caso de este estudio, las diferencias con el español. Si bien existen algunas similitudes entre ambos idiomas, las diferencias en estructuras

de las oraciones, diferencias gramaticales producen confusión en los estudiantes, más cuando se trata de la escritura de un texto académico.

En cuanto al Objetivo específico N°2, el cual buscaba determinar el efecto del feedback en el uso correcto de estructuras gramaticales durante el proceso de escritura colaborativa, se puede concluir que el rol de la retroalimentación - directa e indirecta- influye positivamente en la adquisición de ciertas estructuras gramaticales durante el proceso virtual de escritura colaborativa, aunque se debe acentuar que dado los resultados de este estudio, el feedback más efectivo fue el indirecto metalingüístico, puesto que el mayor avance presentado estadísticamente fue en el grupo experimental N°2. Por otra parte, se puede señalar que el medio Google Docs funciona como plataforma virtual, para la entrega de feedback, así como también la metodología que se utiliza, puede cumplir un rol primordial en el efecto de la retroalimentación. En este contexto, el medio virtual puede facilitar la entrega del feedback, dada su disponibilidad y el fácil acceso tanto de alumnos como profesores desde cualquier lugar, no solamente desde una sala de clases. En otras palabras, no solo es un beneficio para los alumnos, sino que también para el docente en su tarea de monitorear y entregar retroalimentación (Kieser y Ortiz-Golden, 2009). Por otro lado, se destaca que el uso de este tipo de plataformas, en conjunto con sus múltiples funciones, es beneficioso para promover el trabajo colaborativo entre alumnos. El trabajo en grupo puede ayudar a la discusión y a la disipación de dudas en torno a la corrección de errores. De esto se concluye que hoy en día el profesor

puede utilizar distintas formas y métodos para entregar feedback, aprovechando además la cercanía que tienen los estudiantes de hoy con las tecnologías.

También se concluye que la intervención oportuna del docente en un entorno de escritura es de suma importancia para que el estudiante pueda corregir a tiempo sus errores.

En respuesta al objetivo N° 3, el cual está enfocado en establecer si ambos grupos experimentales demostraron mayor grado de aprendizaje en torno a errores gramaticales con respecto al grupo control, podemos llegar a la conclusión de que el único grupo que presentó un avance estadísticamente significativo fue el grupo experimental N°2, el cual recibió retroalimentación metalingüística focalizada indirecta. Chandler (2003) y Srichanyachon (2012) en sus respectivos estudios ratifican que el uso de este tipo de retroalimentación ayuda a los estudiantes en relación al uso de ciertas estructuras del lenguaje como el manejo de proposiciones; característica que se reflejó en los resultados de la investigación. Sin embargo, cabe destacar que el grupo experimental N° 1 también presentó avance con respecto al grupo control, siendo éste menor en comparación al grupo experimental N° 2.

A pesar de que este estudio haya logrado comprobar su hipótesis, cabe mencionar que la existencia de variados factores como el tipo de estudiante y sus distintas formas de aprendizaje, además del contexto cultural, son particularidades que podrían influir en los resultados de futuras investigaciones.

## **LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROYECCIONES**

Dentro de las limitaciones encontradas, se puede señalar que se realizó con una cantidad limitada de 57 estudiantes, por lo cual los resultados de la investigación podrían variar en caso de ser aplicada a más personas. Otro punto es que al implementar este estudio en una institución diferente (nivel básico o medio) es que el currículum dictado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) puede ser un limitante dentro de algunos establecimientos, ya que se necesitaría una reestructuración de los planes y programas del año escolar. Por último, la falta de materiales tecnológicos dentro de algunas entidades estudiantiles puede ser un obstáculo, ya que se puede dificultar la empleabilidad de un estudio referente a proyectos colaborativos dentro de un ámbito virtual.

En términos de proyecciones, esperamos que proyectos como este sean realizados en otros establecimientos educativos, como colegios tanto de enseñanza media y básica, ya que esto podría proporcionar una perspectiva más amplia del real efecto de la retroalimentación en estudiantes dentro de espacios virtuales. En caso de que esta metodología sea efectuada nuevamente, se espera que esta vez se tome en cuenta la implicación de otros errores dentro de la escritura del inglés, como el uso de puntuación u otras estructuras gramaticales. Por último, se proyecta que Google Docs, como cualquier herramienta tecnológica existente, siga agregando diversas funciones dentro de su plataforma que hagan de la escritura colaborativa un proceso más fácil y amigable con sus usuarios.

