

LA RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA DIRECTA METALINGÜÍSTICA CON EJEMPLOS

Por

Antero Medina Espino y Daniel Alejandro Valverde Luján

Resumen: *El tema central de este trabajo es el debate sobre si la retroalimentación correctiva puede ser efectiva para tratar errores en la escritura del inglés como lengua extranjera. Este estudio fue dedicado a obtener datos que dieran más certidumbre a uno de los debatientes tanto como a medir la influencia de un tipo de retroalimentación correctiva en el desarrollo del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Se partió de la creencia que la retroalimentación correctiva directa, metalingüística y con ejemplos podía ser efectiva para poder construir el conocimiento apropiado que permitiera el uso correcto de algunas preposiciones de la lengua inglesa en la expresión escrita. Para poner a prueba esta creencia, se condujo un estudio donde participaron algunos alumnos de inglés de cuarto semestre del Programa de Extensión Universitario de Lenguas de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”. En este estudio, algunos textos redactados por los participantes fueron utilizados para elegir las preposiciones focales, las cuales fueron objeto de la intervención correctiva. Estos textos también fueron utilizados como medio para seleccionar el grupo de control y el de tratamiento. Después de la selección, se proporcionó la retroalimentación correctiva directa, metalingüística con ejemplos al grupo de tratamiento y los participantes hicieron las correcciones correspondientes. Después de dos meses, un examen rápido de opción múltiple fue administrado y los participantes fueron instruidos para que redactaran acerca del mismo tema. Los resultados de ambos grupos fueron comparados, resultando en la confirmación de la hipótesis.*

Palabras clave: *Enseñanza, Aprendizaje, Inglés, Lengua Extranjera Retroalimentación Correctiva Directa, Lengua Meta, Conocimiento, Aprendiente.*

Abstract: *The central topic of this thesis is the debate on whether corrective feedback can be effective to treat errors in writing of English as a foreign language. This study was dedicated to obtaining relevant data that would give more certainty to one of the debaters as well as to measuring the influence of a type of corrective feedback in the development of learning English as a foreign language. It was believed that direct metalinguistic corrective feedback with examples could be effective to be able to build the appropriate knowledge that would allow the correct use of some prepositions of English in the written expression. In order to test this belief, a study was conducted where some students in fourth semester of the Programa de Extensión Universitario de Lenguas of the Universidad Autónoma de Zacatecas, “Francisco García Salinas participated. In this study, some of the participants’ written texts were used to select the focused prepositions, which were object of corrective intervention. These texts were also used as a means to select the control group and the treatment one. After the selection, direct metalinguistic feedback with examples was provided to the treatment group and the individuals made the corresponding corrections.*

After two months, a multiple choice quiz was administered and the participants were asked to write about the same topic. The results of both groups were compared, resulting in confirmation of the hypothesis.

Key words: *Pedagogy, Learning, English, Foreign Language, Corrective Feedback, Target Language, Knowledge, Learner.*

Es muy probable que si alguien ha sido alumno de inglés como lengua extranjera se haya dado cuenta que lo que producía, ya sea de manera hablada o escrita, no coincidía con lo que había visto en clase; a pesar de haber practicado algunas estructuras del idioma inglés y de haber sido corregido. De igual manera, algún maestro se habrá preguntado si realmente su intervención cuando aludía a los errores gramaticales tendría algún efecto positivo en sus alumnos para que pudieran articular significados de manera correcta. Este tipo de observaciones han creado dudas sobre la intervención del maestro en el aula. Incluyendo dudas sobre la efectividad de la corrección de errores en la escritura del aprendiente del inglés. De tal manera que se ha propuesto el abandono de tal práctica, mientras que otros han sugerido continuar haciendo estudios para dar más certidumbre al caso. Este documento da fe de un estudio que se planteó en ese escenario sobre un pequeño grupo de adultos hispanohablantes. Se llegó a la conclusión de que la retroalimentación correctiva focal metalingüística con ejemplos es efectiva para aprender inglés.

