

GUÍA PARA LA REDACCIÓN DE CAPÍTULOS CORRESPONDIENTES A LAS PONENCIAS DEL XVII FORO DE ESTUDIOS EN LENGUAS INTERNACIONAL 2021, PARA PUBLICARSE EN 2022

EL FEL acepta los tipos de trabajos descritos abajo. En todos los casos, la extensión mínima de los trabajos es de 5000 palabras y la máxima de 8000, incluyendo las referencias. Se deben incluir por lo menos 25 referencias, la mitad de las cuales deben ser trabajos publicados en los últimos 7 años. Los trabajos pueden publicarse en español o en inglés. Aquellas ponencias presentadas como talleres pueden considerarse para publicación si se plantean como propuestas pedagógicas, o bien, como sistematización de experiencias en caso de que ya hayan sido implementadas. Los términos en negrita en la tabla (abajo) representan las secciones en que debe dividirse cada tipo de trabajo y, por lo tanto, los subtítulos que deben incluirse en los mismos. **No se aceptan trabajos enfocados en juegos didácticos que no incluyan un sustento teórico ni metodológico.**

IMPORTANTE:

ES RESPONSABILIDAD DE LOS AUTORES DAR SEGUIMIENTO AL PROCESO DE DICTAMINACIÓN Y EDICIÓN HASTA ASEGURARSE DE RECIBIR LA CARTA DE ACEPTACIÓN O RECHAZO DE SU TRABAJO.

LAS DECISIONES DEL COMITÉ EDITORIAL SON INAPELABLES.

Tipo de ponencia- modalidad	Requisitos
<i>Investigación empírica concluida</i> (estudios de todo tipo a condición de que incluyan recolección y análisis de datos: descriptivos, de intervención, cualitativos, cuantitativos, mixtos, cuasi-experimentales, áulicos, discursivos, etcétera).	Introducción que plantee claramente el problema de investigación y sus antecedentes, incluyendo una breve revisión de la literatura relevante, justificación en función de necesidades pedagógicas y/o debates teóricos (puede incluirse en la introducción), marco teórico bien desarrollado, preguntas y/o hipótesis claras, metodología bien definida y sustentada, resultados claramente comprensibles y relevantes para la audiencia que contengan un análisis sólido y consistente con el marco teórico y la metodología, conclusiones que hagan referencia a las limitaciones del trabajo y contengan

	recomendaciones pedagógicas y para investigación posterior, referencias actuales, suficientes y en formato APA Séptima edición.
<p><i>Sistematización de experiencias</i></p> <p>(propuestas pedagógicas <u>implementadas</u> o situaciones educativas vivenciadas que ameritan discusión teórica)</p>	<p>Introducción, justificación (ver indicaciones arriba), marco teórico claro y actualizado, sección de contexto con explicación suficiente de las características del contexto, revisión de la literatura con referencias a otras experiencias publicadas en la literatura, descripción de la experiencia, con ejemplificación y teorización suficiente de la experiencia para proporcionar una experiencia de aprendizaje relevante a la audiencia, conclusiones con recomendaciones pedagógicas y/o para investigación posterior, referencias actuales, suficientes y en formato APA Séptima edición.</p>
<p><i>Propuesta pedagógicas (no implementadas)</i></p>	<p>Los mismos de la sistematización de experiencia, excepto que se incluye una sección llamada desarrollo de la propuesta y no hay sección de descripción de la experiencia.</p>
<p><i>Ensayos argumentativos y/o revisiones de la literatura</i></p> <p>(reflexiones acerca de las temáticas del FEL que contribuyan a la reformulación o conceptualización de un problema, tema o metodología y que se ubiquen en el debate actual sobre el tema)</p>	<p>Introducción que plantee claramente el problema o situación y sus antecedentes, justificación de la importancia del debate (puede incluirse en la introducción), discusión, que incluya una revisión de la literatura amplia, clara y actualizada que refleje las diferentes posiciones existentes en torno al tema e incluya el posicionamiento claro y sustentado del autor con respecto al mismo, conclusiones fundamentadas que reformulen la posición del autor y contengan recomendaciones pedagógicas y/o para la investigación posterior, referencias actuales, suficientes y en formato APA Séptima edición.</p>
<p>Nota: Además de las anteriores, los especialistas de la traducción pueden también enviar trabajos en las siguientes modalidades:</p>	<p>Introducción que plantee claramente el tema de interés y sus antecedentes, incluyendo una breve revisión de la literatura relevante,</p>