## REFERENCIAS

- Albert, G. (2009). *La investigación Educativa. Claves Teóricas*. Madrid, España: Mc Graw-Hill.
- Ancarani, M., Tarducci, S., Ziraldo, A.C. (2011). *La corrección de errores en escritos de estudiantes de lengua inglesa (Vol. 2)*. Estados Unidos: Publicaciones Universitarias Argentinas.
- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 227-257.
- Barkley, E., Cross, P., Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid, España: Morata.
- B. C. (n.d.). Nivel de inglés B2. Retrieved November 14, 2017, from <https://www.britishcouncil.es/ingles/niveles/b2>
- B. C. (n.d.). Nivel de inglés C1. Retrieved November 14, 2017, from <https://www.britishcouncil.es/ingles/niveles/c1>
- Bernal, C. (2000). *Metodología de la Investigación para Administración y Economía*. Bogotá, Colombia: Prentice Hall. Ministerio de Educación y Ciencia/Morata.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 102-118.

- Bitchener, J., Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research Journal*, 12, 409-431. doi: 10.1177/1362168808089924
- Bitchener, J., Knoch, U. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 207-217.
- Bitchener, J., Knoch, U. (2010). The contribution of written corrective feedback to language development: a ten month investigation. *Applied Linguistics* 31(2), 193-214.
- Braine, G. (2001). A study of English as a foreign language (EFL) writers on a local-area network (LAN) and in traditional classes. *Computers & Composition* 18(2): 275-292. doi: 10.1016/S8755-4615(01)00056-1
- Caivano, R., Villoria, N. L. (2009). *Web 2.0*. Villa María, Argentina: Eduvim.
- Carrió Pastor, M. (2002). *Análisis contrastivo del discurso científico-técnico: errores y variaciones comunes en la escritura del inglés como segunda lengua*. Valencia, España: ProQuest Information and Learning Company.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of second language writing*, 12(3), 267-296.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London, England: Longman.

- Cots, J., Armengol, L., Arnó, E., Irún, M., Llurda, E. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona, España: Graó.
- Doughty, C., Williams, J. (2006). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Dysthe, O. (2007). How a reform affects writing in higher education. *Studies in Higher Education*, 32(2), 237-252. doi: 10.1080/03075070701267285
- Ellis, R. (2006). Researching the effects of form-focused instruction on L2 acquisition. *AILA Review*, 19(1), 18-41.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT journal*, 63(2), 97-107.
- Ellis, R., Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. NY: Oxford University Press.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in English as a foreign language context. *System*, 36(3), 353-371.
- Elola, I., Oskoz, A. (2010). Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning & Technology*, 14(3), 51-71.
- Ferris, D., Helt, M. (2000). Was Truscott right? New evidence on the effects of error correction in L2 writing classes. *Association of Applied Linguistics*, 11-14. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.438

- Ferris, D., 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.
- Frantzen, D. (1995). The effects of grammar supplementation on written accuracy in an intermediate Spanish content course. *The Modern Language Journal*, 79(3), 329-344 doi:10.1111/j.1540-4781.1995.tb01108.x
- Gass, S., Behney, J., Plonsky, L. (2013). *Second language acquisition. An introductory course* (Ed.4). New York: Routledge.
- Ghaith, G. (2003). Effect of think aloud on literal and higher-order reading comprehension. *Educational Research Quarterly*, 26(4), 13- 21.
- Gibbs, G., Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona, Spain: ICE y Ediciones OCTAEDRO. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files//docs/qdu/13cuaderno.pdf>
- Gower, R., Phillips, D., Walters, S. (1995). *Teaching Reading Practice Handbook*. Oxford, England: Macmillan Education.
- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona, Spain: Gedisa.
- Han, Z. (2002). A study of the impact of recasts on tense consistency in L2 output. *Tesol Quarterly*, 36(4), 543-572. doi: 10.2307/3588240
- Hattie, J. (1987). Identifying the Salient facets of a Model of Student Learning: A Synthesis of Meta-Analyses. *International Journal of Educational*

*Research*, 11(2), 187-212. Retrieved from  
<http://eric.ed.gov/?id=EJ374471>

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*, (Ed. 5). México: McGraw-Hill Interamericana.

Jacobs, G., Small, J. (2003). Combining dictogloss and cooperative learning to promote language learning. *The Reading Matrix*, 3(1).