Si bien el debate sobre la efectividad de toda instrucción que tiene como propósito traer a la consciencia del aprendiente algo sobre la lengua meta precede al año de 1994, no fue hasta este año (2015) en que Truscott, de manera abierta, propuso el abandono de la corrección de errores gramaticales en la escritura del aprendiente de una segunda lengua. Su propuesta era respaldada por estudios y argumentos que sustentaban su postura. Estos argumentos hacían referencia al proceso de adquisición de un idioma, a la comunicación entre la propia lengua y la complejidad de la construcción de un sistema gramatical interno. En este sentido, el sentir de Truscott era que la provisión de retroalimentación correctiva difícilmente pudiera ser efectiva y que la provisión de ésta sólo podría considerarse aprendizaje superficial que fácilmente se olvidaría. Su postura, sin embargo, encontraría, por lo menos, una voz disidente.

En 1999, y en respuesta a la arriesgada postura de Truscott, Ferris sugirió prudencia; proporcionó su propia evaluación de los estudios aportados por Truscott y sugirió continuar con más estudios que pudieran dar mayor certeza. En este sentido, ambos acordaron en lo último. Desde entonces la postura de Ferris es que los argumentos proporcionados por Truscott tienen algo de validez: el proceso de adquisición de una segunda lengua es complejo, la adquisición de una lengua requiere comprender no sólo las formas, sino también los significados y la manera en que se usan en relación a ellas mismas y a otras partes del sistema y que la adquisición de un idioma va más allá del aprendizaje de partes discretas. Para ella, estos argumentos son ciertos, sin embargo, no son suficientes para abogar por el abandono de la retroalimentación correctiva y voltea a diferentes teorías y estudios que abogan por el uso de la retroalimentación correctiva. Además, alude a la propia experiencia del maestro de segundos idiomas para poder intuir de manera acertada cuándo y dónde proporcionar la corrección y comenta que aunque algún conocimiento puede ser efímero, otro no lo puede ser tanto. Por lo tanto, aboga a favor de corregir los errores gramaticales.

La postura de la que parte esta investigación es que la retroalimentación directa metalingüística con ejemplos tiene las características necesarias para poder tratar los errores de las preposiciones focales de manera efectiva. La retroalimentación directa focal metalingüística con ejemplos puede ser significativa por las siguientes razones: en primera instancia, enfocarse en una sola categoría permite que la concentración se limite a un número pequeño de datos, por lo tanto, la información puede ser atendida con eficacia. En segunda instancia, la información metalingüística provee de datos que, aunque se saquen de la parte superficial de la lengua, pueden ser útiles cuando se escribe o cuando se administra un examen. Por último, los ejemplos pueden proporcionar información que va más allá de las formas dando oportunidad al aprendiente a adquirir el idioma de una manera más natural. Por lo tanto, se considera que esta estrategia de retroalimentación correctiva directa focal metalingüística con ejemplos cuenta con las características suficientes para mediar entre lo desconocido y el conocimiento para el dominio de una segunda lengua.

La muestra

Los participantes son adultos tomando clases de inglés como lengua extranjera en el Programa de Extensión Universitario de Lenguas de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”. (PEULUAZ). En total son seis alumnos de un cuarto semestre de ocho que ofrece el programa. Dos de los participantes son mujeres y cuatro son hombres. Cuatro de ellos son alumnos en diferentes licenciaturas; uno de ellos apenas terminó la suya y otro ya cuenta con licenciatura y se encuentra trabajando. Por lo tanto, todos tienen otros compromisos académicos o de trabajo que atender. Además, todos ellos tienen experiencia académica significativa. Por lo que se deduce que cuentan con hábitos de estudio, no sólo en el campo de su carrera, pero también en el campo del aprendizaje del inglés como lengua extranjera: es su cuarto semestre en este programa.

Al ser adultos se considera que tienen la capacidad de analizar significados, relaciones y patrones del lenguaje, también.

Los instrumentos

Los instrumentos son varios: las tareas por escrito, la retroalimentación metalingüística con ejemplos y la prueba final.

La primera tarea por escrito fue un artículo donde se describieron algunos lugares, eventos o fechas importantes de Zacatecas.

La retroalimentación focal metalingüística con ejemplos se proporcionó en base a los errores que se encontraron en el uso de las preposiciones. Ésta consistió en subrayar el lugar donde ocurrió el error y en la parte baja se escribieron explicaciones sobre los errores para después dar ejemplos.

La prueba rápida incluyó preposiciones que se detectaron y categorizaron como problemáticas para los participantes (*in, on, of, through, to, at* y *by*). El empleo de éstas se limitó al contexto en que ocurrieron en las tareas. Además, la prueba rápida consiste de ejercicios de opción múltiple; diez ítems. En éstos, los alumnos tenían que elegir la preposición correcta para llenar el espacio en los enunciados correspondientes.

