


Percepción y reacción de estudiantes universitarios hacia distintos tipos de feedback correctivo escrito

Fabiola Bocaz ZeladaUniversidad del Bío-Bío (Chile) ✉ **Mabel Ortiz Navarrete**Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile) ✉ <https://dx.doi.org/10.5209/clac.83277>

Recibido: 23 de julio de 2022 • 25 de octubre de 2022

ES Resumen: El presente estudio tiene como objetivo examinar la percepción de un grupo de estudiantes chilenos frente a distintos tipos de feedback correctivo escrito, entregado por el profesor a sus escritos académicos en inglés. El tipo de estudio correspondió a uno de alcance descriptivo correlacional. La muestra estuvo constituida por 31 estudiantes de tercer año de una universidad pública chilena y el corpus analizado, comprendió 15 abstracts escritos en inglés. Los resultados indican que los sujetos demuestran una percepción positiva y una reacción mayormente favorable hacia al feedback correctivo escrito directo. Por otra parte, los resultados también demuestran que existe una relación entre el rendimiento académico y algunos tipos de feedback.

Palabras clave: abstract; feedback correctivo; percepción; reacción.

ENG Perception and response of university students to different types of written corrective feedback

Abstract: The objective of this study was to examine the perception of a group of Chilean students regarding the different types of written corrective feedback delivered by the teacher in their academic writings in English. The type of study used corresponded to a descriptive correlational method. The sample consisted of 31 third-year students from a Chilean public university and the analyzed corpus comprised 15 abstracts written in English. The results indicated that the students showed a positive perception towards direct written corrective feedback. In addition, a favorable reaction is observed by the students for the written corrective feedback. On the other hand, the results also showed that there is a relationship between performance and some types of feedback.

Keywords: abstract, corrective feedback, perception, response.

Sumario: 1. Introducción. 2. Revisión de la literatura. 2.1. Escritura de un abstract. 2.2. Errores que cometen los estudiantes en la escritura del género abstract. 2.3. El tratamiento de errores en la escritura de textos académicos. 2.4. Percepción del tratamiento de error o feedback correctivo recibido. 2.5. Reacción frente al tratamiento de error o feedback correctivo recibido. 3. Metodología. 3.1. Preguntas de investigación. 3.2. Método. 3.3. Muestra. 3.4. Unidad de análisis. 3.5. Instrumentos. 4. Resultados. 5. Discusión. 6. Conclusión. Contribución de autoría CREDiT. Referencias bibliográficas. Apéndice 1. Apéndice 2. Apéndice 3.

Cómo citar: Bocaz Zelada, F.; Ortiz Navarrete, M. (2025). Percepción y reacción de estudiantes universitarios hacia distintos tipos de feedback correctivo escrito. . *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 103 (2025): 163-176. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.83277>

1. Introducción

En el ámbito de la formación superior se espera que los aprendientes adquieran el dominio de la escritura académica. Kruse (2013, p. 52) plantea que éste puede ser un factor clave de inserción a la comunidad científica de su área de especialización. Ahora bien, Nunan (1996) manifiesta que la dificultad aumenta considerablemente si se considera que la escritura académica que realizan los sujetos ha de ser llevada a cabo en

una segunda lengua (L2). Para apoyar este proceso de escritura académica en una L2, los docentes generalmente recurren a la intervención a través del feedback correctivo escrito (FCE), que se presenta como una herramienta que contribuye tanto a la corrección de errores como a la adquisición de algunas estructuras o formas lingüísticas en segundas lenguas (Sheen et al., 2009; Bitchener & Knoch, 2010; Lee & Yoon, 2020).

En Chile, el feedback correctivo escrito en sus variadas dimensiones concita interés para un grupo de investigadores (Ferreira & Oportus, 2018; Lillo & Sáez, 2017; Muñoz & Sáez, 2019), sin embargo, ha ido aumentando el número de estudiosos que han seguido el FCE desde la mirada de la percepción que los/las estudiantes poseen acerca de este (Zaman & Azad, 2012; Ji, 2015; Chen et al., 2016; Rosdiana, 2016), así como también desde la observación de la reacción que los sujetos manifiestan frente al FCE que reciben del profesor (Ji, 2015; Zarifi, 2017; Méndez & Morales, 2018). Este tipo de información puede ser clave para guiar tanto al investigador como al profesor en la tarea de apoyar a los aprendices en el proceso de escritura en L2. No obstante, debido a que estos son temas de interés incipiente en Chile, es que se requiere realizar más estudios que se interesen en la percepción y la reacción de los estudiantes hacia el FCE que reciben de parte del profesor en sus escritos en L2. La recopilación de esta información podría dar luces a las necesidades de distintos grupos de estudiantes para apoyar de mejor manera su escritura en inglés como L2.

2. Revisión de la literatura

2.1. Escritura de un abstract

El abstract o resumen es un género discursivo presente en artículos de investigación científica, trabajos de tesis y ponencias de congresos y/o bases de datos internacionales (Abstracting Journal). El abstract o resumen de investigación se enmarca dentro del tipo de resúmenes informativos, puesto que, tal como lo plantea Ozarska (2008), su característica principal es la información sobre los hallazgos realizados. Este género se caracteriza por entregar una visión globalizada, a través de la cual se condensa la información en unidades menores y, a la vez, se entrega una conceptualización de la red de contenidos del texto. El abstract ha conseguido un lugar privilegiado dentro de las comunidades científicas debido a que la formulación de su contenido se presenta en un formato breve y ha sido altamente estudiado desde sus distintos contextos de aparición (Swales & Feak, 2009; González, 2011; Oliva, 2014; Quintanilla, 2016). Un aspecto importante a considerar en este género es que, el abstract se escribe una vez terminada la investigación (Cooley & Lewkowicz, 2003). De este modo, el escritor se habrá interiorizado en su tema de estudio y tendrá una visión detallada del contenido de su trabajo. Su importancia radica en que, aun cuando el abstract es el último apartado del texto que el autor realiza, es también el primero que el lector visualiza. Por lo tanto, tal como lo plantean Almeida et al. (2010), el resumen es la parte más importante del trabajo de investigación. A partir de la lectura del abstract el lector decide si el tema es de su interés y si continuará o no con la lectura del artículo. Esto último dependerá en gran medida de la claridad con la cual el autor exponga su estudio en este primer párrafo (Quintanilla, 2016). De acuerdo con García-Calvo (1999), el propósito del abstract, debería despertar la curiosidad e interés de otros investigadores, y además, persuadirlos acerca de la importancia del estudio realizado.

Con respecto a la estructura del abstract, se le atribuye la misma forma lógica que se encuentra en un informe de investigación, la cual es conocida como IMR, es decir, está compuesta por: Introducción, Método y Resultados (Moyano, 2000). En este contexto, Swales & Feak (2009), proponen el siguiente modelo de estructura del género abstract.

Tabla 1. Estructura del abstract y preguntas implicadas

Partes de un abstract	Preguntas implicadas
1. Antecedentes/ introducción/ situación	¿Qué sabemos acerca del tema?
2. Presentación de investigación/ propósito	¿De qué se trata el estudio?
3. Métodos/ materiales/ sujetos/ procedimientos	¿Cómo fue hecho?
4. Resultados/ hallazgos	¿Qué fue descubierto?
5. Discusión/ conclusión/ implicación/ aplicaciones	¿Qué significan los hallazgos?