<p><i>Crítica de traducciones</i></p>	<p>justificación en función de necesidades pedagógicas y/o debates teóricos (puede incluirse en la introducción), marco teórico bien desarrollado, preguntas claras, metodología bien definida y sustentada, evaluación o crítica: sólida y consistente con el marco teórico y la metodología, conclusiones fundamentadas que reformulen la posición del autor y contengan recomendaciones pedagógicas y/o para la investigación posterior, referencias actuales, suficientes y en formato APA Séptima edición.</p>
<p><i>Informe o propuesta del desarrollo de glosarios técnicos o especializados, bancos de términos, bases de datos o de herramientas tecnológicas.</i></p>	<p>Introducción, justificación, marco teórico claro y actualizado, sección de contexto con explicación suficiente de las características del contexto, descripción de la experiencia, con ejemplificación y teorización suficiente de la experiencia, conclusiones con recomendaciones, referencias actuales, suficientes y en formato APA Séptima edición.</p>

NOTA: ES DE VITAL IMPORTANCIA QUE SIGA LAS NORMAS DE APA 7ª EDICIÓN, TANTO DENTRO DEL TEXTO COMO EN LA LISTA DE REFERENCIAS. EN CASO DE NO CUMPLIR CON ESTE REQUISITO EN SU VERSIÓN FINAL, NOS VEREMOS EN LA NECESIDAD DE RECHAZAR SU PROPUESTA, AÚN CUANDO LOS DICTAMINADORES HAYAN DADO EL VOTO APROBATORIO PARA SU PUBLICACIÓN.

A CONTINUACIÓN, UN EJEMPLO (SOLAMENTE PARA EFECTOS DEL FORMATO) DE CÓMO DEBE SER ORGANIZADO EL TEXTO:

LA RETROALIMENTACIÓN ORAL CORRECTIVA Y LA MOTIVACIÓN

Investigación empírica concluida

*Lizbeth Gómez Argüelles
Ana Bertha Jiménez Castro
Universidad de Quintana Roo
lizgomez@uqroo.edu.mx
anajim@uqroo.edu.mx*

RESUMEN

Algunos autores tienen la creencia de que la retroalimentación correctiva es una práctica necesaria en el aprendizaje de una segunda lengua. Aunque existe un debate sobre si esto es adecuado o no, una aseveración de esta naturaleza es el objetivo principal de este estudio. La presente investigación pretende determinar el efecto de las técnicas de retroalimentación oral correctiva en la motivación de los estudiantes. De la motivación será tomada en cuenta la ansiedad lingüística como factor socioafectivo. El estudio intenta probar que mientras más información sobre las distintas formas de retroalimentación correctiva existente tenga el estudiante, mayor será la posibilidad de enfrentar las circunstancias de ansiedad durante la producción oral en el salón de clases. Este estudio de tipo cuasi experimental cuenta con un grupo experimental, y otro de control. Los grupos de inglés general elegidos pertenecen al nivel básico, el segundo de cuatro niveles obligatorios en la Universidad de Quintana Roo (UQRoo). Los instrumentos aplicados para la obtención de datos serán dos: un cuestionario para medir la ansiedad lingüística de los estudiantes, aplicado al principio y al final del experimento, y observaciones de clases a cada grupo. El estudio finalizará en 2014. Los resultados preliminares sugieren que los estudiantes al tener más consciencia sobre los errores que cometen, éstos se perciben de manera más natural en el aprendizaje del idioma. La “convivencia” con el error y la corrección enfocada y constante por parte del profesor, parece crear entre los estudiantes un ambiente más positivo en el que la presencia del factor socioafectivo, como la ansiedad, empieza a desvanecerse.

Palabras clave: Retroalimentación oral correctiva, técnicas de retroalimentación correctiva, motivación, ansiedad.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad existe cierta incertidumbre por parte de los profesores de inglés al no saber con certeza si lo más prudente es corregir o no los errores que los estudiantes cometen cuando usan el idioma inglés de manera oral en el salón de clases. Pero ¿Qué es la retroalimentación correctiva? ¿Por qué los profesores tienen esta disyuntiva a la hora de dar retroalimentación al estudiante? ¿Puede la retroalimentación oral eventualmente beneficiar al estudiante dándole más seguridad y hacerle sentir menos ansiedad al hablar en la clase de lengua?