El proceso

Los alumnos fueron instruidos a escribir un artículo. Después de que fue entregado un primer borrador, éste fue leído y revisado para identificar el uso incorrecto de preposiciones. Una vez hecho esto, la retroalimentación metalingüística con ejemplos fue administrada. Después, las tareas con la retroalimentación correctiva fueron regresadas a sus dueños, se les pidió atender a ésta y de regresar el borrador corregido uno o dos días después. Entonces, los alumnos regresaron el borrador corregido y se les administró retroalimentación dirigida a la estructura del artículo; la atención a esto concluyó en el producto final. Dos meses después, se administró un examen rápido para evaluar la eficacia de la provisión de la retroalimentación correctiva.

Análisis de la primera tarea

La redacción del primer borrador fue usado para identificar las preposiciones problemáticas. Como resultado, se observó que dos de éstos no contenían errores con el uso de las preposiciones mientras que los otras cuatro sí.

En uno de los casos, en el cual no se detectó el uso incorrecto de preposiciones, el número de instancias en las cuales se utilizaron las preposiciones de manera correcta fue de 25. No obstante, sólo se utilizaron ocho preposiciones: *for*, *by*, *in*, *on*, *of*, *at*, *with* y *to*. En el otro caso, un examen de 14 instancias, las preposiciones se utilizaron de manera correcta, aunque, sólo cinco de ellas fueron usadas: *of*, *for*, *in*, *by* y *with*. Estos dos individuos se convirtieron en el grupo de control. Se les llamó participante 4 y participante 5.

Hubo otra tarea en la cual no se detectaron usos incorrectos de preposiciones en la primera revisión, por lo tanto no se proporcionó corrección alguna. Por esta razón, este alumno también constituye parte del grupo de control. Este alumno se identifica como participante 0. Encuentro relevante mencionar que no hubo intención alguna de no administrar retroalimentación correctiva. Los errores se detectaron después de que se entregó el segundo borrador.

La tarea entregada por el participante 0 tuvo dos errores: *the museum dedicated for him y mask made for wood*. Éstos se ilustran en una tabla líneas más adelante.

Los errores en las tareas del grupo a tratar

Los participantes del grupo a tratar fueron tres y se identifica a cada uno en particular con el nombre de participante 1, participante 2, participante 3.

La siguiente tabla muestra los errores del uso de preposiciones como se detectaron en la primer tarea, la forma correcta que se sugirió y el nombre del participante.

Tabla: **Corpus de errores**

Tema: Zacatecas.

Ejemplo	Forma correcta	Participante
The museum dedicated <u>for</u> him	To	0
Mask made <u>for</u> wood	Of/from	0
You can walk <u>for</u> Zacatecas	Through/in	1
A lot of people <u>for</u> other countries come to ...	From	2
If you visit us <u>on</u> April	in	2
If you visit us <u>on</u> September	In	2
If you are interested <u>on</u> food...	In	2
This food is no original from Zacatecas, but <u>with</u> the year, this food has become....	throughout	2
Join <u>to</u> the callejoneada	*preposición no necesaria	3
<u>By</u> walk thru alleys	By walking	3
...thru	Deletreo: through	3

El participante uno entregó el primer borrador de la tarea donde se encontró problemas con el uso de la preposición *for* y se le sugirió usar *through* o *in*. Ella sólo tuvo que atender a un error y, por lo tanto, sólo éste será el enfoque para observar su progreso.

El participante dos entregó su primer borrador y se detectaron cuatro ocasiones donde usó algunas preposiciones de manera incorrecta: *for*, *on* y *with*. Se sugirió el uso de *from*, *in* y *throughout* respectivamente como se ve en la tabla anterior. De estos errores sólo uno fue puesto a prueba en el examen rápido: el uso de la preposición *in*.

El participante número tres tuvo problemas de diferente orden: la preposición *to* era innecesaria, la preposición *by* estaba correcta, pero el verbo que le seguía no estaba en la

forma correcta y la última preposición estaba mal escrita. La única que se puso a prueba para evaluar la eficacia de la retroalimentación correctiva fue la preposición *by* seguida por un verbo que terminara con el morfema *ing*.

