



## El aprendizaje y la provisión de retroalimentación en la escritura académica: Creencias de estudiantes de pedagogía en inglés<sup>1</sup>

Tania Tagle Ochoa<sup>2</sup>; Claudio Díaz Larenas<sup>3</sup>; Paola Alarcón Hernández<sup>4</sup>; Lucía Ramos Leiva<sup>5</sup>; Marcela Quintana Lara<sup>6</sup>; Paulo Etchegaray Pezo<sup>7</sup>

Recibido: enero 2016 / Evaluado: febrero 2016 / Aceptado: marzo 2016

**Resumen.** Este artículo deriva de una investigación que tuvo como propósito identificar las creencias sobre el aprendizaje y la retroalimentación de la escritura que poseían 58 estudiantes de pedagogía en inglés de cuatro universidades chilenas. La técnica considerada para recoger información fue una entrevista semiestructurada. Se realizó análisis de contenido de los datos recolectados con respecto a las entrevistas, codificando y categorizando la información por medio del software de análisis cualitativo ATLAS.ti. Los resultados muestran que los participantes poseen creencias asociadas al aprendizaje de la escritura en la lengua inglesa que se enmarcan en la traducción, formación de hábitos e internalización de patrones textuales. Por otro lado, los participantes consideran que la escritura debe implicar retroalimentación sobre aspectos positivos y negativos de la producción, reforzando factores afectivos de los aprendices al escribir.

**Palabras clave:** Formación de profesores; creencias; escritura en inglés; retroalimentación de escritura.

### [en] The learning and feedback provision of academic writing: Beliefs held by pre-service teachers of English

**Abstract.** This article is derived from an investigation that aimed to identify the beliefs about learning and the feedback of the writing that possessed 58 students of pedagogy in English from four Chilean universities. The technique used to gather data was a semi structured interview. A content analysis procedure regarding the interview was employed, in which the information was codified and categorized by using the qualitative analysis software ATLAS.ti. The results indicate that the participants hold beliefs concerning L2 writing learning which focused on translation, habit formation and replication of textual models. Simultaneously, they consider that L2 written feedback procedures need to cover written tasks' strengths and limitations in order to reinforce learner's affective factors.

<sup>1</sup> Este artículo es parte del proyecto Fondecyt N° 1150889 titulado 'Las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del proceso de planificación de aula y su relación con los desempeños pedagógicos en estudiantes de práctica profesional y profesores noveles de pedagogía en inglés'.

<sup>2</sup> Universidad Católica de Temuco (Chile)  
E-mail: [ttagle@uct.cl](mailto:ttagle@uct.cl)

<sup>3</sup> Universidad de Concepción (Chile)  
E-mail: [claudiodiaz@udec.cl](mailto:claudiodiaz@udec.cl)

<sup>4</sup> Universidad de Concepción (Chile)  
E-mail: [palarco@udec.cl](mailto:palarco@udec.cl)

<sup>5</sup> Universidad Católica del Norte (Chile)  
E-mail: [luramos@ucn.cl](mailto:luramos@ucn.cl)

<sup>6</sup> Universidad Arturo Prat (Chile)  
E-mail: [marcela.quintana@unap.cl](mailto:marcela.quintana@unap.cl)

<sup>7</sup> Universidad Católica de Temuco (Chile)  
E-mail: [petchegaray@proyectos.uct.cl](mailto:petchegaray@proyectos.uct.cl)

**Keywords:** Teacher education; beliefs; English writing; writing feedback.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Creencias pedagógicas sobre escritura y retroalimentación. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Discusión de resultados. 6. Conclusión. 7. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Tagle Ochoa, T.; Díaz Larenas, C.; Alarcón Hernández, P.; Ramos Leiva, L.; Quintana Lara, M.; Etchegaray Pezo, P. (2017). El aprendizaje y la provisión de retroalimentación en la escritura académica: Creencias de estudiantes de pedagogía en inglés. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1119-1136.