La retroalimentación correctiva (CF) ha tenido un espacio en la mayoría de las teorías conductistas y cognoscitivas para la enseñanza aprendizaje de segundas lenguas (L2). Desde esta perspectiva, la CF es vista como un aspecto importante, que provee apoyo afectivo, fortalece la motivación por seguir aprendiendo y asegura una precisión lingüística en los estudiantes. Lightbown y Spada (2006) ven la retroalimentación correctiva como “cualquier indicio que deje saber al aprendiz que su uso de la lengua meta es incorrecta”. Desde hace algunos años investigadores y profesores ponen atención al OCF aun cuando no han podido llegar a un acuerdo de qué, cómo y cuándo corregir (Ellis, 2009). Lyster y Mori (2006), a su vez, enfatizan como un problema la retroalimentación del error poco sistemática y realizada al azar por los profesores.

Sin embargo, la corrección del error en la clase de lengua es un tema que puede llegar a tocar fibras sensibles en el estudiante y que puede, en un momento dado, afectar su motivación. Lightbown and Spada, (2006) dicen que la corrección excesiva puede tener un efecto negativo sobre la motivación, y los profesores deben ser sensibles a las reacciones de los estudiantes hacia la corrección del error. Gardner (1985) define a la motivación como la combinación del esfuerzo más el deseo de lograr la meta de aprender el idioma, añadiéndole las actitudes favorables hacia el aprendizaje del idioma.

El objetivo de este estudio es determinar el efecto en la motivación de los estudiantes cuando se utilizan las técnicas de retroalimentación oral correctiva en el salón e identificar la técnica o técnicas que afectan la motivación del estudiante.

Los resultados de la investigación podrán ayudar a comprender mejor el uso de las técnicas de retroalimentación y su efecto en la motivación en el aula. Y, eventualmente, podrían incluirse como estrategias didácticas en la metodología de los cursos de inglés de la Universidad de Quintana Roo.

JUSTIFICACIÓN

El error en la clase de lengua se ha percibido como un elemento “negativo” en el salón de clase, especialmente cuando se trata de un error cometido en la producción oral. De la misma manera en que el profesor rechaza o intenta evitar la presencia constante del

error, el estudiante teme cometer uno. En este sentido, las dinámicas en las que el error se manifiesta de manera natural, se convierten en aspectos que fomentan circunstancias de tensión en el estudiante, donde la motivación se ve afectada, provocando principalmente ansiedad lingüística. Este factor socioafectivo se puede manifestar cuando el estudiante comete un error o en el momento en que recibe retroalimentación correctiva a través de diferentes y variadas técnicas que el profesor u otro compañero utilice.

En la Universidad de Quintana Roo *campus* Chetumal, se han llevado a cabo dos estudios sobre la percepción que los maestros y estudiantes de inglés tienen hacia el error, y más específicamente hacia la retroalimentación oral correctiva. Por un lado, los maestros encuestados dijeron priorizar la comunicación sobre el error, y no corregir a menos que fuera un error grave. Mencionaron también estar abiertos a la retroalimentación correctiva aunque temían afectar el estado emocional o afectivo del estudiante. Por su parte, los estudiantes mencionaron tener una actitud positiva hacia el error y, en su mayoría, dijeron no sentir ansiedad en el momento de cometer un error o luego ser corregidos.

A partir de esta información obtenida, esta investigación pretende corroborar si lo manifestado por los estudiantes es cierto, y si la retroalimentación los altera o no socioafectivamente.

MARCO TEÓRICO

El Error

La definición del error se hace necesaria para poder hablar de la retroalimentación oral correctiva y la motivación. Aunque la palabra “error” genera sentimientos negativos, este debe verse como una parte inevitable y natural del proceso de aprendizaje. Los errores son una herramienta pedagógica para proveer retroalimentación y deben ser tratados al momento de la enseñanza, ya que esto permitirá al profesor tener un mayor conocimiento acerca de los procesos de aprendizaje y deficiencias del estudiante (Brown, 2007). Sin embargo, aun cuando el profesor visualiza al error como parte del aprendizaje, a menudo los estudiantes evitan participar en el salón de clases por temor a cometer errores.