Nota. Adaptado de *Abstracts and the writing of abstracts*, por Swales & Feak, 2009. <https://doi.org/10.3998/mpub.309332>

Como se aprecia en la Tabla 1, la estructura del género abstract considera varios elementos, su extensión debe ser breve y su foco debe estar centrado en describir los aspectos más relevantes de la investigación en un solo párrafo. La escritura de las palabras claves o keywords, que van situadas al final del texto, son un factor importante que considerar, debido a que complementan el título y ayudan al lector a encontrar información relevante del tema (Lengálová, 2010).

El género abstract ha adquirido relevancia en el ámbito académico, y en consonancia con la necesidad de ser incluido en los programas de estudios universitarios, Quintanilla (2016), manifiesta que, “el estudio de la organización-estructura del género discursivo “abstract”, es esencial para la adecuada alfabetización académica y la consecuente divulgación de conocimiento académico-científico” (p. 285). En este contexto,

el conocimiento de este género sitúa al estudiante en un escenario propicio para presentarse con las herramientas necesarias ante su comunidad científica disciplinar.

2.2. Errores que cometen los estudiantes en la escritura del género abstract

Aun cuando los estudios con respecto al tratamiento de error en el género discursivo abstract en inglés como Lengua extranjera (LE) es escasa, la literatura existente indica que los mayores errores en la escritura de este género son de orden semántico. Según Meneses (2011), estos se deben principalmente a que los individuos suelen realizar traducciones literales, así como también aplican las mismas reglas gramaticales en el abstract de su lengua materna al LE, consiguiendo como resultado un texto poco natural. Otro aspecto en el cual se observan errores en la escritura de este género es en la sintaxis, debido a que no se tiene un conocimiento basto del orden en que deben ir las estructuras. Finalmente, el error menos frecuente, pero igualmente importante es el error ortográfico, esto se debe, al igual que los anteriores, al desconocimiento de la lengua meta (Meneses, 2011). En consecuencia, se sugiere tener conocimiento específico del lexicón del área de especialización en L2, así como también estar familiarizado con los contextos culturales y sociales. El desconocimiento de estos puede llevar a la producción de textos vagos o con información errónea, que podría producir malentendidos e impediría alcanzar el objetivo que se pretende lograr a través de este género discursivo especializado.

2.3. El tratamiento de errores en la escritura de textos académicos

La escritura de textos académicos en una segunda lengua es una tarea desafiante para los estudiantes, por consiguiente, los docentes han de seleccionar el tratamiento de errores que mejor apoye a los aprendientes en este proceso. La forma más tradicional de guiarlos es a través del “feedback”, concepto definido por Duijnhouwer (2010), como “información externa, entregada por agentes externos, respecto a algunos aspectos del desempeño de la tarea del aprendiz, que intenta modificar la cognición, motivación o conducta del aprendiz, con el fin de mejorar el desempeño” (p. 16). Dentro de la amplia gama de tipos de feedback, el feedback correctivo escrito (FCE), se presenta como un elemento facilitador para advertir al estudiante cuando este ha hecho uso de una forma incorrecta en L2, y lo invita a prestar atención a la precisión gramatical de su escritura en particular (Sheen, 2011). Este tipo de feedback no ha estado exento de críticas (Truscott, 1996; Guénette, 2007; Truscott & Hsu, 2008), siendo Truscott su mayor detractor. A pesar de ello, los innumerables estudios que se han realizado durante las dos últimas décadas han demostrado que el FC funciona favorablemente como estímulo en los aprendices. Sachs & Polio (2007) & Sheen (2011), declaran que la información proporcionada al utilizar estrategias de FC requiere ser internalizada por el aprendiente para promover la precisión lingüística que se requiere, más aun considerando que los aprendices están adquiriendo destrezas de escritura en L2, y por lo tanto, estos deben recibir la instrucción de la estructura y, a la vez, ser reforzados en estas formas. En consecuencia, el FCE se presenta como un elemento que favorece el proceso de conocer la brecha entre el input otorgado y la fase de interlengua del usuario. La efectividad del FCE es altamente apoyada por autores como Bitchener & Knoch (2010), Kim & Emeliyanova (2019) & Sheen (2011).

Una de las taxonomías más utilizadas en el contexto del feedback correctivo escrito es la de Ellis (2009). Tal como lo muestra la siguiente tabla, el autor identifica distintos tipos de feedback correctivo escrito.

Tabla 2. Tipología de feedback correctivo escrito

Tipo de Feedback Correctivo Escrito	Descripción
FCE Directo Metalingüístico	Se entrega al estudiante la forma correcta junto con una explicación gramatical.
FCE Directo No Metalingüístico	Se entrega al estudiante la forma correcta y se tarja o resalta de alguna forma el error.
FCE Indirecto Metalingüístico	Se entregan claves metalingüísticas acerca del error. No es tan explícito en la indicación.
FCE Indirecto Localizado	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.
FCE Indirecto No Localizado	Se indica que se ha cometido un error sin entregar la forma correcta ni la ubicación exacta de éste. Se manifiesta con una X en el margen de la línea donde se detectó el error.
FCE con Código de Errores	Se utilizan códigos para indicar el error. Es considerado indirecto, porque es el estudiante quien debe corregir el error.
Reformulación	Se reformula la oración o párrafo en su totalidad. El estudiante debe comparar después su versión con la reformulada.

Nota. Adaptado de “A typology of written corrective feedback types”, por Ellis, 2009. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>

Como muestra la Tabla N°2, Ellis (2009) realiza clara distinciones entre feedback directo, indirecto: metalingüístico, no metalingüístico; localizado, no localizado; código de errores y reformulación. De estos tipos de feedback, algunos estudios señalan que un feedback correctivo acompañado de claves metalingüísticas pueden contribuir a un mejor aprendizaje (Lillo & Saez, 2017). Con respecto a un tipo feedback correctivo directo versus uno indirecto (que incluye también FCE con código de errores), algunos estudios indican que el feedback indirecto requiere un esfuerzo cognitivo mayor que un feedback directo (Ferris, et al., 2013). En relación con los tipos de feedback localizado y no localizado, desde una apreciación general, diversas investigaciones señalan que aún no se han encontrado estudios con resultados concluyentes, sin embargo, es importante señalar que, en términos de percepción, los estudiantes se pueden sentir sobrepasados cuando la corrección por parte del profesor es excesiva (Fithriani, 2017). Con respecto a la reformulación, se puede señalar que este tipo de feedback es considerado un tipo de retroalimentación menos conocida, sin embargo, algunos estudios dan cuenta que puede ser beneficioso en el tratamiento de errores Sanavi & Nemati (2014).

2.4. Percepción del tratamiento de error o feedback correctivo recibido

Una vez incorporado el FCE en las prácticas pedagógicas de la enseñanza de L2, surge el interés por conocer como es percibido (Amrhein & Nassaji, 2010; Karim & Nassaji, 2015; Simard et al., 2015; Zhang et al., 2021). Los estudios sobre la percepción que tienen los estudiantes sobre el feedback que reciben son incipientes, y han sido enfocados principalmente en las preferencias que estos tienen en los diferentes constructos acerca del feedback (Lee, 2005). En este aspecto Fithriani (2017), señala que los estudios de percepción acerca del aprendizaje buscan identificar las ideas, creencias, preferencias y opiniones de los estudiantes. En este estudio en particular, se busca conocer las opiniones que los estudiantes tienen del FCE que reciben del profesor en la escritura académica de abstracts en inglés.