Jiménez, F. (2015). Uso del feedback como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(1) doi: 10.15517/aie.v15i1.17633

Kelm, O. (1996). The application of computer networking in foreign language education: Focusing on principles of second language acquisition. *Telecollaboration in foreign language learning*, 19-28.

Kieser, A. L., Ortiz-Golden, F. (2009). Using Online Office Applications: Collaboration Tools for Learning. *Distance Learning*, 6(1), 41-46.

Komura, K. (1999). *Student response to error correction in ESL classrooms*. (Tesis de Maestría). California State University. Sacramento.

Kowal, M., Swain, M. (1994). Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness 1. *Language Awareness*, 3(2), 73-93.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

- Krause, M. (2007). Assessing the New Information Professional' Beyond College. *CPA JOURNAL*.77(9), 68.
- Lai, C., Zhao, Y. (2006). Noticing and text-based chat. *Language Learning & Technology*, 10(3), 102-120. doi: 10125/44077
- Lamy, M., Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/9780230592681
- Lantolf, J. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Lantolf, J., Thorne, S. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Lee, I. (2008). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 63(1), 13–22.
- Lillo, J. (2014). Efecto del feedback correctivo directo y metalingüístico en el proceso de escritura de una L2 en el con proceso de escritura de una L2 en el contexto escolar: estudio piloto. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 53(1), 163-182.
- Liu, J., Sadler, R. (2003). The effect and affect of peer review in electronic versus traditional modes on L2 writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 2(3), 193-227.
- London, M., Sessa, V. I. (2006). Group feedback for continuous learning. *Human Resource Development Review*, 5(3), 303-329.

- Lozano, A. Valdés Lozano, D. E., Sánchez Aradillas, A. L., Esparza Duque, E. (2011). Uso de Google Docs como herramienta de construcción colaborativa tomando en cuenta los estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(8), 23-29.
- Lucero, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-21. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/528Lucero.PDF>
- Nassaji, H., Fotos, S. S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York, NY: Routledge.
- Nassaji, H., Swain, M. (2000). A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness*, 9(1), 34-51.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Panova, I., Lyster, R. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 36, 573-595.
- Pienemann, M. (2005). *Cross-linguistic aspects of processability theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing. doi: [10.1075/sibil.30](https://doi.org/10.1075/sibil.30)
- Robb, T., Ross, S., Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly* 20(1), 83-95.

- Rust, C., O'Donovan, B., Price, M. (2005). A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us that this should be best practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(3), 231-240.
- Schmidt, R. (2012). Attention, Awareness, and Individual Differences in Language Learning. *Perspectives on Individual Characteristics and Foreign Language Education*, 6, 27.
- Sharples, M. (1999). *How we write: Writing as creative design*. London, England: Routledge.
- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8(3), 263–300. doi: 10.1191/1362168804lr146oa
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-283.
- Sheen, Y. (2010). Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 201-234.
- Sheen, Y., Wright, D., Moldawa, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System*, 37(4), 556-569.
- Shehadeh, A. (2010). One-to-one and Group Feedback in the L2 Writing Classroom: Benefits and Classroom Implementation. *Cultivating Real*

- Writers (Anderson, D. & Coombe, C., eds.), *Higher Colleges of Technology, United Arab Emirates*, 109-120.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language teaching*, 36(1), 1-14.
- Sotillo, S. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning & Technology*, 4(1), 82-119.
- Spada, N., Lightbown, P. (1999). Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 83(1), 1-22.
- Srichanyachon, N. (2012). Teacher written feedback for L2 learners' writing development. *Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts*, 12(1), 7-17.
- Stein, N. L., Bernas, R. S., Calicchia, D. J. (1997). Conflict talk: Understanding and resolving arguments, Vol. 34. 233-267. *Conversation: Cognitive, communicative and social perspective*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company. doi: 10.1075/tsl.34.09ste.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. *Sociocultural theory and second language learning*, 97, 114.
- Swain, M., Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In Bygate, M., Skehan, P., Swain, M. (eds)

*Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing. London: Longman, 99- 118.*

Vinagre Laranjeira, M. (2008). El desarrollo lingüístico y la corrección de errores en el aprendizaje colaborativo en línea. *Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Recuperado de <https://www.encuentro-practico.com/pdf08/vinagre.pdf>

Vygotsky, L. S. (1999). Tool and sign in the development of the child. *Scientific Legacy/The collected Works of LS Vygotsky, Vol (6)*. New York: Plenum.