El cambio de percepción que ellos tengan del error puede irse generando a partir de prácticas docentes donde se le trate de manera sistemática y enfocada, con la ayuda de técnicas variadas y compartiendo el mismo profesor la responsabilidad de la corrección con los estudiantes.

La Retroalimentación Oral Correctiva

Definiciones tales como las de Chaudron (1977) y Hendrikson (1978) abrieron la pauta para el estudio de la retroalimentación correctiva. El primero la define como “cualquier reacción de desaprobación del profesor en la que pide al aprendiz transformar o mejorar

su oración". El segundo establece una serie de preguntas que llevan a la reflexión y a considerar su importancia dentro del aprendizaje de un idioma. En ellas se empieza a pensar si los errores deben ser corregidos y si esto es así, ¿En qué momento? ¿Quién debe corregir?, ¿Cómo? Y ¿Qué tipo de errores? Ellis (2009) retoma las preguntas hechas por (Hendrickson, 1978) para saber si la retroalimentación correctiva contribuye a la adquisición de una segunda lengua, los errores que deben ser corregidos y quienes deben hacerlo (el profesor o el mismo aprendiz), el tipo de retroalimentación correctiva más efectiva y cuando es el mejor momento para llevarla a cabo.

En un estudio reciente realizado por Hernández, et. al en 2012 en la Universidad de Quintana Roo en México, se llevaron a cabo entrevistas a profesores en las cuales se pudo notar la inconsistencia y falta de sistematización a la hora de corregir a los estudiantes. Otro estudio ahora hecho a estudiantes por la misma autora en 2012 se pudo notar cómo los estudiantes prefieren ser corregidos por el profesor, luego por sus compañeros y por último por ellos mismos. Las técnicas explícitas son favorecidas sobre las implícitas y los errores que los estudiantes prefieren se les corrijan son los de pronunciación.

Tipos de Errores y Técnicas de Retroalimentación Oral Correctiva

Mackey et al. (2000) y Nishita (2004) citados en Yoshida (2008) hacen una clasificación de los errores que cometen los estudiantes:

- a) *Error morfosintáctico*. Uso incorrecto del orden de las palabras en una oración, los tiempos gramaticales, la conjugación y determinantes, preposiciones, conjunciones, etc.
- b) *Error fonológico*. La mala pronunciación de las palabras (o puede también incluir otros errores suprasegmentales tales como el acento, la entonación, el ritmo, la duración, etc.
- c) *Error léxico*. Uso inapropiado del vocabulario o cambio de la segunda a la primera lengua debido a la falta de conocimiento de vocabulario.
- d) *Error semántico*. Cuando la oración no es inteligible aun cuando no hay un error gramatical, léxico o fonológico.

Por otra parte las técnicas se dividen en explícitas e implícitas, entre algunas de las primeras se encuentran las siguientes:

1. **Metalingüística**. El maestro da información o hace preguntas acerca del error que el estudiante acaba de cometer sin darle la forma correcta directa o explícitamente. (Lyster and Randa, 1997). Ejemplo:

T: Were you at work yesterday?

S: No, I don't.

N: No, I don't is present, in the past is...?

S: No, I weren't.

S: No, I wasn't.

T: No, I wasn't. Thank you Xochitl, no I wasn't.

Ejemplo tomado de una clase nivel básico de la Universidad de Quintana Roo (Otoño, 2013)

2. **Interrupción.** El profesor corrige los errores de los estudiantes a mitad de sus oraciones y antes de que éstos puedan terminarlas. (Shujen S. Yao, 2000). Ejemplo:

S: Where do you live? (live (vivir) es pronunciado como el sustantivo life (vida).

T: live! (T interrupts saying the correct pronunciation)

S: live! (The student corrects the pronunciation mistake)

T: live is a verb vivir, life is vida.

Ejemplo tomado de una clase nivel básico de la Universidad de Quintana Roo (Otoño, 2013)

3. **Obtención de información:** El maestro dice una frase y estratégicamente hace una pausa lo que permite al estudiante "llenar el espacio". Si el estudiante da una respuesta incorrecta o llena el espacio incorrectamente, el profesor puede decir "No, no it's..." o sólo repite el error. (Lyster, 1997). Ejemplo:

T: ¿Cómo deletreas...? (La profesora espera una respuesta dejando un espacio en blanco: elicitation)

T: ...Tuesday?