En general, los estudios previos dan a conocer la tendencia hacia una actitud positiva de parte de los estudiantes por el FCE recibido (Rosdiana, 2016; Westmacott, 2017; Mohammadi & Hossein, 2019; Saeli, 2019; Ganapathy et al., 2020; Halim et al., 2021). Según Ferris & Roberts (2001), el FC más valorado sería aquel donde se subraya el error y se entrega una descripción, que de acuerdo con la tipología de Ellis (2009), corresponde al FCD Metalingüístico. Le seguiría la corrección directa (FCD No Metalingüístico) y el subrayado sin más información (FCD Localizado). Estos estudios han sido ampliamente complementados a través del tiempo, presentando al FCE como un elemento facilitador de la adquisición de L2. Conocer la percepción que los estudiantes poseen acerca del FCE podría ser un elemento de gran utilidad para el profesor e investigador, dado que, a través de esta información, se podrían tomar decisiones que apoyen al estudiante en su proceso de adquisición de una segunda lengua.

2.5. Reacción frente al tratamiento de error o feedback correctivo recibido

Conforme a la R.A.E. (2017), el concepto de “Reacción” es definido como la “forma en que alguien o algo se comporta ante determinado estímulo”. De acuerdo con Song, Lee & Alvin (2017) la mayoría de los estudios sobre feedback se han centrado principalmente en la percepción de estudiantes y docentes, pero escasas investigaciones se han focalizado en la reacción de los estudiantes hacia el feedback, o en otras palabras, en las que decisiones toman los estudiantes con el feedback recibido. Esta aseveración es también compartida por Tapia-Ladino et al (2014) quienes declaran que no son muchos los estudios que indagan sobre la disposición de los estudiantes a adoptar los comentarios o sugerencias del profesor.

De acuerdo con Guasch, Espasa, & Kirschener (2013) la decisión de los estudiantes con respecto al feedback que reciben, por ejemplo, un feedback seguido de una explicación facilita la comprensión del estudiante, y por lo tanto, es más factible que modifique el error. Según Correa y Flores (2018), los estudiantes reaccionan de manera diferente al feedback que se le entrega, sin embargo, según la autora, tienden a modificar errores relacionados con gramática, puntuación, deletreo, reemplazo de palabras para evitar repetición.

En este contexto, en el presente estudio se ha de observar cómo se comportan o que decisiones toman los sujetos frente al FCE que reciben de parte del docente para mejorar la escritura académica en inglés como L2, y por consiguiente, para fines de esta investigación el concepto Reacción será entendido como: las decisiones tomadas por los sujetos frente al FCE entregado por el docente, las que estarán enmarcadas dentro de la siguiente clasificación: Modifica Correctamente, Modifica Incorrectamente, Ignora el error o Elimina el error.

La reacción de los sujetos frente al FCE entregado por el profesor podría influir en la efectividad de la escritura en L2, así como también podría dar luces que cuan pertinente y efectivo es el tipo de FCE que se está entregando al estudiante. De acuerdo con Ferris (2004), es una preocupación constante para los docentes el cómo entregar FCE de manera más eficaz y, por consiguiente, el FCE solamente puede tener un impacto si el estudiante reacciona ante este (Liu & Lee, 2014).

Para fines de este estudio, con el objetivo de identificar la reacción de los sujetos frente al FCE, se adaptó la tabla de reacción frente al FCE propuesta por Ferris (2006).

La tabla 8 muestra las reacciones que Ferris observa como respuesta de los sujetos frente al FCE recibido por el docente. La autora manifiesta que las respuestas más recurrentes de los sujetos frente al FCE corresponden a: Modifica correctamente el error, Modifica Incorrectamente el Error, Ignora el error, Elimina el error. Por lo tanto, en el contexto de esta investigación se observaron estos aspectos.

Tabla 3. Categoría de análisis de revisión del estudiante

Clasificación	Descripción
Error Corregido	Error corregido, apoyado por corrección del profesor.
Cambio Incorrecto	Se hace un cambio, pero incorrectamente.
Sin cambio	No hay respuesta a la aparente corrección.
Texto eliminado	El estudiante elimina el texto, en vez de corregirlo.
Sustitución Correcta	El estudiante inventa una corrección, que no ha sido sugerida por el profesor.
Sustitución Incorrecta	El estudiante hace un cambio incorrecto, que no ha sido sugerido por el profesor.
Error inducido – Docente	Corrección incompleta o errónea del profesor provoca error en estudiante.
Marca errónea del profesor	El estudiante corrige el error, a pesar de existir una corrección incompleta o errónea del profesor.

Nota. Adaptado de “Does error feedback help student writers? New evidence on the short-and long-term effects of written error correction”, por Ferris, 2006.

3. Metodología

3.1. Preguntas de investigación

¿Cómo perciben los estudiantes los distintos tipos de feedback correctivo?

¿Cómo reaccionan los estudiantes frente al feedback correctivo escrito, recibido por el profesor en la corrección de los abstracts?

¿Existe alguna relación entre el rendimiento de los estudiantes y la percepción que manifiestan frente al feedback?

3.2. Método

El presente estudio se enmarca dentro de un diseño de investigación no experimental, con un alcance descriptivo correlacional.

3.3. Muestra

Se utilizó una muestra no probabilística intencionada, dado que se seleccionaron intencionalmente a los sujetos que participaron en la investigación (Hernández et al. 2014). La muestra estuvo constituida por 31 estudiantes de tercer año de educación superior de una universidad pública chilena, cuyas edades fluctúan entre los 20 y 25 años. Según el marco común europeo, los estudiantes se sitúan en un nivel de inglés B1.

Todos los participantes firmaron un consentimiento informado, documento en el que se aseguró la confidencialidad de los datos.

3.4. Unidad de análisis

Dado que se llevó a cabo una actividad de pares, el corpus investigativo abarcó 15 abstracts en idioma inglés desarrollados en una actividad de escritura académica en inglés, en la asignatura de Inglés Técnico.

3.5. Instrumentos

Los instrumentos utilizados en la investigación fueron los siguientes.

1. Tipología de errores clasificados en errores verbales, de artículo, de sustantivo, de léxico, en la estructura de la oración y en el contenido del texto. Dicha tabla fue adaptada de Bitchener et al. (2005) & Ferris (2010). Este instrumento fue utilizado para identificar el tipo de error y la cantidad de errores que cometían los estudiantes durante la escritura de un abstract (Apéndice 1).
2. Pauta de Reacción del Estudiante frente al FCE recibido por el Profesor. Este instrumento fue utilizado para observar si los estudiantes modificaban correcta/incorrectamente un error, lo ignoraban o lo eliminaban (Apéndice 2).
3. Escala Semántico Diferencial. Este instrumento permitió conocer la percepción de los estudiantes hacia distintos tipos de feedback correctivo escrito (Apéndice 3).
4. Rúbrica para determinar el nivel de desempeño de los estudiantes en la escritura de un abstract. El instrumento consideró las siguientes dimensiones: extensión y formato, contenido, vocabulario, gramática y puntuación.

4. Resultados

A continuación, a partir de las preguntas de investigación, se presentan los siguientes resultados. Para examinar la percepción que los estudiantes les otorgan a distintos tipos de feedback correctivo a través de la aplicación de la Escala Semántico Diferencial, se procedió a medir la variable Percepción del FCE conforme a la siguiente categorización: Utilidad, Dificultad, Preferencia, Practicidad y Tiempo requerido. A continuación, se presenta el vaciado de datos de la tabla de resultados que evidencia la percepción de los sujetos respecto a la categorización utilidad.