Warschauer, M. (2000). On-line learning in second language classrooms: An ethnographic study. *Network-based language teaching: Concepts and practice*, 41-58.

Warschauer, M. (2010). Invited commentary: New tools for teaching writing. *Language Learning & Technology*, 14(1), 3-8. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.01.064

Yusoff, Z. S., & Daud, N. M. (2013). Frequency and Types of Revision Made in Wiki Assisted Writing Classroom. *World Applied Sciences Journal*, 21, 153-160. doi: 10.5829/idosi.wasj.2013.21.s1l.2149

## ANEXOS

### Anexo 1: Ejemplo feedback metalingüístico indirecto

#### Cultural Heritage: National v/s Global

by Michelle Almendras and Francisca Pérez

On earlier centuries our societ was different. Currently our society are part of a global world, meaning that we can be aware of the way of living of other cultures and get access to it. It is also known that countries can share some universal features, such as English being the universal language. Nonetheless, being a globalized society can cause problems and have a negative impact on national heritage.

Global connections has advantages and disadvantages; as they carry benefits for some countries but they can also have a negative impact on the national heritage. An advantage of being part of a globalized society is that information can be obtained rapidly and easily from many different sources. Besides, having a lingua franca allows us to communicate and be exposed to a variety of cultures. Furthermore, in economical terms, exchanging, importing and exporting products, in addition creating market relationships with other countries, is a reason to get the nation to work correctly.

In contrast, living in a Globalized World has created disadvantages, which may not be seen by everybody but they do affect our society. For example, a well-known issue is that globalization **increase** the gap between poor and rich people, as poor countries may not be exposed to other cultures as rich countries are, and in consequence, they are not in touch with all the information, which could lead to inequality and discrimination.

In addition, an issue related to national economy is that local business have been pushed away by bringing in affluent international companies. For instance, in Chile national restaurants were really prospected **on** the past; however, nowadays in Chile there are international food companies, that are more popular than those which make traditional food. Consequently, the countries that own international companies are becoming richer by taking advantage of poor countries and by taking away their opportunity to grow local markets. Additionally, some young people are not interested in their national heritage, nor the history of their country. This occurs because they seem to be more interested in learning about cultural aspects of more developed countries.

## Anexo 2: Ejemplo feedback metalingüístico directo

### **Cultural heritage: National vs Global**

*Written by Betsaida Albuerno and Niria Rojas*

Nowadays, dances, old buildings, old furnitures or languages **is** examples of cultural heritage. According to Unesco, the term cultural heritage is considered the legacy of physical artefacts and intangible attributes of a group or society that are inherited from past generations, maintained in the present and bestowed for the benefit of future generations. Nevertheless; national cultural heritage has been affected by globalization, the use of new technology and communication.

What is the meaning of being Chilean? A recent survey declares that foreigners think Chileans are people who live in an unequal society, neither kindness nor indifferent, hardworking, caring, conformist, racist and also passionate. It seems that this has increased **on** the las decade.

It is important to say **at** that

our country there is a wide variety of customs, traditions, celebrations, slangs, ways of speaking, and thinking. Additionally, there are social practices which are part of our national identity. This identity has been preserved throughout the years; nonetheless, it has also been changing.

What are the factors which make us change? The population of immigrants have been increasing throughout the years due to the quality of life in Chile which is one of the best in Latin America according to the BBC. The matter is not about expanding population, but it is the acquisition of new traditions, interests, slangs, etc. aspects which are not always negative if they contribute to our society, but when the identity is enhancing by the influence of other cultures it becomes a cultural problem.

So, how to keep our national culture? it is the new challenge, and some Chileans try to maintain it. In the case of preserving Mapuche traditions in a globalized world it is very difficult, since 10% of Chileans are Mapuches and half of them still live in the south, while the rest of them have migrated to larger cities. **Government effort** to maintain their lifestyle, language, and traditions are the new strategies to conserve them and other cultures.

In conclusion, our culture is based on different aspects, and it is changing constantly; however, it is relevant to make our society conscious about our roots, in order to maintain Chilean national culture, resources and identity as our cultural heritage.