S: Martes! (finalmente los estudiantes le dan la respuesta que esperaba diciendo la palabra martes)

T: Martes. Today is Tuesday! (la profesora repite lo que los estudiantes dicen en su lengua materna y en inglés).

Ejemplo tomado de una clase nivel básico de la Universidad de Quintana Roo (Otoño, 2013)

Entre las técnicas implícitas se encuentran:

4. **Reformulación:** El maestro repite lo que el estudiante acaba de decir y reemplaza el error. Estos pueden ser una palabra, una modificación léxica o gramatical o su traducción. Ejemplo:

S: She doesn't listen to music. (pronuncia la palabra listen de manera incorrecta).

T: She doesn't listen to music. (la profesora repite la oración con la respuesta correcta).

Ejemplo tomado de una clase nivel básico de la Universidad de Quintana Roo (Otoño, 2013)

5. **Pedir aclaración:** El maestro pide al estudiante que repita o reformule su frase anterior. El profesor incluye frases como "pardon me...". (Lyster and Randa, 1997).
Ejemplo:

T: What's your surname?

S: Lucy

T: "pardon me"? What's your surname?

S: López

T: Excellent!

Ejemplo tomado de una clase nivel básico de la Universidad de Quintana Roo (Otoño, 2013)

6. **Repetición:** El maestro aísla el error del estudiante y lo repite. En la mayoría de los casos, el profesor cambia de tono de voz para resaltar el error. (Lyster and Randa, 1997). Ejemplo:

T & Ss: How do we spell Tuesday?

T: Tuesday, (la profesora hace énfasis en la pronunciación de la palabra de manera correcta)

Ss: Tuesday.

T&Ss: Tuesday.

Ejemplo tomado de una clase nivel básico de la Universidad de Quintana Roo (Otoño, 2013)

7. **Lenguaje corporal:** el maestro no utiliza respuestas orales para indicar un error sino la expresión corporal o facial (Shujen S. Yao, 2000). Ejemplo:

S: I go to have lunch after this class.

T: (moves her head indicating something is wrong)

S: I'm going to have lunch after this class.

Ejemplo tomado de una clase nivel básico de la Universidad de Quintana Roo (Otoño, 2013)

La Asimilación o “Uptake”

Otro término que es necesario definir es el de la asimilación o *uptake* el cual Lyster and Ranta (1997) citados en (Sheen, 2011) lo explican como “la respuesta inmediata del estudiante después de la retroalimentación provista por el profesor con la intención de este último, de llamar su atención en algún error de su respuesta.

Existen dos tipos de asimilación: “con reparación” y “sin reparación”. Si el estudiante repara el error lo puede hacer de dos formas, ya sea auto repararlo o haciendo una repetición de la respuesta correcta provista por el profesor. Por otro lado, se le dice “sin reparación” cuando el estudiante simplemente escucha la corrección pero no se corrige ni repite la respuesta correcta.

La Motivación

La motivación ha sido un concepto ampliamente estudiado y aun sigue siendo de gran interés en la enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma. Covington (1998) mencionaba que la motivación “es como el concepto de gravedad el cual es más fácil describir que definir (...). “Cada individuo está motivado de manera distinta”, pero está sujeto a influencias culturales, sociales, de otros individuos, etc.” (cit. en Dörnyei, 2007, P.7).

Uno de los más importantes precursores en el estudio de la motivación en el aprendizaje de lenguas es Richard Gardner. Este autor (1985) establece que la motivación es la combinación del esfuerzo más el deseo de lograr la meta de aprender el idioma, añadiéndole las actitudes favorables hacia el aprendizaje del idioma. Por su parte, Dörnyei (2001) aclara que más que hablar de motivación, el término correcto es el de orientación, es decir, en el aprendizaje de un idioma, el estudiante podrá satisfacer necesidades si su contexto u orientación: a) es académico o tiene que ver con su carrera (instrumental), o b) es social o cultural (integrativa).