Tabla 4. Resultado de la variable percepción de acuerdo con su categorización utilidad del feedback correctivo escrito (FCE), (n = 31)

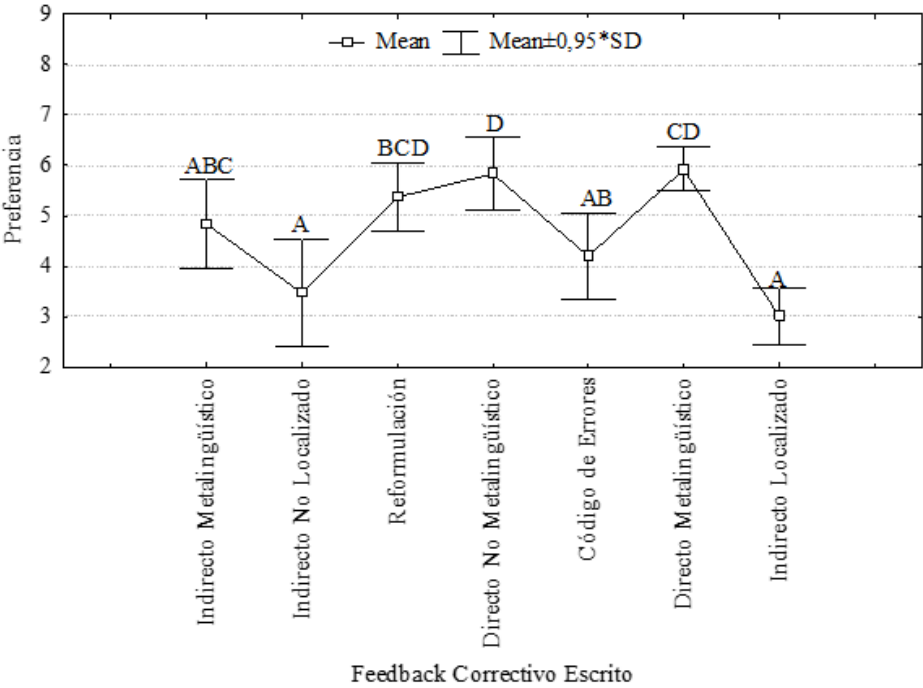
Tipo de Feedback Correctivo Escrito	Categoría	Inútil			Neutro	Útil		
	Rango	1	2	3	4	5	6	7
FCE Directo Metalingüístico	Nº de sujetos	-	1	-	-	3	7	20
FCE Directo No Metalingüístico	Nºde sujetos	-	-	-	3	2	7	19
FCE Indirecto Metalingüístico	Nºde sujetos	1	1	8	3	6	5	7
FCE Indirecto Localizado	Nºde sujetos	6	6	6	5	5	1	2
FCE Indirecto No Localizado	Nº de sujetos	10	3	3	3	5	1	6
FCE con Código de Errores	Nºde sujetos	2	0	5	7	5	2	10
Reformulación	Nºde sujetos	1	0	2	3	6	9	10

En la Tabla 4 se aprecia una valoración positiva de parte de los estudiantes con respecto a la categorización utilidad por parte del FCE Directo Metalingüístico, seguido por el FCE Directo No Metalingüístico y por la Reformulación. Por otra parte, el FCE percibido como el más inútil corresponde al FCI Localizado, seguido por el FCE indirecto no localizado.

Como resultado de la variable Percepción, existe en general una percepción positiva de los participantes del presente estudio hacia los distintos tipos de feedback correctivo escrito presentados. En primer lugar, el FCE percibido como el más útil, fácil, práctico y preferido (concepto “me gusta”) por los sujetos, corresponde al FCE Directo Metalingüístico. Por otra parte, el FCE Directo No Metalingüístico es percibido como el FCE que ahorra más tiempo. Es importante considerar que los tres FCE más valorados por los sujetos, basado en el orden de preferencia, corresponden a FCE Directo Metalingüístico, FCE Directo No metalingüístico y Reformulación. Por otra parte, aquellos FCE percibidos como más negativos por los sujetos corresponden al FCE Indirecto Localizado seguido del FCE Indirecto no localizado.

Para apoyar los datos entregados, a continuación, se presenta un gráfico que nos muestra la Media y Desviación Estándar de la Variable Percepción, de acuerdo con la categorización Preferencia.

Figura 1. Media y desviación estándar de la variable percepción del feedback correctivo escrito de acuerdo con la categorización preferencia

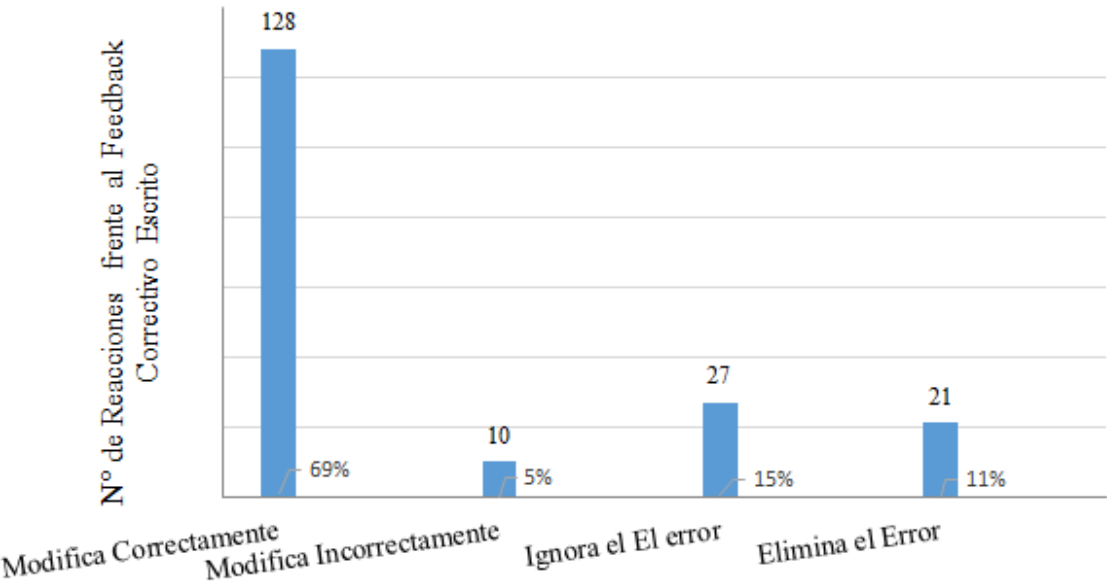


La Figura 1 presenta la comparación de la categorización preferencia de la variable *percepción* ($\text{Media} \pm 0,95 \times \text{Desviación estándar}$) para los distintos tipos de feedback según encuesta realizada. Se observa que existen diferencias significativas ($p < 0.05$) en la Media de la variable *percepción* para el FCE Directo Metalingüístico y No Metalingüístico, Indirecto Metalingüístico, Reformulación y Código de errores. No obstante, las medias que tienen una letra común no son significativamente diferentes ($p > 0.05$), tal es el caso del FCE Indirecto Localizado e FCE Indirecto No Localizado, ambos considerados como los tipos de FCE menos valorados por los estudiantes.

Para identificar la reacción de los estudiantes frente a los distintos tipos de FCE, se procedió a observar en cada abstract, si el error fue: modificado correctamente/incorrectamente, ignorado o eliminado después de la entrega del feedback.

A continuación, se presenta una figura que muestra la reacción general de los sujetos hacia a los distintos tipos de FCE entregados por el profesor en la escritura de abstracts.