Análisis de resultados de la prueba

El resultado del examen rápido será comparado con los resultados de la primera tarea. Los primeros resultados son de los dos participantes que no tuvieron errores en su primera tarea: participante 4 y 5. El participante 4 obtuvo dos correctas de diez posibles. Esto es inconsistente con los resultados de su primera tarea donde hubo veinticinco instancias de uso correcto de preposiciones. De las ocho preposiciones que usó en su primera tarea, cinco se evaluaban en la prueba y cuatro de las que había usado de manera correcta no fueron elegidas de manera correcta en la prueba.

De la misma manera, los resultados del participante 5 fueron inconsistentes. En su primera tarea usó cinco preposiciones de manera correcta en catorce instancias y de diez posibles sólo tuvo dos correctas. (Ver tabla 2 más adelante). De las cinco que usó de manera correcta en su tarea, tres estaban a prueba en el examen rápido y dos de ellas fueron elegidas de manera incorrecta.

De las cinco preposiciones usadas en su primera tarea, *of* fue la que utilizó de manera más frecuente: nueve veces. Ésta, a su vez, fue la que eligió de manera correcta en la prueba.

También usó las preposiciones *with*, *for*, *in* y *by*. Utilizó *with* dos veces y las otras una vez. Dos de las cuatro preposiciones formaron parte de las opciones para completar enunciados en la prueba: *by* y *in*. Ambos enunciados se completaron de manera incorrecta. La primera fue usada en la frase *inhabited by Indians* y la segunda en *people living in the place of grass*.

En el examen rápido, el uso de la preposición era diferente. Ésta fue incluida en una estructura que indica la forma a través de la cual una persona puede lograr una meta: *do something by doing something else*, como en el ejemplo *you can see all the animals by following the yellow line*. Lo que destaca es que el uso en la primera tarea y el uso en la prueba diferían. Por ello, se puede decir que el error en la prueba pudo haber sido causada por no estar familiarizado con la estructura en la cual apareció en ella.

En cuanto a la preposición *in*, ésta fue usada una vez en la primera tarea de manera correcta: *people living in the place of grass*. En el examen, el uso de dicha preposición se puso a prueba tres veces. En la primera seguía el patrón de *in a month*; la segunda *in a country* y la tercera *interested in*. La segunda es más parecida al patrón que usó en la tarea de manera correcta, sin embargo, en la prueba eligió la incorrecta. Dos de los casos parecen no formar parte de su manejo, quizás por no haber tenido mucho contacto con ellos. No obstante, la segunda se parece mucho a la que usó de manera correcta, entonces parece que hubo un proceso que interfirió para que no atinara en su elección en la prueba: transferencia de capacitación.

La transferencia de capacitación pudo haber sido la causa de haber elegido la preposición *at* en vez de *in*. La primera se explica y se ve de manera más frecuente para decir que alguien o algo se encuentra dentro de un perímetro, por ejemplo: *I am at school*, mientras que el uso de la segunda se ilustra y explica para referir a que algo o alguien se encuentra dentro de un área cerrada, por ejemplo: *I am in the classroom*.

El participante 4 tuvo problemas con el uso de la preposición *for*; la usó dos veces de forma incorrecta en vez de *to*, *from* u *of*. Por lo tanto, se enfocará en el uso correcto de estas preposiciones en situaciones similares a las ocurridas en su primera tarea y que no fueron corregidas.

Dos meses después de la primera tarea que no fue intervenida con retroalimentación correctiva, se puso a prueba la misma preposición y contestó de manera incorrecta. Por lo tanto, se puede decir que la falta de instrucción correctiva pudo haber incidido en que no se hiciera ningún ajuste. De la misma manera, se puede decir que la retroalimentación correctiva pudo haber hecho falta para que el individuo ajustara su conocimiento.

La otra preposición que fue puesta a prueba fue la que sigue después de *made*. El sujeto había utilizado *for* en la primera tarea, pero en la prueba eligió *of* de manera correcta. Esto se puede tomar como evidencia de que no hace falta la retroalimentación correctiva para hacer los ajustes necesarios y que el tiempo y el contacto con la lengua meta puede ser suficiente para que se desarrolle la lengua. No obstante, también se puede considerar que fue un atino circunstancial o que al momento de elaborar su primera tarea la opción no estaba inmediatamente disponible mientras que en el examen sí estaba ahí al alcance de su

consciencia. Esta situación, sin embargo deja dudas y pone en relieve la posibilidad expresada por Corder y por Truscott, donde el primero sugiere que el programa interno del individuo obedece a su propio desarrollo y donde el segundo sugiere que la construcción del sistema gramatical requiere tiempo más que instrucción correctiva.