## 1. Introducción

Una de las tareas que se presenta como mayor desafío en la formación inicial de docentes en el contexto nacional es modificar las creencias con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera que los estudiantes han construido en su proceso educativo en los establecimientos educacionales (Blázquez y Tagle, 2010). Estas creencias se caracterizan por concebir el proceso de aprendizaje del inglés como formación de hábitos donde la transmisión de contenidos lingüísticos juega un papel fundamental (Tagle, Díaz, Alarcón, Quintana y Ramos, 2014). Este tipo de creencias, y las prácticas que informan las mismas, tienen poco impacto en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera por parte de los aprendientes (Richards, 2006).

Resulta complejo para los docentes cambiar las creencias debido a que las mismas se encuentran muy arraigadas y tienen un carácter implícito, siendo muchas imperceptibles (Erkmen, 2014). Sin embargo, algunos expertos plantean que las creencias pueden ser transformadas si se generan instancias destinadas a reestructurarlas. Al respecto, Blázquez y Tagle (2010) sugieren que la práctica pedagógica y la reflexión sobre el desempeño ayudarían a los estudiantes de pedagogía a modificar sus creencias, particularmente, aquellas que se transforman en un obstáculo para la innovación pedagógica.

Es relevante mencionar que las creencias y las prácticas asociadas con la forma en que se desarrolla la producción escrita en inglés tienen especial relevancia en el contexto de la formación inicial docente ya que tienden a perpetuarse en el tiempo (Shin, 2003). Esto se debería, como sugieren algunos especialistas, a que la escritura es una de las habilidades comunicativas a la que menos prioridad se le asigna en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera (ver, por ejemplo, Viáfara, 2008).

Los estudiantes de las cuatro universidades nacionales que participaron en este estudio se ven comprometidos en el desarrollo de tareas de escritura a lo largo de los cinco años de formación universitaria. Estos estudiantes también se ven comprometidos en actividades prácticas en los centros educativos desde el segundo año de preparación profesional. Es así como se espera que en la medida que los estudiantes avanzan en su proceso formativo, desarrollen su competencia comunicativa en inglés, y cuestionen y modifiquen, en forma progresiva, las creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma, enmarcándose las mismas en un enfoque

comunicativo, contextualizado y funcional del lenguaje, alejándose de enfoques estructuralistas y conductistas que propician la formación de hábitos lingüísticos.

El objetivo general de esta investigación fue develar las creencias sobre el aprendizaje y la retroalimentación de la escritura en inglés que poseían estudiantes que estaban finalizando su proceso de preparación profesional en cuatro universidades nacionales y que se estaban formando para ser profesores de la lengua extranjera.

## **2. Creencias pedagógicas sobre escritura y retroalimentación**

De acuerdo con Pajares (1992), el sistema de creencias representa una guía personal ya que ayuda a los individuos a definir y comprender el mundo y a ellos mismos. En este contexto, diferentes autores categorizan las creencias de los docentes dentro de un sistema más amplio, identificando las mismas como creencias pedagógicas (ver, por ejemplo, Borg, 2006). En este sentido, Díaz y Solar (2011) señalan que las creencias pedagógicas corresponden a redes complejas de procesamiento que son parte de la memoria a largo plazo de los profesores.

Las creencias y el conocimiento están estrechamente relacionados con el proceso de escritura ya que es necesario construir nuevo conocimiento para modificar las creencias, pero el proceso de modificación de éstas no es una tarea simple debido a la naturaleza implícita de las mismas y debido a que están profundamente enraizadas a nivel cognitivo, afectivo y actitudinal.

Se ha señalado que el aprendizaje de la escritura es una de las tareas más complejas de la enseñanza del inglés porque no hay claridad sobre cómo los alumnos desarrollan las habilidades necesarias para producir, de forma efectiva, un texto escrito en otra lengua (Khanalizadeh, y Allami, 2012). Al respecto, se ha presentado una gran discusión sobre qué actividades deben ser incluidas en la sala de clases para enseñar a escribir. Sin embargo, la discusión y la investigación no se han centrado, mayormente, en las creencias que poseen los futuros docentes asociadas a este proceso y cómo las mismas pueden afectar su desempeño en el aula y, por lo tanto, impactar positiva o negativamente en el aprendizaje de los alumnos del sistema escolar.