Figura 2. Reacción general de los sujetos frente a los distintos tipos de FCE Entregado por el profesor, (n = 186)



El gráfico ilustrado en la Figura 2, indica que existe preferentemente una reacción favorable de parte de los sujetos hacia al FCE recibido por parte del profesor, esto se manifiesta en el 69 % de las modificaciones correctas que los sujetos realizaron en sus escritos, luego de recibir el FCE, esto implica que los sujetos consideraron e incorporaron las observaciones del docente en sus avances. Por otra parte, un número inferior, que corresponde al 31 % no consideró estas sugerencias del profesor. Cabe señalar que la revisión de corpus indica que según la Tipología de FCE propuesta por Ellis (2009) y más tarde modificada por Sheen (2011), el docente utiliza 4 de los 7 tipos de FCE propuestos por los autores, estos son: FCE Directo No Metalingüístico, FCE Indirecto Localizado, Reformulación y FCE Indirecto Metalingüístico. El 69 % de las observaciones realizadas por el profesor, fueron realizadas a través de FCE Directo No Metalingüístico, con un valor de n de 172, lo que demuestra la preferencia del profesor en la entrega de este tipo de retroalimentación directa. Al revisar estas observaciones, los sujetos también reaccionaron favorablemente con un porcentaje del 69 % de las respuestas, mientras que el 31 % de las modificaciones restantes corresponden a reacciones desfavorables hacia el FCE entregado. Por otro lado, incluso cuando con una frecuencia muy menor de entrega, el docente realizó observaciones a través de FCE Indirecto Localizado, donde n es equivalente a 7, Reformulación, cuya n correspondió a 4, y finalmente FCE Indirecto Metalingüístico, con un valor de n de 3. Estos últimos 3 tipos de FCE que utilizó el profesor tienen un valor de n muy bajo como para llevar a cabo un análisis profundo.

Tabla 5. Correlación entre la variable rendimiento y la variable percepción del feedback correctivo

Rendimiento	Percepción del feedback correctivo escrito de acuerdo con: Utilidad			
	Directo No metalingüístico	Indirecto Localizado	Reformulación	Indirecto Metalingüístico
	r Pearson = 0.355 Sig (bilateral) = 0.194 N= 15	R= 0.271 S= 0.328 15	R= 0.732** S= 0.002 15	R= 0.644** S= 0.010 15

Rendimiento	Percepción del feedback correctivo escrito de con: Dificultad			
	Directo No metalingüístico	Indirecto Localizado	Reformulación	Indirecto Metalingüístico
	R= 0.527* S= 0.043 15	R= 0.384 S= 0.157 15	R= 0.821** S= 0.000 15	R= 0.240 S= 0.390 15
	Percepción del feedback correctivo escrito de acuerdo con: Preferencia			
	Directo No metalingüístico	Indirecto Localizado	Reformulación	Indirecto Metalingüístico
	R= 0.535* S= 0.040 15	R= 0.202 S= 0.470 15	R= 0.751** S= 0.001 15	R= 0.566* S= 0.028 15
	Percepción de feedback correctivo escrito de acuerdo con: Practicidad			
	Directo No metalingüístico	Indirecto Localizado	Reformulación	Indirecto Metalingüístico
	R= 0.515* S= 0.050 15	R= 0.153 S= 0.587 15	R= 0.837** S= 0.000 15	R= 0.664** S= 0.007 15
	Percepción del feedback correctivo escrito de acuerdo con: Tiempo requerido			
	Directo No metalingüístico	Indirecto Localizado	Reformulación	Indirecto Metalingüístico
	R= 0.638* 0.010 15	R= 0.446 S= 0.096 15	R= 0.869** S= 0.000 15	R= 0.649** S= 0.009 15

Nota. Correlación entre la variable rendimiento y la variable percepción del feedback correctivo fue escrita de acuerdo con la categorización: utilidad, dificultad, practicidad, preferencia y tiempo requerido.

* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas)

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas)

El coeficiente de correlación de pearson fue utilizado para identificar relaciones entre el rendimiento obtenido en los abstracts (calificación a través de una rúbrica), y los resultados arrojados en la Escala Semántico Diferencial, que midió la percepción de los sujetos frente a los distintos tipos de feedback correctivo escrito. Para esto, se consideró la calificación que obtuvo cada abstract y los resultados arrojados a través de la escala de Likert. A continuación, se presenta una tabla con las correlaciones existentes entre la variable *rendimiento* y la variable *percepción* de los distintos tipos de FCE utilizados por el docente en la corrección de errores, de acuerdo a las siguientes categorías: Utilidad, Dificultad, Practicidad, Preferencia y Tiempo Requerido.

La Tabla 5 muestra la correlación entre la variable *rendimiento* y la variable *percepción* hacia el feedback correctivo escrito, según su categorización: Utilidad, Dificultad, Practicidad, Preferencia y Tiempo Requerido.

La correlación entre las variables *rendimiento* y la variable *percepción* del FCE de acuerdo con la categoría Utilidad varió según el FCE. Así, Reformulación ($r = 0.732$) y FCE Indirecto Metalingüístico ($r = 0.644$), mostró una alta y significativa correlación con la variable Rendimiento. Sin embargo, no hubo correlación significativa con FCE No Metalingüístico ($r = 0.19$) ni con el FCE indirecto localizado ($r = 0.35$).

Con respecto a la correlación entre la variable *rendimiento* y la variable *percepción* del FCE de acuerdo con su categorización Dificultad, se observa que hubo una alta correlación significativa entre la variable *rendimiento* con la variable *percepción* del FCE Reformulación ($r = 0.821$) y esta correlación fue además directa y altamente significativa. De igual manera, se observó una alta correlación entre el *rendimiento* y el FCE Directo No Metalingüístico ($r = 0.527$), que también fue significativa. No obstante, no hubo correlación significativa con el FC Indirecto Localizado ($r = 0.384$) y el FC indirecto Metalingüístico ($R = 0.240$).

Al observar la correlación entre la variable *rendimiento* y la variable *percepción* del FCE de acuerdo con la categoría Preferencia, se destaca una alta correlación entre el rendimiento y el FCE Reformulación ($r = 0.751$). La Tabla 4 también evidencia una correlación significativa entre la variable *rendimiento* y la variable *percepción* del FCE Directo No Metalingüístico ($r = 0.535$) en la categoría Preferencia. Esta misma situación, se repite con esta categoría entre las variables *rendimiento* y *percepción* del FCE Indirecto Metalingüístico. Por otra parte, no hubo correlación significativa entre el *rendimiento* y el FCE Indirecto Localizado.

Con respecto a la correlación entre las variables *rendimiento* y la variable *percepción* del FCE, de acuerdo con la categoría Practicidad, se destaca una correlación altamente significativa entre el Rendimiento y La percepción del FCE Reformulación ($r = 0.837$) y del FCE Indirecto Metalingüístico ($r = 0.664$). De igual manera, se observa que hubo una correlación altamente significativa entre el *rendimiento* y el FCE Directo No Metalingüístico ($r = 0.515$). Por otra parte, no hubo correlación entre el *rendimiento* y el FCE Indirecto Localizado ($R = 0.153$).

La correlación entre la variable *rendimiento* y la variable *percepción* del FCE de acuerdo con la categoría Tiempo Requerido, presenta una alta correlación significativa entre el rendimiento y la Percepción del FCE Reformulación ($r= 0.869$). La misma situación ocurre con el FCE Indirecto Metalingüístico, seguido por el FCE Directo No Metalingüístico. No obstante, no hubo correlación con el FCE Indirecto Localizado.