### Anexo 3: Cuestionario

#### ANEXO 1 CUESTIONARIO SOCIO-DEMOGRÁFICO

1. ¿Cuál es tu género? \*

- a) Femenino
- b) Masculino

2. ¿Cuántos años tienes? \*

- a) 19 años
- b) 20 años
- c) 21 años
- d) 22 años o más

3. ¿En qué tipo de establecimiento educacional realizaste tu enseñanza básica? \*

- a) Municipal
- b) Particular subvencionado
- c) Privado

4. ¿En qué tipo de establecimiento educacional realizaste tu enseñanza media? \*

- a) Municipal
- b) Particular subvencionado
- c) Privado

5. En la Educación Media ¿Cuál es el número de horas pedagógicas – 40 ó 45 minutos - de inglés que tenías a la semana? \*

- a) 2 horas pedagógicas
- b) 3 horas pedagógicas
- c) 4 horas pedagógicas
- d) Más de 4 horas pedagógicas

6. ¿Qué año ingresaste a la carrera de Pedagogía Media en inglés? \*

- a) 2013
- b) 2014
- c) 2015
- d) 2016

7. ¿Cómo ha sido tu rendimiento general en las asignaturas en inglés cursadas? \*

- a) muy bueno (entre nota 6,0 a 7,0)
- b) Bueno (entre nota 5,0 y 5,9)
- c) Suficiente (entre nota 4,0 y 4,9)

8. ¿En cuál de los siguientes aspectos de la lengua inglesa escrita tienes mayores dificultades? \*

- a) Uso de vocabulario
- b) Redacción de ideas
- c) Ortografía
- d) Puntuación
- e) Gramática

9. Según tu percepción, ¿En qué aspectos gramaticales en inglés tienes mayores dificultades? \*

- a) Formas verbales
- b) Artículos
- c) Tiempos verbales
- d) Preposiciones
- e) Orden de la oración

Otro

Si tu respuesta es 'otro' indicar que otros aspectos gramaticales

10. ¿Qué afirmación representa mejor tus sentimientos en relación a la gramática inglesa? \*

- a) Mis problemas gramaticales son muy serios y afectan significativamente mi escritura en inglés.
- b) Aunque no se mucho de gramática en inglés, la gramática no es un problema serio para mí.
- c) La gramática en inglés no es un problema importante para mí, hay otros aspectos en la escritura más relevantes.
- d) No estoy muy seguro si la gramática en inglés es un problema para mi escritura.

11. De acuerdo a tu opinión, ¿Cuál es la mejor forma de recibir feedback de tus errores gramaticales en la escritura? Elige una sola opción. \*

- a) Prefiero corregir yo sólo mis errores
- b) Prefiero que me marquen los errores pero que no los corrijan por mí.
- c) Prefiero que me marquen los errores y me señalen que tipo de error es, pero que no los corrijan por mí.
- d) Prefiero que marquen mis errores, me señalen qué tipo de error es y me expliquen la naturaleza del error.
- e) Prefiero que corrijan todos mis errores.

12. En clases de inglés prefieres trabajar: \*

- a) Individualmente
- b) En pares
- c) Con tres o cuatro compañeros
- d) No es un relevante para ti

13. ¿Has desarrollado tareas de escritura colaborativa? \*

- a) Sí
- b) No

14. Si tu respuesta anterior es afirmativa. ¿Cómo se ha desarrollado esta tarea? \*

- a) Cada integrante escribe una parte del texto
- b) Entre todos escriben el texto

15. ¿En los trabajos de escritura colaborativa en los que has participado, ¿Cómo se ha llevado a cabo el proceso de revisión del escrito? \*

- a) Un integrante revisa el texto
- b) Cada integrante está a cargo de revisar un aspecto
- c) Todos los integrantes revisan todos los aspectos
- d) No llevan a cabo un proceso de revisión del texto

16. ¿Utilizas algunas de las siguientes herramientas tecnológicas para el aprendizaje y la práctica del idioma inglés escrito? Marca todas las opciones posibles. \*

- a) Wikis
- b) Blogs
- c) Foros virtuales
- d) Google docs
- f) No utilizo ningún tipo de herramienta para la práctica del idioma inglés escrito

17 ¿Cuántos cursos de inglés has aprobado desde que ingresaste a la carrera de Pedagogía media en inglés? Haz clic en todos los cursos que has aprobado. \*

- a) Competencia Comunicativa en inglés: Nivel Inicial I
- b) Competencia Comunicativa en inglés: Nivel Inicial II
- c) Introducción a la Didáctica
- d) Competencia Comunicativa en inglés: Nivel Intermedio I
- e) Lingüística General
- f) Competencia Comunicativa en inglés: Nivel Intermedio II
- g) Fonética y Fonología del inglés I
- h) Estudio del sistema de la lengua inglesa
- i) Competencia Comunicativa en inglés: Nivel Intermedio Avanzado I
- j) Fonética y Fonología del inglés II
- k) Competencia Comunicativa en inglés: Nivel Intermedio Avanzado II
- L) Metodología de la enseñanza en inglés como lengua extranjera

#### **Anexo 4: Tareas de escritura**

##### **Tareas de escritura**

##### **Pre- test**

- a) In this writing task you will answer a question using your own background knowledge.
- b) You will write a 300-word essay that states, explains, and supports your opinion about an issue.
- c) Show that you can write well by developing your ideas, organizing your essay, and using language accurately to express your ideas.
- d) Use specific details and examples in your answer.