Gardner (2005) a su vez establece que el éxito para desarrollar una segunda lengua –o lengua extranjera- no depende nada más de la capacidad intelectual y de la aptitud verbal del estudiante, sino también de variables socioafectivas, como las actitudes hacia el grupo etnolingüístico de la lengua meta, el tipo de motivación frente a la tarea de desarrollar una L2 o LE, la disposición de identificarse con la nueva cultura, el interés de usar ese idioma para fines prácticos, etc.

Las nuevas palabras no son nada más palabras nuevas para conceptos ya conocidos, la nueva gramática no es nada más una forma nueva de ordenar las palabras, la nueva pronunciación no es nada más otra

manera de decir las cosas. Son características de otra comunidad etnolingüística. No se le pide al estudiante conocer esa información, sino adquirirla e integrarla a su propio repertorio lingüístico. Esto implica imponer elementos de otra cultura dentro de su espacio vital.

(Gardner, 2005)

La decisión de un sujeto estará influida por *factores internos* que a su vez afectarán de manera positiva o negativa el nivel y grado de motivación para que pueda hacer una actividad o mantenerla. Estos factores internos que estarán interrelacionándose entre ellos también interactuarán con los factores externos. Todos de una manera dinámica. (Williams & Burden, 2010).

La Ansiedad Lingüística

Es importante mencionar la ansiedad lingüística como un aspecto que afecta la motivación y por consecuencia el desempeño del estudiante al aprender una lengua extranjera ya que puede reflejar aprehensión en la clase o en escenarios donde el lenguaje es usado. Gardner (1997). También se ha investigado de manera extensiva lo que Lightbown (2006) establece como ansiedad del aprendiz- sentimientos de preocupación, nerviosismo, y estrés que muchos estudiantes experimentan cuando aprenden una segunda lengua.

Sin embargo, no todo está destinado a ser un escenario devastador para el estudiante, ya que se puede generar un ambiente positivo en el salón de clases donde se le estimule e involucre en actividades que son apropiadas para su edad. Por lo que la motivación positiva puede contribuir a un mejor éxito del aprendizaje. (Lightbown and Spada, 2006, p.185)

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Qué efectos tiene el uso de técnicas de retroalimentación oral correctiva en la motivación de los estudiantes?

¿Cuál es la técnica de corrección que más prefieren los estudiantes?

HIPÓTESIS

Si los estudiantes son conscientes del uso de las técnicas de retroalimentación oral correctiva en el aprendizaje de un segundo idioma, su ansiedad disminuirá y por ende se sentirá más motivado.

MÉTODO

En el 2012 en la Universidad de Quintana Roo en México se llevó a cabo una investigación que arrojó datos interesantes sobre las percepciones y actitudes de los estudiantes hacia la retroalimentación oral correctiva en la clase de inglés como asignatura general. Dichos resultados han llevado al inicio de otro estudio relacionado esta vez con el impacto de las técnicas de retroalimentación correctiva en la motivación del estudiante.

Seguidamente en verano 2013 un estudio exploratorio, a manera de piloto fue realizado en la misma Universidad. En dicho estudio se definieron los instrumentos y técnicas de aplicación. Se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos, se pudieron observar ciertas técnicas de corrección oral y se hicieron las adecuaciones necesarias a los instrumentos y procedimientos para poder llevar a cabo de la manera más efectiva la investigación en otoño de 2013.

La investigación aquí planteada es un estudio cuasi-experimental. Se tomarán al azar dos grupos de inglés nivel básico existentes en la Universidad durante el periodo.

Siguiendo la estructura de los diseños cuasi-experimentales se usará un diseño con preprueba-posprueba en ambos grupos denominados experimental y de control.

En el grupo experimental se harán actividades en las que se aplicarán técnicas implícitas (*lenguaje corporal, repetición y reformulación*), y explícitas (*interrupción, pedir aclaración, metalingüística y obtención de información*) de retroalimentación oral correctiva. En el grupo de control, se observarán las clases sin alterar de ninguna manera el contexto áulico.

A fin de averiguar cuáles técnicas son aplicadas en el salón de clases y cómo los estudiantes reaccionan ante ellas, las clases de dos horas serán filmados previa autorización del profesor y sus alumnos. Al final de cada filmación, solamente serán analizadas las actividades donde se hayan utilizado las técnicas.