5. Discusión

Como punto de partida, se puede señalar de manera general, que los sujetos poseen una percepción positiva hacia FCE Directo, ya sea metalingüístico, no metalingüístico o reformulación. La percepción que los sujetos le otorgan al FCE, medida en este estudio es corroborada por el trabajo de Ferris & Roberts (2001), al demostrar que el FCE más valorado sería aquel donde se subraya el error y se entrega una descripción, que según la tipología de Ellis (2009), corresponde al FCE Directo Metalingüístico. Por lo tanto, se infiere que la razón por la cual los sujetos le otorgan una mayor valoración al FCE Directo en este estudio, se debe a que pareciera ser la opción de intervención en la escritura de inglés más pertinente conforme a la realidad del grupo de estudiantes, es decir, los sujetos son aprendientes iniciales de inglés y, por otra parte, utilizan el idioma como un instrumento para apoyar su formación académica. Esto indica que los sujetos se inclinan por otorgar una mayor valoración a aquellos tipos de FCE donde la responsabilidad de mejorar la escritura recae en el profesor, como un agente activo de corrección de errores; así también, como un guía en la escritura de sus estudiantes. En contraste a lo anterior, se otorga una valoración más negativa a aquellos tipos de FCE indirectos, donde la responsabilidad de investigar, comparar y mejorar la escritura recae en el aprendiz. Ahora bien, considerando estos datos, cabe destacar que aun cuando los autores señalan que FCE Indirecto es una aporte en el proceso de adquisición lingüística a largo plazo para los sujetos (Ferris & Helt, 2000; Ferreira, 2007; Eslami, 2014), especialmente para mejorar su escritura, se infiere que en este estudio los FCE Indirecto Localizado y No Localizado son los menos valorados debido a que estos demandan mucho tiempo para los estudiantes, produciendo una dificultad y probablemente una mayor tensión en los sujetos, especialmente al no poseer un conocimiento avanzado de la lengua 2, puesto que éstos se encuentran en los estadios iniciales. No obstante, se infiere que otros factores que pudiesen interferir en la percepción que los sujetos les otorgan a los distintos tipos de FCE, podrían atribuirse además del nivel de inglés de los sujetos, al estilo de aprendizaje, método de enseñanza del profesor, importancia que los sujetos le atribuyen a la asignatura, estrés, etc.

En cuanto a las reacciones de los estudiantes, se observa una alta preferencia en el FCE Directo, información que pareciera confirmar la teoría de Black & Nanni (2016), quienes manifiestan que los estudiantes prefieren recibir corrección directa de parte de sus profesores. De esta forma se infiere, que la alta reacción favorable de los estudiantes frente al FCE se le atribuya a la percepción positiva que estos le otorgaron al FCE en cuestión, esto refuerza la teoría de Schulz (2001), quien plantea que los estudiantes son más proclives a atender el FCE de su preferencia, así como también, son más propensos a ignorar aquellos tipos de FCE que no prefieren. Con respecto a las reacciones desfavorables de los sujetos frente al FCE recibido, nos encontramos con que solo 5 % de las respuestas corresponden a la reacción Modifica Incorrectamente el error, no obstante, un 15 % de las respuestas se le atribuyen a la reacción Ignora el error y el 11 % restante corresponde a eliminar el error. Convenimos, que nos encontramos frente a un enfoque de enseñanza centrado en el docente más que en el aprendiz, por lo tanto, se infiere que la reacción de los sujetos podría estar sujeta al estilo de aprendizaje de éstos, así como también a la valoración que le otorgan al FCE entregado de acuerdo con el nivel de inglés que posean.

Finalmente, con respecto a la relación que existe entre el rendimiento académico de los estudiantes en la escritura de un abstract y su percepción acerca de los distintos tipos de feedback correctivo escrito, los resultados arrojaron que existe una relación significativa entre la variable Rendimiento de los sujetos y la variable Percepción, en 3 de los 4 tipos de FCE entregado por el profesor. En primer lugar, se observa una alta correlación entre el Rendimiento de los sujetos y la Percepción del FCE Reformulación en todas las categorías propuestas; por consiguiente, se infiere que este tipo de FCE podría ser un aporte para apoyar la escritura de los sujetos en la escritura de L2. No obstante, debido a que este tipo de FCE consiste en la reformulación de la oración o párrafo en su totalidad (Sheen, 2011), esta podría requerir la demanda de tiempo muy extenso por parte del profesor, de modo que, se puede señalar que este tipo de FCE no es viable para una realidad escolar donde el número de estudiantes es muy alto.

De lo anterior, se observa una alta correlación significativa entre el Rendimiento y la Percepción del FCE Indirecto Metalingüístico. Esto hace referencia a que podría ser favorable para los sujetos tener acceso al error cometido, ya sea obteniendo información lingüística, obteniendo un registro de errores al margen en una línea determinada, o que se utilice un código para mostrar que el error ha ocurrido y qué tipo de error es (Hyland & Hyland, 2006; Ellis, 2009; Sheen, 2011). Por consiguiente, debido a las características de este tipo de FCE, se infiere que podría ser favorable para el sujeto, debido a que lo invita a involucrarse en la tarea que está realizando, resolver los problemas lingüísticos que se le presentan y, por lo tanto, podría conducir a un aprendizaje de largo plazo (Ferris y Roberts, 2001), debido a que, al buscar información, o adquirir conocimientos de manera autónoma, el aprendizaje será más duradero en el tiempo.

Así mismo, se observó una correlación significativa entre la variable el Rendimiento y la variable Percepción del FCE Directo No Metalingüístico en 4 de las 5 categorías propuestas: Dificultad, Preferencia, Practicidad y Tiempo Requerido. Este dato es de gran relevancia, considerando que el 69 % de las correcciones entregadas por el docente fueron realizadas a través de este tipo de FCE. Se infiere que existe una correlación significativa entre estas dos variables debido a que según este tipo de FCE, se entrega la forma correcta al estudiante, y esto le da seguridad a los sujetos, de tal modo, tienen más certeza de cómo mejorar sus

escritos. Al respecto, Ferris y Roberts (2001), plantean que el FCE Directo es el más adecuado en los niveles iniciales, tal es el caso de la muestra de este estudio, debido a que este tipo de FCE les ayuda a darse cuenta (noticing) del error que han cometido. Por lo tanto, se infiere que reduce la confusión que experimentan los sujetos al no lograr comprender o recordar los códigos utilizados por el profesor (Ferris, 2010 & Sheen, 2011).

Finalmente, se observa que no existe correlación alguna entre el rendimiento y la Percepción del FCE Indirecto Localizado en ninguna de las categorías propuestas. Un dato relevante con respecto a este tipo de FCE, dice relación con que este obtuvo el primer lugar entre los FCE percibidos como más negativos, así como también, incluso cuando el profesor tuvo una intervención muy menor con este tipo de FCE ($n=7$), la recepción de los sujetos hacia este tipo de FCE pareció ser confusa, porque la reacción fue más desfavorable que con los otros tipos de FCE, es decir 43 % modificó incorrectamente y eliminó el error, lo que podría atribuirse a que es un tipo de FCE que aun cuando los autores manifiestan que es muy favorable para la adquisición a largo plazo, no sería el más apropiado para este grupo de sujetos iniciales en la lengua.

6. Conclusión

En este estudio se observa que la valoración que los aprendices le otorgan al FCE varía según el nivel de desarrollo en que se encuentren en el aprendizaje de L2, así como también a la utilidad que le otorgan a un idioma. En este caso en particular, nos encontramos con estudiantes de inglés, que utilizan el idioma como un instrumento para alcanzar metas profesionales, por consiguiente, le otorgan mayor valoración al FCE Directo que no exige un esfuerzo cognitivo en el estudiante. Dado que, tal como lo mencionan Lynch & Maclean (2003), es crucial comprender cómo perciben los sujetos el FCE que reciben del profesor, puesto que permitiría al docente utilizar un feedback que se adecúe a sus necesidades. De modo tal, que el recibir estrategias que sean de preferencia y necesidad del estudiante, podría facilitar aún más la corrección de errores en una segunda lengua.