**Should recycling be mandatory? Write about the Pros and Cons.**

## **TASK 1**

### **Topic: Inequality in society**

In this writing task you will write a 300-word essay in a Google Docs that states, explains, and supports your opinion as a group about the impact of inequality in society.

#### **I. Brainstorming**

Answer the following questions in the space provided.

What audience is your essay for?

---

What is your thesis statement?

---

What is the topic sentence that will go in each body paragraph?

Topic sentence

1: \_\_\_\_\_

Topic sentence

2: \_\_\_\_\_

Topic sentence

3: \_\_\_\_\_

## **DURING TASK**

a) Write your first draft of the essay in Google Docs.

	<b>Student's roles</b>	
Introduction	One paragraph	All together
Body	Paragraph 1: topic sentence 1	Student 1
	Paragraph 2: topic sentence 2	Student 2
	Paragraph 3: topic sentence 3	Student 3
Conclusion	One paragraph	All together

b) Connect each part and generate one single document in order to create a coherent text.

c) Revise the text all together and check for grammatical mistakes.

d) Wait for your teacher's feedback.

e) Correct the mistakes and rewrite the text.

## **POST TASK**

**b) Work on task 2**

**TASK 2**

**Topic: The worst environmental problem**

In this writing task you will write a 300-word essay in Google Docs that states, explains, and supports your opinion as a group about the worst environmental problem.

**I. Brainstorming**

Answer the following questions in the space provided.

What audience is your essay for?

---

What is your thesis statement?

---

What is the topic sentence that will go in each body paragraph?

Topic sentence

1: \_\_\_\_\_

Topic sentence

2: \_\_\_\_\_

Topic sentence

3: \_\_\_\_\_

**DURING TASK**

Write your first draft of the essay in Google Docs.

Your essay should have:

An introduction	One paragraph
A body	Paragraph 1: topic sentence 1 Paragraph 2: topic sentence 2 Paragraph 3: topic sentence 3
A conclusion	One paragraph

### **POST TASK**

a) Evaluate your performance and your classmates' performance.

b) Work on task 3.

### **TASK 3**

#### **Topic: Cultural heritage**

In this writing task you will write a 300-word essay in Google Docs that states, explains, and supports your opinion as a group about the Pros and Cons of living in a globalized society

#### **Group work**

##### **I. Brainstorming**

Answer the following questions in the space provided.

What audience is your essay for?

---

What is your thesis statement?

---

What is the topic sentence that will go in each body paragraph?

Topic sentence

1: \_\_\_\_\_

Topic sentence

2: \_\_\_\_\_

Topic sentence

3: \_\_\_\_\_

### **DURING TASK**

**Write your first draft of the essay in the Google Docs.**

Your essay should have :

An introduction	One paragraph
A body	Paragraph 1: topic sentence 1 Paragraph 2: topic sentence 2 Paragraph 3: topic sentence 3
A conclusion	One paragraph

### Post-test

- a) In this writing task you will answer a question using your own background knowledge.
- b) You will write a 300-word essay that states, explains, and supports your opinion about an issue.
- c) Show that you can write well by developing your ideas, organizing your essay, and using language accurately to express your ideas.
- d) Use specific details and examples in your answer.