Resultados del grupo tratado

Participante 1:

Ella utilizó la preposición *for* en vez de *in* o *through* en la primera tarea, pero eligió *through* de manera correcta en el examen. Esto indica que la provisión de retroalimentación metalingüística con ejemplos fue efectiva para ella.

Participante 2:

El segundo individuo utilizó la preposición *on* en vez de *in* en su primera tarea en dos ocasiones: cuando *in* precede al mes y cuando la misma preposición sigue a la palabra *interested*. Ambas situaciones se presentaron en la prueba y en ambas eligió la preposición *in* de manera apropiada. Por lo tanto, se puede declarar que la retroalimentación correctiva que recibió incidió de manera positiva.

Participante 3:

Este individuo cometió tres errores en su primera tarea. Sin embargo, el único que fue puesto a prueba consistía en saber que la preposición *by* tomaba el verbo que termine en *ing*. En este caso, sí eligió de manera correcta la preposición en la prueba. Por lo tanto, nuevamente se puede declarar que la retroalimentación correctiva recibida fue efectiva.

Implicaciones para la práctica

Los resultados de este estudio confirman la efectividad de la retroalimentación correctiva metalingüística con ejemplos para tratar algunos errores cometidos con algunas preposiciones. Por lo tanto, se sugiere que se debe continuar tal práctica para facilitar la construcción del sistema gramatical. Además, se puede declarar que el tipo de

retroalimentación correctiva utilizada en este estudio puede ser efectiva y por lo tanto se sugiere usar para tratar cualquier categoría lingüística.

Limitaciones del estudio

Una de las limitantes de este estudio es con referencia al tiempo. Aunque la prueba se administró dos meses después, pudo haber sido muy poco. Es posible que los resultados difieran si la misma categoría se analiza dos o tres meses después. En este sentido, se podría medir con mayor exactitud lo efímero del conocimiento obtenido a través de la experiencia con la retroalimentación correctiva proporcionada.

Otra limitante refiere al hecho que la primera tarea consistió de un artículo y la evaluación se hizo a través de un examen de opción múltiple. Los dos se hicieron bajo circunstancias diferentes y se abordarían con algunas diferencias. El primero se enfocaba en la producción de significados, mientras que el segundo se enfocaba en elegir la preposición que le diera la forma correcta al enunciado.

Los únicos participantes que se evaluaron conforme al examen y otra redacción similar fueron a los del grupo de control. Es posible que si se hubieran evaluado a los otros alumnos, con una redacción similar, los resultados hubieran sido diferentes. Quizá, la habilidad de transferir el conocimiento del uso de las preposiciones focales a nuevos y diferentes contextos hubiera sido limitada. De esta manera, el resultado del examen pudo ser consecuencia de la memorización del uso de la preposición focal en ese contexto en específico, más no haber sido subsumida para poder transferir ese conocimiento a diferentes situaciones.

El número de participantes también puede ser un factor a considerar. Sólo fueron seis individuos los que participaron. Es posible que los resultados difieran si se estudia a una población más amplia.

De la misma manera, el número de preposiciones fue limitado. También sería interesante saber si la retroalimentación correctiva directa metalingüística con ejemplos es efectiva para tratar otras preposiciones y en contextos diferentes. También se tendría que cuestionar si los resultados serían los mismos para la producción oral. Es decir, si la retroalimentación

correctiva proporcionada tuvo un efecto positivo en la construcción del conocimiento de la lengua que facilitaría la producción oral espontánea y correcta.

Sugerencias para futuras investigaciones

Existen varias cosas que causan ruido: el caso de uno de los alumnos que no tenía errores con el uso de las preposiciones en la primera tarea mientras que en el examen le fue mal y no se usó tiempo en la provisión de la retroalimentación correctiva.