En cuanto a la variable reacción, podemos concluir que, frente al FCE Directo No Metalingüístico, que resultó ser el más aplicado por el profesor, la acción más frecuente de los estudiantes fue “modificar correctamente el error”. Cabe considerar que el FCE entregado por el profesor resultó coincidente con uno de los tipos de FCE percibido por los estudiantes dentro de sus favoritos, lo que favoreció la respuesta positiva de estos. Así también, se aprecia que otro factor que llevó a los sujetos a reaccionar favorablemente ante este tipo de FCE, correspondió a que el docente eligió un FCE pertinente al nivel de inglés de los estudiantes, puesto que, de acuerdo con Lasagabaster y Sierra (2005), los aprendices en niveles iniciales o intermedio podrían tener dificultad para recibir instrucciones no explícitas.

Finalmente, con respecto a la relación que existe entre el rendimiento académico de los estudiantes en la escritura de un abstract y su percepción acerca de los distintos tipos de feedback correctivo escrito entregados por el profesor, concluimos que existe una alta correlación entre la variable Rendimiento y la variable Percepción del FCE Reformulación en todas las categorías presentadas: Utilidad, Dificultad, Preferencia, Practicidad y Tiempo Requerido. A su vez, se determinó también que existe una alta correlación entre las variables rendimiento y percepción del FCE Directo No Metalingüístico. Por otra parte, no se evidencia correlación alguna entre el rendimiento de estos sujetos y su percepción acerca del FCE Indirecto Localizado, en ninguna de las categorías propuestas. De esta información se concluye que el rendimiento de los estudiantes puede tener una incidencia en su percepción hacia determinados tipos de feedback correctivo escrito.

Contribución de autoría CREDiT

Ambas autoras participaron de la redacción del artículo, sin embargo, los datos fueron recopilados por la autora Fabiola Bocaz.

Referencias bibliográficas

- Almeida Ana; Matías Rita & Fernández Jesús. (2010). Como escribir el resumen de un artículo científico en inglés. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 9(3), 403-414.
- Amrhein Hannah. R., & Nassaji Hossein. (2010). Written corrective feedback: What do students and teachers think is right and why? *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 95-127.
- Bitchener, John & Knoch, Ute. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of second language writing*, 19(4), 207-217. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.10.002>
- Bitchener, John; Young, Stuart, & Cameron, Denise. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of second language writing*, 14(3), 191-205. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.08.001>
- Black, Douglas A. & Nanni, Alexander (2016). Written corrective feedback: Preferences and justifications of teachers and students in a Thai context. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 16(3), 99-114. <https://doi.org/10.17576/gema-2016-1603-07>
- Chen, Sibö; Nassaji, Hossein & Liu, Qian. (2016). EFL learners' perceptions and preferences of written corrective feedback: a case study of university students from Mainland China. *Asian-Pacific journal of second and foreign language education*, 1(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40862-016-0010-y>
- Cooley, Linda & Lewkowicz, Jo. (2003). *Dissertation writing in practice: Turning ideas into text (Vol. 1)*. Hong Kong University Press.
- Correa, Roxana & Flores, Jael. (2018). Students' decisions about the teacher's types of written feedback on short stories in English | [Decisiones de los estudiantes con respecto al tipo de retroalimentación escrita del profesor a historias cortas en inglés]. *Logos (La Serena)* 28(2), 248-264.

- Duijnhouwer, Hendrien. (2010). *Feedback effects on students' writing motivation, process, and performance*. Utrecht University.
- Ellis, Rod. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT journal*, 63(2), 97-107. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>
- Eslami, Elham. (2014). The effects of direct and indirect corrective feedback techniques on EFL students' writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 445-452. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.438>
- Ferreira, Anita. (2007). Estrategias efectivas de feedback correctivo para el aprendizaje de lenguas asistido por computadores. *Revista Signos*, 40(65), 521-544. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000300007>
- Ferreira, Anita, & Oportus, René. (2018). Procesamiento cognitivo del feedback correctivo Escrito indirecto en los errores preposicionales en ELE. *Boletín De Filología*, 53(1), 83-108.
- Ferris, Dana. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short-and long-term effects of written error correction. In Hyland & Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 81-104). Cambridge university press.
- Ferris, Dana. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 181-201. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990490>
- Ferris, Dana. R. (2000). Was Truscott right? New evidence on the effects of error correction in L2 writing classes. In *Proceedings of the American Association of Applied Linguistics Conference*, Vancouver, BC (pp. 11-14).
- Ferris, Dana, & Roberts, Barrie. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of second language writing*, 10(3), 161-184. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00039-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00039-X)
- Ferris, Dana R.; Liu, Hsiang; Sinha, Aparna, and Senna, Manuel. (2013). Written corrective feedback for individual L2 writers. *Assessing Writing*, 22, 307-329
- Fithriani, Rahmah. (2017). *Indonesian students' perceptions of written feedback in second language writing (Doctoral dissertation)*. The University of New Mexico.
- Ganapathy, Malini; Tan, Debbita & Phan, Jonathan. (2020). Students' perceptions of teachers' written corrective feedback in the Malaysian ESL classroom. *Malaysian Journal of Learning and Instruction* 17(2), 103-136. <https://doi.org/10.32890/mjli2020.17.2.4>
- García-Calvo, Javier. (1999). Un estudio comparativo de abstracts para eventos científicos en inglés y español. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 15(2), 269-288. <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000200002>
- González, Blanca. (2011). *El resumen. Material producido por el Departamento de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad Sergio Arboleda Bogotá, con el apoyo del grupo transdisciplinario de lectura y escritura*. Universidad Sergio Arboleda.
- Guasch, Teresa; Espasa, Anna & Kirschner, Paul. (2013). E-feedback focused on students' discussion to guide collaborative writing in online learning environments. In K. E. Pytash, R.E. Ferdi, & T. Rasinski (Ed.), *Preparing teachers to teach writing using technology* (195-208). ETC Press.
- Guénette, Danielle. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of second language writing*, 16(1), 40-53. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.01.001>
- Halim, Tanzina; Wahid, Rizwana. & Halim, Shanjida. (2021). EFL students' attitudes toward corrective feedback: a study conducted at undergraduate level. *Saudi Journal of Language Studies* 1(1), 40-49. <https://doi.org/10.1108/SJLS-03-2021-0004>
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos & Baptista, Pilar. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hyland, Ken. & Hyland, Fiona. (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and Issues*. Cambridge University Press. HTTPs
- Ji, Xiaoling. (2015). Error correction in college EFL writing instruction: Students' expectations and correction effects. *Journal of Asia TEFL*, 12(1), 117-140.
- Karim, Khaled & Nassaji, Hossein. (2015). ESL students' perceptions towards written corrective feedback: what type of feedback do they prefer and why? *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 4(1), 5-25.
- Kim, Youjin & Emeliyanova, Lena. (2021). The effects of written corrective feedback on the accuracy of L2 writing: Comparing collaborative and individual revision behavior. *Language Teaching Research*, 25(2), 234-255. <https://doi.org/10.1177/1362168819831406>
- Kruse, Otto. (2013). Perspective on academic writing in European higher education: genres, practices, and competences. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5591>
- Lasagabaster, David, & Sierra, Juan Manuel. (2005). What do students think about the pros and cons of having a native speaker teacher? In Llorca (Eds.) *Non-native language teachers* (pp. 217-241). Springer.
- Lee, Icy. (2005). Error correction in the L2 writing classroom: What do students think? *TESL Canada Journal*, 22(2), 1-16. <https://doi.org/10.18806/tesl.v22i2.84>
- Lee, Jeong-Won, & Yoon, Kyeong-Ok. (2020). Effects of written corrective feedback on the Use of the English Indefinite Article in EFL Learners' Writing. *English Teaching*, 75(2), 21-40. <https://doi.org/10.15858/engtea.75.2.202006.21>
- Lengálová, Anezka. (2010). *Guide to Writing Master Thesis in English*. UTB.
- Liu, X., & Lee, J. W. (2014). EFL college students' reactions to their writing teachers' Corrective Feedback. *English Teaching*, 69(3), 81-101. <https://doi.org/10.15858/engtea.69.3.201409.81>
- Lillo, Jorge & Sáez, Katia (2017). La efectividad del feedback correctivo escrito en la adquisición de segundas lenguas. *Rev. Signos*, 50 (94), 217-240
- Lynch, Tony., & Maclean, Joan. (2003). Effects of feedback on performance: A Study of Advanced Learners on an ESP Speaking Course. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, 12, 19-44.