Como se ha sugerido previamente, cuando los estudiantes ingresan a un programa de formación docente ya poseen ciertas creencias sobre cómo conducir el proceso de enseñanza de la escritura. Estas creencias están asociadas a diferentes enfoques sobre cómo se desarrolla o aprende esta habilidad. Relativo a esto, Silva (1990, citado en Matsuda y Silva, 2010) identifica cuatro etapas en la escritura de una segunda lengua. Estas etapas se asocian con cuatro enfoques de la producción escrita: el enfoque controlado o guiado, el enfoque retórico, el enfoque procesual y el enfoque social. El enfoque controlado visualiza el aprender a escribir como un proceso de formación de hábitos. En este contexto, a los alumnos se les enseña a practicar patrones de oraciones y vocabulario mediante el uso de la escritura. Por otro lado, el enfoque retórico ve el aprendizaje de la escritura como un proceso asociado a identificar e internalizar patrones organizacionales de un texto escrito. El enfoque procesual relaciona el aprendizaje al desarrollo eficiente y efectivo de estrategias de escritura. Finalmente, el enfoque social relaciona el aprender a escribir con el hecho de ser introducido a una determinada comunidad discursiva: la académica.

Dentro de este marco de discusión, es relevante señalar que los futuros docentes también poseen creencias en torno a la retroalimentación en el aprendizaje de la escritura. Por un lado, estas representaciones se relacionan con una visión tradicional sobre el aprendizaje de la escritura en inglés en la cual el foco de la retroalimentación sería la precisión en uso de estructuras gramaticales y léxicas, evitando el error en la formación de hábitos lingüísticos (Ferris y Hedgcock, 2005). Por otro lado, la retroalimentación sobre la escritura en lengua inglesa puede ser vista desde una perspectiva más actualizada, en la cual se reconoce el error como fuente de aprendizaje (Ferris, 2006).

Ellis (2013) indica que proveer retroalimentación positiva y negativa es importante para promover el aprendizaje. La retroalimentación positiva se asocia con dar información al aprendiz considerando lo que él o ella ha hecho bien y la retroalimentación negativa se focaliza en los errores que ha cometido el mismo (Ellis, 2009). Ferris (2011) también distingue entre retroalimentación directa e indirecta. El primer tipo de retroalimentación ocurre cuando se provee la forma lingüística correcta a los estudiantes; y el segundo, cuando se indica que se ha cometido un error, pero se deja que el estudiante resuelva el problema o corrija el error.

### 3. Metodología

Este estudio es de carácter cualitativo descriptivo. Este tipo de metodología es coherente con el propósito de esta investigación debido a que las creencias se encuentran ligadas a las dimensiones cognitivas y afectivas de los informantes.

El tipo de investigación corresponde a un estudio de caso de naturaleza interpretativa, el cual busca profundizar, en función de las creencias que posee un grupo de futuros docentes, sobre el aprendizaje y retroalimentación de la escritura en inglés.

#### 3.1. Participantes

Los participantes del estudio fueron 58 estudiantes de la carrera pedagogía en inglés que pertenecían a cuatro instituciones de educación superior chilenas, de los cuales 21 eran de la zona sur del país, 16 de la zona central y 21 de la zona norte. De la cantidad total de informantes, 21 eran de sexo masculino y 37 del femenino. La edad promedio fue de 22 años, con un rango que fluctuó entre los 21 y 32 años, y un nivel de dispersión de 2,7 años respecto de la media.

Todos los estudiantes cursaban programas formativos que tienen cinco años de duración. Los participantes en este estudio estaban realizando el octavo semestre de preparación profesional, es decir, al año siguiente (quinto año) desarrollarían su práctica profesional en establecimientos educacionales de educación media.

Durante su proceso formativo, los estudiantes participan en distintas actividades curriculares que tienen como propósito potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. Es así como desde el primer al noveno semestre<sup>8</sup>, ellos realizan cursos en la lengua extranjera que se focalizan en generar instancias para que, progresivamente, logren un nivel avanzado en el idioma.

---

<sup>8</sup> En el décimo semestre los estudiantes desarrollan la práctica profesional.