La tarea primera tarea contuvo veinticinco instancias donde se utilizaron ocho diferentes preposiciones de manera correcta. (Ver tabla 2 más adelante). De manera sorprendente, los resultados en la prueba fueron inconsistentes: sólo tuvo dos correctas de diez posibles. Por ello, se le asignó redactar un artículo similar en el salón de clases. En ésta, los resultados fueron más consistentes con los primeros: utilizó preposiciones treinta tres veces, usando nueve de ellas en esta ocasión y tuvo dos usos incorrectos.

De un rápido análisis de los usos de las preposiciones en las redacciones y del uso que se les dio en la prueba, se consideran tres observaciones. La primera consiste en la proposición que el contexto experimentado con la lengua meta es relevante para el monto de conocimiento que pueda tener un individuo. La otra es una inferencia que consta de la declaración que el individuo utilizará los conocimientos lingüísticos con los que está mayormente familiarizado y evitará con los que no lo esté tanto. Por lo mismo, se puede decir que si la experiencia lingüística está limitada a ciertos contextos, los actos lingüísticos correctos también estarán limitados a esos contextos. Por último, se sugiere que la fosilización puede estar restringida a los contextos de mayor experiencia. Dicho de otra manera, una persona pudo haber sido expuesta a la forma de una categoría lingüística, pero no a diferentes contextos y por lo tanto, él tendrá una actuación más pobre en éstos.

Se sugiere poner esto a prueba haciendo un análisis para detectar cuáles categorías lingüísticas han sido presentadas, en qué contextos y después pedir que los alumnos produzcan significados en contextos diferentes a los presentados.

Tabla 2

En esta tabla se muestran las preposiciones utilizadas por uno de los alumnos en las dos redacciones. Este es el participante 4 cuyo resultado fue inconsistente cuando se comparó el resultado de la primera tarea con la prueba.

- Algunas de las palabras (no-preposiciones) se escribieron de manera correcta en la tabla aunque en la redacción original contenían fallas.

Primera tarea. Instancias: (25) Preposiciones: (<i>for, by, in, of, at, with, from, to</i>) (8))	Segunda tarea. Instancias: (33) Preposiciones: (for, in, of, at, by, with, from, to, on) (9)	Errores en la segunda tarea (2)
Recognized worldwide for its architecture	For example	A lot places
For example	Visited for the history	Receive the tourist of a good form
Has participated in important	Attraction for the tourists	
Offered in the evenings	For example	
In Zacatecas	choose for traveling	
The cultural week in spring	In the historic center	
In the center	In this place	
In the folklore festival	In the history	
Celebrated in the summer	In September	
in October	In October	
in the main streets	In April	
Part of the history of Mexico	One of the most	
Some of the most recognized	A country of Mexico	
Different times of the year	History of Mexico	
places of the city	Dates of the year	
of course	Representative of the culture	
from other countries	one of the cultural	
and from here	People of Zacatecas	
with dancers	one of the cultural	
with theaters	Patrimony of humanity	
Has been named by UNESCO	places of the world	
Visited by touristic people	At night	
At different times	Declared by UNESCO	
to come	events with some artists	
to know	With actors	
	Celebrated on different dates	
	Actors from other places	
	Recommend to come	
	Come to visit	
	Decide to visit	
	Taking a trip to Zacatecas	
	Option to chose	

La segunda sugerencia es en relación a un estudio conducido en este lapso y referente al tiempo. Se estimó que se llevó alrededor de siete minutos para leer e identificar los errores en esta categoría y para administrar la corrección correctiva.

En el caso de algunos maestros quienes tienen que atender aproximadamente cien alumnos, tal como el caso de varios maestros del PEUL (UAZ), este proceso puede ser de gran peso y quizás por ello poco practicado. Por ello, se sugiere un proyecto que incluya a la tecnología en el proceso de corrección. Se puede crear una página con información correspondiente a la de la retroalimentación metalingüística con ejemplos teniendo como referentes diferentes estructuras que se consideren pertinentes. De ahí, que esta página se convierta en un medio que permita construir el conocimiento adecuado.

En este proceso de corrección, el docente aún tendrá que leer, identificar, resaltar e informar al alumno acerca del error que necesite atender. En el aula el maestro puede indicar a cuál página deben acudir.

Al principio, la tarea puede ser muy consumidora de tiempo, pero después puede ahorrar más. Además, la página puede estar abierta para que diferentes maestros la utilicen.