- Méndez, Elba, & Morales, Veronica. (2018). Students' reactions to teacher corrective feedback to oral production: A study on self-correction and autonomy in compulsory EFL university courses. *MEXTESOL Journal*, 42(1), 1-24.
- Meneses, Gustavo. (2011). Common difficulties observed in abstracts written in English by people having Spanish as mother tongue. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (70), 78-86. <https://doi.org/10.21158/01208160.n70.2011.534>
- Mohammadi, Mohammad & Hossein, Mohammad. (2019). Iranian EFL teachers and learners' perceptions of grammar instruction and corrective feedback. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 4(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40862-019-0068-4>
- Moyano, Estela. I. (2000). *Comunicar ciencia: El artículo científico y las presentaciones acongresos*. Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Muñoz, Belén & Saez, Katia. (2019). El feedback correctivo escrito indirecto en el tratamiento de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular entre estudiantes de inglés como LE. *Alpha*, (49), 315-333.
- Nunan, David. (1996). Learner strategy training in the classroom: An action research study. *TESOL Journal*, 6(1), 35-41.
- Oliva, Carlos. (2014). El resumen documental científico: reflexiones y propuestas de mejora relativas a su definición, tipología y calidad para satisfacer las necesidades de información de los usuarios. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 37(1), 87-96.
- Ozarska, Magdalena. (2008). Some suggestions for academic writing instruction at English teacher training colleges. *English Teaching Forum*, 46(1), 30-33.
- Correa, Roxana. & Flores, Jael. (2018). Students' decisions about the teacher's types of written feedback on short stories in English. *Logos*, 28 (2), 248-264. <https://dx.doi.org/10.15443/r12819>
- Quintanilla, Angie. (2016). La organización retórica del resumen o abstract del artículo de investigación en educación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 285-298. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200016>
- Real Academia Española (2017). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.).
- Rosdiana, R. (2016). Students' perception toward written corrective feedback in writing classroom. *Getsempena English Education Journal*, 3(1), 16-23. <https://doi.org/10.2991/aecon-17.2017.30>
- Sachs, Rebecca. & Polio, C. harlena (2007). Learners' uses of two types of written feedback on a L2 writing revision task. *Studies in Second Language Acquisition*, 29(1), 67-100. <https://doi.org/10.1017/S0272263107070039>
- Sanavi, Reza & Nemati, Majid. (2014). The effect of six different corrective feedback strategies on Iranian english language learners' IELTS writing task 2. *Sage Open*, 4 (10).
- Saeli, Hooman. (2019). Teachers' practices and students' preferences: Grammar-centered written corrective feedback in Iran. *Research in English Language Pedagogy* 7(1), 46-70. <https://doi.org/10.30486/RELP.2019.663422>
- Schulz, Renate A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal*, 85(2), 244-258. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00107>
- Sheen, Younghee; Wright, David & Moldawa, Anna. (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. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.09.002>
- Sheen, Younghee. (2011). *Corrective feedback, individual differences and second language learning*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-0548-7>
- Simard, Daphnée; Guénette, Daniele & Bergeron, Annie. (2015). L2 learners' interpretation and understanding of written corrective feedback: insights from their metalinguistic reflections. *Language Awareness*, 24(3), 233-254. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1076432>
- Song, Geraldine; Lee, Hwee Hoon. & Alvin, Leong. (2017). Students' response to feedback: An exploratory study. *RELC Journal*, (48).
- Swales, John. M. & Feak, Christine. B. (2009). *Abstracts and the writing of abstracts*. The University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.309332>
- Tapia-Ladino, Monica; Bustos, Camila; Salazar, Talía; Muñoz, Constanza y Sáez Katia. (2014). Reacciones de los estudiantes a los comentarios escritos que proveen docentes de lenguaje en enseñanza secundaria chilena. *Revista Enunciación*, 19, (1), 35-48.
- Truscott, John. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language learning*, 46(2), 327-369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>
- Truscott, John., & Hsu, Angela Yi Ping. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of second language writing*, 17(4), 292-305. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.05.003>
- Westmacott, Anne. (2017). Direct vs. indirect written corrective feedback: Student perceptions. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 22(1), 17-32. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a02>
- Zaman, Md. Moniruz; Azad, Kalam & Abul Md. (2012). Feedback in EFL writing at tertiary level: Teachers' and learners' perceptions. *ASA University Review*, 6(1), 139-156.
- Zarifi, Abdolvahed. (2017). Iranian EFL learners' reaction to teacher's written corrective feedback. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(3), 254-261. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.6n.3p.254>
- Zhang, Tiefu; Chen, Xuemei; Hu, Jiehui. & Ketwan, Pattarapon. (2021). EFL students' preferences for written corrective feedback: Do error types, language proficiency, and foreign language enjoyment matter? *Frontiers in psychology*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.660564>

Apéndice 1

Tabla 5. Tipología de errores

N°	Categoría de Error	N.º de Errores								%
1. Errores Verbales										
A	Uso incorrecto del tiempo verbal.									
B	Error en la concordancia entre el sujeto y el verbo.									
C	Uso incorrecto del verbo en infinitivo.									
D	Elección errónea del verbo. (falsa selección)									
2. Errores de Artículo										
A	Confusión entre el artículo determinado e indeterminado.									
B	Ausencia del artículo donde debe ir.									
3. Errores de Sustantivo										
A	Error en el número (singular-plural).									
B	Elección errónea del sustantivo (falsa selección)									
4. Errores Léxicos										
A	Error en el uso de preposiciones									
B	Error en el uso de pronombres									
C	Error en el uso de conjunciones									
D	Error en el uso de adjetivos									
E	Error en el deletreo de palabras									
F	Selección errónea de elemento Léxico									
G	Error de adición: Presencia de elemento léxico innecesario en la oración									
H	Error de omisión: Ausencia de elemento léxico necesario en la oración									
5. Errores en la Estructura de la Oración										
A	Error en el orden de las palabras (falsa colocación).									
B	Oración fragmentada (falta sujeto, verbo o idea).									
C	Oraciones con omisión.									
D	Errores ortográficos.									
E	Errores de puntuación.									
F	Omisión de mayúsculas.									
6. Errores en el Contenido del texto										
A	Ausencia de información relevante, pertinente o suficiente de acuerdo al eje temático.									
B	Presencia de información irrelevante, poco pertinente o insuficiente.									
C	Error en la organización del texto.									
D	Redacción de ideas (poco comprensible)									
E	Error en el estilo del género “abstract”.									
	Total									

Nota. Adaptado de “Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications” y “The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing”, por Ferris, 2010 & Bitchener et al., 2005.