Además, los sujetos participan en actividades de práctica progresiva desde el segundo año de preparación profesional. Durante este año asumen prácticas de observación y desde el tercer año los estudiantes implementan planificaciones en el sistema escolar que integran el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas en inglés (hablar, escribir, leer y escuchar). En las actividades prácticas en las que los estudiantes en formación se comprometen, son incentivados a reflexionar sobre su desempeño profesional y sobre las creencias que informan el mismo.

### 3.2. Técnica de generación de los datos

Como técnica para recolectar información, se recurrió a la entrevista semiestructurada (ver protocolo de entrevista en Anexo 1). Este procedimiento se caracteriza por no seguir estrictamente una pauta o guion previamente establecido (Flick, 2009). Por el contrario, el entrevistador es libre de generar un diálogo con el informante, permitiendo un flujo de información verbal.

### 3.3. Procedimiento

Se invitó a participar en el estudio, de forma voluntaria, a estudiantes de la carrera de pedagogía en inglés, los cuales estuvieran realizando cursos de cuarto año en el plan de estudios. Se seleccionó este año de formación porque los estudiantes realizan su práctica profesional durante el quinto año, es decir, en el cuarto año, los participantes han realizado variados cursos asociados al desarrollo de la competencia comunicativa en inglés y al desarrollo de la competencia profesional.

Se construyó el protocolo de entrevista (ver Anexo 1). Una vez elaborado el protocolo de entrevista, éste fue validado a través del juicio de expertos. Se desarrolló una entrevista semiestructurada que se prolongó por, aproximadamente, cuarenta minutos.

Posterior a la realización de las entrevistas de todos los participantes, las mismas fueron transcritas en formato digital. Consecutivamente, se utilizó el programa ATLAS.ti para organizar la información y también para realizar análisis. Por medio del uso de este software, se identificaron y codificaron segmentos de texto, presentes en el discurso oral de los participantes los cuales estuviesen ligados al objetivo del presente estudio. Una vez realizado el procedimiento anterior, los datos fueron organizados, estableciéndose categorías y subcategorías con respecto a ‘creencias sobre el aprendizaje de la escritura en inglés’ y ‘creencias sobre la retroalimentación en el desarrollo de la escritura en inglés’ que poseían los entrevistados. Lo señalado previamente se realizó estableciendo relaciones de significado entre los códigos reconocidos.

## 4. Resultados

La Tabla 1 provee una síntesis sobre los hallazgos identificados en el análisis del discurso oral de los informantes y los elementos que se le asocian. Estos resultados fueron agrupados en dos categorías, las cuales corresponden a *creencias sobre el aprendizaje de la escritura en inglés* y *creencias sobre la retroalimentación en el desarrollo de la escritura en inglés*.

Tabla 1. Resumen de resultados del presente estudio

| Categorías  | Subcategorías   |
|---|---|
| Creencias sobre el aprendizaje de la escritura en inglés                        | Concepción de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> <li>• Traducción</li> <li>• Enfoque controlado</li> <li>• Enfoque retórico</li> </ul> Contexto de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación formal</li> </ul> |
| Creencias sobre la retroalimentación en el desarrollo de la escritura en inglés | Retroalimentación positiva <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación</li> </ul> Retroalimentación negativa <ul style="list-style-type: none"> <li>• Error</li> </ul>  |