A company is going to give some money either to support the arts or to protect the environment. Which do you think the company should choose? Use specific reasons and examples to support your answer **Write about the Pros and Cons.**

### Anexo 5: TABLA DE ANÁLISIS DE FRECUENCIA DE ERRORES

CATEGORÍA	TIPO DE ERROR	Nº DE ERRORES	%
Errores Verbales	Uso incorrecto del tiempo verbal		
	Error en la concordancia entre el sujeto y el verbo		
	Uso incorrecto del verbo en infinitivo		

Errores de Artículos	Confusión entre el artículo determinado e indeterminado		
	Uso del artículo donde se debe omitir		
ERRORES EN EL USO DE SUSTANTIVOOS	Error en el género		
	Error en el número (singular-plural)		
ERRORES LÉXICOS	Error en el uso de preposiciones		
	Error en el uso de pronombres		
	Error en el uso de conjunciones		
	Error en el uso de adjetivos		
ERRORES EN LA ESTRUCTURA DE LA ORACIÓN	Error en el orden de las palabras		
	Oración fragmentada		
	Oraciones con omisión		
ERRORES ORTOGRÁFICOS	Error en el deletreo de palabras		
	Omisión de mayúsculas		

**Adaptado de la Taxonomía de Errores propuesta por Ferris y Robert (2001)**

## Anexo 6: Tabla de resultados Grupo experimental 1

	Error en la conceptualización entre el sujeto y el objeto			Contradicción entre el artículo documentado e interpretado			Error en la toma de proposiciones			Error en la conceptualización entre el sujeto y el objeto			Contradicción entre el artículo documentado e interpretado			Error en la toma de proposiciones			Error en la conceptualización entre el sujeto y el objeto			Contradicción entre el artículo documentado e interpretado			Error en la toma de proposiciones						
	I	C	%	I	C	%	I	C	%	I	C	%	I	C	%	I	C	%	I	C	%	I	C	%	I	C	%				
1 ALBUERNO	2	11	84,61	5	8	61,53	1	12	92,30	3	10	72,92	1	12	92,30	2	11	84,61	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0	13	100	
2 BECERRA	0	13	100	1	12	92,30	2	11	84,61	1	12	92,30	0	13	100	1	12	92,30	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0	13	100	
3 CARTES	0	13	100	1	12	92,30	1	12	92,30	1	12	92,30	1	12	92,30	0	13	100	3	10	76,92	1	12	92,30	0	13	100	0	13	100	
4 CONTRERAS	0	13	100	0	13	100	2	11	84,61	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0	13	100	
5 JARA	1	12	92,30	1	12	92,30	3	10	76,92	0	13	100	0	13	100	0	13	100	1	12	92,30	1	12	92,30	1	12	92,30	1	12	92,30	
6 MOJINA	9	4	30,76	0	13	100	3	10	76,92	1	12	92,30	0	13	100	100	1	12	92,30	*			*			*					
7 OLIVARES	0	13	100	3	10	76,92	1	12	92,30	0	13	100	0	13	100	100	0	13	100	3	10	76,92	0	13	100	1	12	92,30	1	12	92,30
8 PEDREROS	2	11	84,61	0	13	100	1	12	92,30	0	13	100	0	13	100	100	0	13	100	0	13	100	3	10	76,92	1	12	92,30	1	12	92,30
9 QUIZADA	1	12	92,30	1	12	92,30	1	12	92,30	2	11	84,61	0	13	100	100	0	13	100	2	11	84,61	1	12	92,30	1	12	92,30	1	12	92,30
10 REICHELT	0	13	100	0	13	100	1	12	92,30	0	13	100	0	13	100	100	5	8	61,53	1	12	92,30	2	11	84,61	0	13	100	0	13	100
11 ROJAS	0	13	100	0	13	100	3	10	76,92	0	13	100	2	11	84,61	4	9	69,23	*	13	100	*			*			*			
	PRE TEST						POST TEST						POST TEST DIFERI																		

## Anexo 7: Tabla resultados Grupo experimental 2

	PRE TEST									POST TEST									POST TEST DIFERI											
	I	C	%	I	C	%	I	C	%	I	C	%	I	C	%	I	C	%	I	C	%	I	C	%	I	C	%			
1 ALEGRÍA	1	12	92,30	1	12	92,30	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0	13	100	2	11	84,61	0	13	100	0	13	100
2 ALMENDRAS	1	12	92,30	0	13	100	3	10	76,92	1	12	92,30	0	13	100	0	13	100	1	12	92,30	1	12	92,30	1	12	92,30	1	12	92,30
3 BOLAÑO	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0	13	100	1	12	92,30	1	12	92,30
4 CARRILLO	5	8	61,53	0	13	100	3	10	76,92	1	12	92,30	0	13	100	0	13	100	0	13	100	1	12	92,30	0	13	100	0	13	100
5 CASTRO	2	11	84,61	2	11	84,61	4	9	69,23	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0	13	100	1	12	92,30
6 CHAMORRO	0	13	100	1	12	92,30	2	11	84,61	0	13	100	0	13	100	1	12	92,30	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0	13	100
7 HAMAME	3	10	76,92	0	13	100	1	12	92,30	2	11	84,61	0	13	100	0	13	100	0	13	100	*			*			*		
8 MENDOZA	5	8	61,53	1	12	92,30	2	11	84,61	1	12	92,30	1	12	92,30	1	12	92,30	1	12	92,30	1	12	92,30	0	13	100	0	13	100
9 MOSQUEIRA	1	12	92,30	1	12	92,30	1	12	92,30	0	13	100	0	13	100	1	12	92,30	*			*			*					
10 PÉREZ	1	12	92,30	1	12	92,30	1	12	92,30	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0	13	100	1	12	92,30	0	13	100	0	13	100
11 SÁNCHEZ	0	13	100	1	12	92,30	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0	13	100
12 UGARTE	2	11	84,61	0	13	100	1	12	92,30	1	12	92,30	0	13	100	0	13	100	2	11	84,61	0	13	100	0	13	100	0	13	100