Referencias

- Aitchison, J. (1998). *The Articulate Mammal: An Introduction to Psycholinguistics*. London: Routledge.
- Anderson, J. R. (1996). ACT: A Simple Theory of Complex Cognition. *American Psychologist*, 355-365.
- Bahrani, T. (29 de Septiembre de 2013). *IRJABS*. Obtenido de www.irjabs.com
- Bahrani, T. & Soltani, R. (2012). Language Input and Second Language Acquisition. *Journal of Education and Practice*, 39-42.
- Bitchener, J., & Ferris, D. (2012). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. New York: Routledge.
- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The Effect of Different Types of Corrective Feedback on ESL Student Writing. *Journal of Second Language Writing*, 191-205.

- Bock, K. & Levelt, W. (1994). Language Production: Gramatical Encoding. *handbook of psycholinguistics*, 945-984.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching (2nd Edition)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Corder, S. (1967). The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 161-170.
- Diaz, E. (2013). *Programa de Inglés como Lengua Extranjera PEUL (Universidad Autónoma de Zacatecas)*. Zacatecas.
- Dimroth, C. (2008). Age Effects on the Process of L2 Acquisition? Evidence From the Acquisition of Negation and Finiteness in L2 German. *Language Learning*, 117-150.
- Ellis, R. (1986). The Monitor. En R. Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1993). The Structural Syllabus and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 91-99.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 97-107.
- Ellis, R. (2009). A typology of Written Corrective Feedback Types. *ELT Journal*, 97-107.
- Ferris, D. (2002). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. USA: The University of Michigan Press.
- Ferris, D. (2004). The "Grammar Correction" Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (And what do we do in the meantime...?) *Journal of Second Language Writing*, 49-62.
- Ferris, D. (2007). Preparing teachers to respond to student writing. *Journal of Second Language Writing*, 165-193.
- Ferris, D. & Hedgcock, J. (2014). *Teaching L2 Composition: Purpose, Process and Practice*. New York and London: Routledge.
- Fromklin, V. & Rodman, R. (1983). What is Language? En V. a. Fromklin, *An Introduction to Language (3rd Edition)* (págs. 3-31). Holt: Rhinehart & Winston.
- Garcia, L. (1998). Retroalimentación en la Escritura de un Segundo Idioma. *Estudios en Linguística Aplicada*, 120-132.
- Gass, S. & Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course (second ed.)*. Mahwah, N. JJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Han, Z. & Tarone, E. (2014). *Interlanguage: Forty Years later*. Amsterdam y Philadelphia: John Benamins Publishing Company.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching (furth ed.)*. Essex: Pearson Education Limited.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 81-112.

- Hendrickson, J. (1980). The treatment of error in written work. *Modern Language Journal*, 64, 216-221.
- Kidron, M., & Segal, R. (1999). *Atlas del Estado del Mundo*. Madrid: Akal.
- Krashen, S., & Terrel, T. (1983). The Theoretical Model: Five Hypotheses. En S. a. Krashen, *The Natural Approach*. Pergamon: Alemany Press.
- Larsen-Freeman. (1991). Teaching Grammar. En M. Celce-Murcia, *Teaching English as a Second and Foreign Language (Second Edition)*. Boston MA: Heinle & Heinle.
- MacKeracher, D. (2004). *Making Sense of Adult Learning*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, F. (1984). Grammar and Grammars. En F. Palmer, *Grammar* (págs. 9-14). London: Penguin.
- Pastor, Y. (2006). *Psicología Social de la Comunicación*. Madrid: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya. S. A.).
- Rutherford, W. (1987). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London and New York: Longman.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 209-231.
- Sheen, Y. (2007). The Effect of Focused Written Corrective Feedback and Language Aptitude on ESL Learners' Acquisition of Articles. *TESOL Quarterly*, 255-283.
- Tarone, E. (1994). Interlanguage. *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, 1715-1719.
- Truscott, J. (1996). The Case Against Grammar Correction in L2 writing Classes. *Language Learning*, 327-369.
- Truscott, J. (1999). The Case for "The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes": A Response to Ferris. *JOURNAL OF SECOND LANGUAGE WRITING*, 111-122.
- Truscott, J. (2001). Selecting Errors for Selective Error Correction. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics*, 93-108.
- Yule, G. (1985). Phrases and sentences: grammar. En G. Yule, *The Study of Languages* (págs. 68-77). Cambridge: CUP.