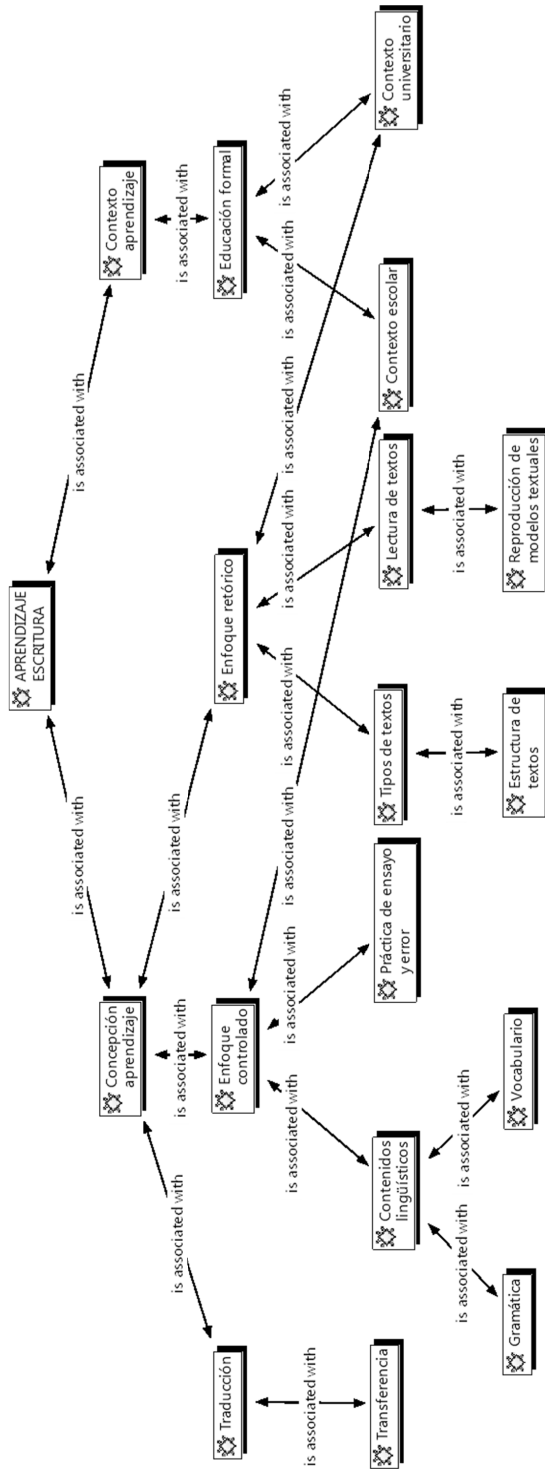
#### 4.1. Creencias sobre el aprendizaje de la escritura en inglés

La categoría *creencias sobre el aprendizaje de la escritura en inglés*, presentada en la red conceptual (ver Figura 1), permite identificar las siguientes subcategorías: *concepción de aprendizaje* y *contexto de aprendizaje*.

Considerando la *concepción de aprendizaje* sobre la escritura en inglés que poseen los participantes de la investigación, ellos, en primer lugar, perciben la misma como un proceso que se asocia a la *traducción* de la lengua. En este contexto, algunos de los entrevistados manifiestan que, para desarrollar la escritura en un idioma extranjero, se debe inicialmente pensar o producir, por medio de la lengua materna, lo que se pretende expresar. De forma consecutiva, se llevaría a cabo una *transferencia* de significados equivalentes, desde el primer idioma hacia la lengua inglesa. Al respecto, se presenta el siguiente segmento de entrevista para ilustrar el punto anterior: “En mi caso, yo aprendí a escribir en inglés produciendo en español y, luego, buscaba palabra por palabra en un diccionario. Aún me cuesta escribir en inglés ya que inicialmente pienso en español lo que voy a elaborar” (E06 [14:14])

Con respecto a las representaciones de algunos participantes, el aprendizaje de la escritura en inglés se desarrollaría también por medio de la formación de hábitos. Esta concepción se encontraría directamente enmarcada en un *enfoque controlado* de la escritura, lo cual involucraría, principalmente, el dominio de *contenidos lingüísticos*, tales como la *gramática* y el *vocabulario* de la lengua inglesa. En este sentido, al ser consultado sobre cómo se aprende a escribir en inglés, uno de los estudiantes de pedagogía hace alusión a patrones gramaticales que rigen la creación de estructuras del lenguaje: “Para escribir, resulta necesario conocer, primero que todo, algunas reglas básicas, por ejemplo lo que se relaciona con las formas del verbo *to be*, también la conjugación de verbos en el tiempo presente, pasado y futuro” (E44 [11:11]).