## Anexo 8: Tabla resultados Grupo Control

	PRE TEST									POST TEST									POST TEST DIFERI											
	I	C	%	I	C	%	I	C	%	I	C	%	I	C	%	I	C	%	I	C	%	I	C	%	I	C	%			
1 ARANEDA	0	13	100	1	12	92,30	0	13	100	0		100	1	12	92,30	0	13	100	1	12	92,30	0	13	100	1		100	1	12	92,30
2 CALABRÁN	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0		100	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0	13	100	0	13	100
3 CÁRTES	0	13	100	0	13	100	2	11	84,61	1	12	92,30	1	12	92,30	2	11	84,61	0	13	100	1	12	92,30	2	11	84,61	2	11	84,61
4 CHEUQUEN	0	13	100	0	13	100	3	10	76,92	*			*			*			1	12	92,30	1	12	92,30	3	10	76,92	3	10	76,92
5 CUEVAS	1	12	92,30	2	11	84,61	2	11	84,61	3	10	76,92	1	12	92,30	0	13	100	1	12	92,30	2	11	84,61	1	12	92,30	1	12	92,30
6 GONZÁLEZ	0	13	100	0	13	100	0	13	100	*			*			*			2	11	84,61	0	13	100	2	11	84,61	2	11	84,61
7 MEDINA	2	11	84,61	1	12	92,30	3	10	76,92	1	12	92,30	1	12	92,30	0	13	100	0	13	100	3	10	76,92	5	8	61,53	5	8	61,53
8 MEÍAS	1	12	92,30	0	13	100	1	12	92,30	1	12	92,30	0		100	1	12	92,30	0	13	100	0	13	100	1	12	92,30	1	12	92,30
9 MORALES	0	13	100	0	13	100	2	11	84,61	*			*			*			2	11	84,61	1	12	92,30	0	13	100	0	13	100
10 NOVA	1	12	92,30	1	12	92,30	3	10	76,92	3	10	76,92	1	12	92,30	1	12	92,30	0	13	100	*			*			*		
11 ORTIZ	0	13	100	0	13	100	1	12	92,30	*			*			*			0	13	100	0	13	100	5	8	61,53	5	8	61,53
12 PEDREROS	2	11	84,61	1	12	92,30	1	12	92,30	*			*			*			1	12	92,30	2	11	84,61	4	9	69,23	4	9	69,23
13 SAAVEDRA	1	12	92,30	2	11	84,62	2	11	84,61	2	11	84,62	0	13	100	2	11	84,61	1	12	92,30	1	12	92,30	0	13	100	0	13	100
14 SÁEZ	0	13	100	0	13	100	1	12	92,30	0	13	100	0	13	100	0	13	100	1	12	92,30	0	13	100	2	11	84,61	2	11	84,61
15 SEPÚLVEDA	1	12	92,30	0	13	100	2	11	84,61	0	13	100	1	12	92,30	0	13	100	2	11	84,61	1	12	92,30	6	7	53,84	6	7	53,84
16 VEGA	0	13	100	0	13	100	3	10	76,92	0	13	100	0	13	100	0	13	100	1	12	92,30	0	13	100	1	12	92,30	1	12	92,30
17 VELQUÉN	3	10	76,92	0	13	100	0	13	100	1	12	92,30	0	13	100	4	9	69,23	*			*			*					
18 YEVENES	1	12	92,30	1	12	92,30	1	12	92,30	2	11	84,61	3	10	76,92	0	13	100	*			*			*					