En las observaciones se tomarán en cuenta diferentes aspectos: el tipo de actividad, el agente que corrige (profesor, compañero y él mismo), el error que se corrige, un ejemplo de cómo se lleva a cabo la retroalimentación y si existe reparación o no por parte del estudiante.

Un cuestionario de 53 reactivos tomados y adaptados de la batería de medición de motivación y actitud de Gardner con escala tipo Likert será utilizado al principio y al final del experimento de la investigación con la finalidad de medir la dimensión de la ansiedad de los estudiantes cuando tienen que hablar en inglés. Los datos recolectados del cuestionario serán validados y analizados con el paquete estadístico SPSS.

Este experimento inició en septiembre y terminará en noviembre de 2013. Una vez terminado, se entrevistará al grupo experimental con preguntas abiertas sobre las

técnicas correctivas aplicadas y su efecto en los factores socioafectivos. Los datos serán analizados de manera cualitativa.

CONCLUSIONES

Debido a que la investigación está en proceso, aun no es posible llegar a conclusiones finales y la situación que se observa en este momento en el salón de la clase de inglés puede tener alguna variación. Sin embargo, se espera que eventualmente a lo largo del experimento, los estudiantes se perciban más conscientes del error y de los diferentes agentes de corrección. Al ser expuestos a este tipo de conocimiento al principio del curso, específicamente haciendo referencia al grupo experimental, un cambio de actitud en el aula al momento de ser corregido y su aceptación hacia los diversos tipos de corrección en la clase de inglés son esperadas. Conforme el curso avance y las técnicas de corrección sean aplicadas, el reconocimiento del error cometido y su reparación (*uptake*) debería poder ser evidente. La expectativa en cuanto a la ansiedad se refiere, es que en el grupo experimental disminuya eventualmente y que los estudiantes se sientan más seguros al momento de participar incrementando así su motivación.

REFERENCIAS

- Brown, H. D. (2007) *Principles of Language Learning and Teaching*. 5th Edition. Pearson Education/Longman.
- Dornyi, Z. (2003). *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*, in *Journal: The Best of Language Learning Series*. Blackwell Publishing.
- Dornyi, Z. (2007). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. 7th impression. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1998). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2001). Form-focused instruction and second language learning. *Language learning, 51:Supplement 1*, 391-.
- Ellis, R., Loewen, S., Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies of Second Language Acquisition*, 28, 339-368. CUP.
- Gardner, R.C. (1985). *Learning Another Language: a True Social Psychological Experiment*. *Journal of Language and Social Psychology*. <http://jls.sagepub.com/content/2/2-3-4/219>

- Gardner, R.C. (1985). *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf>
- Gardner, R.C. (2005). *Integrative Motivation and Second Language Acquisition*. Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association. Joint plenary Talk. London, Ontario, Canada. May 30, 2005. <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>
- Han, Z.H. (2008, Nov.) *Error correction: Towards a differential approach*. The Fourth QCC Colloquium on Second Language Acquisition. New York, N. Y. Video
- Lightbown, P.M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned: Revised edition*. Oxford University Press.
- Long, M. H. (1991). *Focus on form: A design feature in language teaching methodology*. In K. de Bot, R. Ginsberg, and C. Kramsch (eds.). *Foreign Language research in cross-cultural perspective*. John Benjamins.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). *Corrective feedback and learner uptake*. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Sheen, Y. (2011). *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning*. Springer.
- Yoshida, R. (2008). *Teachers' choice and learners' preference of corrective feedback types*. *Language awareness*, 17, 1, 78-93.
- Williams, M. & Burden, R. (2010). *Psychology for Language Teachers. A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press.

LAS AUTORAS

LIZBETH GÓMEZ ARGÜELLES. *Licenciatura en Lengua Inglesa por la Universidad de Quintana Roo. Maestría en Educación por la Universidad Interamericana para el Desarrollo. Del 2008 a la fecha se desempeña como profesora investigadora en la Universidad de Quintana Roo.* lizgomez@uqroo.mx

ANA BERTHA JIMÉNEZ CASTRO. *Licenciatura en Lengua Inglesa y Francesa por la Universidad Veracruzana. Maestría en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Del 2008 a la fecha se desempeña como profesora investigadora en la Universidad de Quintana Roo.* anajim@uqroo.mx