Figura 1. Red conceptual sobre creencias asociadas al aprendizaje de la escritura en inglés



Fuente: Elaboración propia

En el marco de las creencias de los participantes, las cuales vinculan la escritura con la entrega de *contenidos lingüísticos*, la expresión exitosa de ideas a través de la lengua inglesa dependería también del manejo de *vocabulario*. En este contexto, uno de los futuros docentes manifiesta lo siguiente al referirse al proceso de producción escrita en inglés: “Consiste (se refiere a la escritura) en utilizar el vocabulario aprendido para producir un texto y plasmar las ideas de acuerdo a lo que se quiere expresar” (E53 [05:05]).

Aquellos estudiantes de pedagogía participantes del estudio, los cuales poseen creencias sobre la escritura enmarcadas en un *enfoque controlado*, sugieren que se aprende a escribir por medio de la *práctica del ensayo y error*. La función principal de este procedimiento sería adquirir conocimientos sobre contenidos lingüísticos por medio de la ejercitación y replicación de patrones de la lengua, lo cual, eventualmente conllevaría a la formación de hábitos. Lo anterior se evidencia en el siguiente segmento de entrevista: “Para aprender a escribir en inglés, es necesario saber mucho sobre gramática, especialmente cómo se produce una oración. Se debe practicar e ir corrigiendo” (E28 [05:05]).

Por otro lado, a través del discurso oral de los futuros docentes entrevistados, es posible identificar, además, que las creencias que ellos poseen sobre el aprendizaje de la escritura en inglés se asocian también con la producción de un texto escrito, internalizando patrones organizacionales o las características de una determinada unidad textual. Estas representaciones sobre la escritura estarían vinculadas con un *enfoque retórico*. En este sentido, algunos participantes destacan que, para desarrollar la habilidad de producción escrita en inglés, se deben conocer diferentes *tipos de textos* y la *estructura* que éstos poseen. Un ejemplo de lo anterior es indicado por uno de los entrevistados al comentar sobre el aprendizaje de la escritura en inglés: “Escribir en inglés involucra conocer la estructura del tipo de texto, la que puede ser similar en la propia lengua. Se debe saber cómo organizar las ideas, los párrafos y los elementos que tiene cada tipo de texto” (E01 [08:08]).

En función de lo señalado por los participantes, las creencias que ellos poseen sobre cómo se aprende a escribir en una lengua extranjera se asociarían, en el marco de un enfoque retórico, a la *lectura de textos*, en concordancia, además, con la progresión temática, pragmática y textual propuesta por el método *Collage* (Möller, 2001). Lo anterior responde a la necesidad de los entrevistados de tomar como referencia determinados modelos textuales al escribir. En este contexto, un futuro docente señala lo siguiente cuando se le consulta sobre cómo se aprende a escribir en inglés: “Yo creo que uno, previo a desarrollar la habilidad de producción escrita en inglés, debe recibir exposición sobre el lenguaje escrito. Esto se adquiere leyendo. Leer textos sirve para conocer la estructura de éstos y aprenderlos a escribir” (E48 [09:09]).

El propósito de la *lectura de textos*, en función de las representaciones de los participantes, sería la *reproducción de modelos textuales*. Al respecto, el siguiente segmento de entrevista ilustra la perspectiva previamente explicitada: “Se aprende a escribir a través de la práctica. Ésta involucra la lectura de diferentes tipos de textos, tales como cartas o ensayos para, luego, practicar la escritura de los mismos” (E05 [10:10]).

Por otro lado, en el marco de los contextos en que los participantes del estudio construyeron sus representaciones, ideas o conocimientos asociados



a cómo se aprende a escribir en inglés, algunos de ellos sostienen que fue por medio de la *educación formal*, específicamente el *contexto escolar*. Al respecto, algunos de los entrevistados establecen que cuando se desempeñaron como estudiantes de educación básica y media, el aprendizaje de la escritura era más bien limitado y, principalmente, se sustentaba en la ejercitación de contenidos gramaticales.

Relativo a lo previo, un entrevistado plantea lo siguiente: “En el colegio, más que aprender sobre escritura, adquirí conocimientos sobre gramática por medio de ejercicios” (E08 [21:21]). Es posible inferir que la concepción que prevalecería, en este contexto, estaría estrechamente asociada al *enfoque controlado*, en donde el aprendizaje de la escritura es percibido como la adquisición de contenidos lingüísticos por medio de la ejercitación.

Debido a que la formación escolar pareciese no haber impactado mayormente en el desarrollo de la escritura en inglés, algunos de los participantes del estudio aluden a que adquirieron esta habilidad productiva principalmente en el *contexto universitario*. Lo anterior es explicitado por un futuro docente al referirse a cómo aprendió a escribir: “La enseñanza en el liceo se enfocaba sólo en la gramática, especialmente en el verbo *to be*. Generalmente, en la universidad nos enseñan que escribir es una herramienta poderosa, que es posible expresar significados a través de la escritura” (E48 [14:14]).

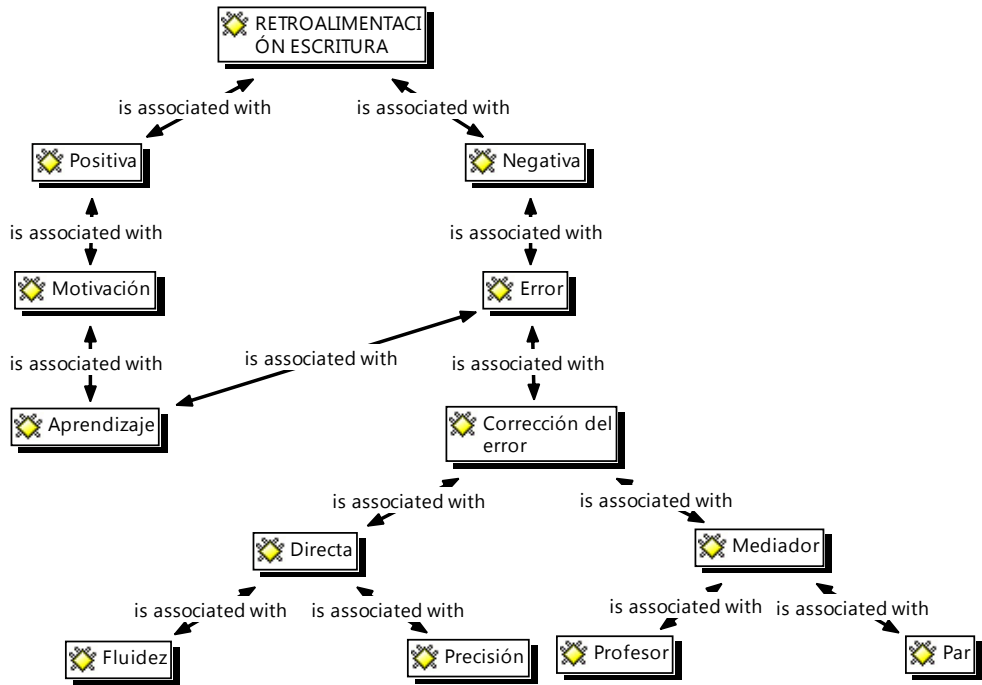
Con respecto a la formación universitaria como un contexto en donde los participantes habrían desarrollado la habilidad de expresión escrita en un idioma extranjero, ellos indican que la producción estaría más bien enfocada en seguir un patrón organizacional con respecto a modelos textuales. Lo anterior es afirmado por un futuro docente al comentar sobre su proceso formativo: “He aprendido a escribir en clases en la universidad, donde se han analizado textos en inglés. Hemos revisado las estructuras de párrafos para saber cómo escribir en una lengua extranjera” (E24 [14:14]). Al respecto, es posible relacionar esta concepción de aprendizaje con un *enfoque retórico* de escritura.

## 4.2. Creencias sobre la retroalimentación en el desarrollo de la escritura en inglés

La categoría *creencias sobre el rol de la retroalimentación en el desarrollo de la escritura en inglés*, presentada en la red conceptual (ver Figura 2), permite reconocer las siguientes subcategorías: retroalimentación *positiva* y retroalimentación *negativa*.

Considerando las creencias que poseen los participantes del estudio sobre el rol de la retroalimentación con respecto a la escritura en inglés, es posible reconocer como primera subcategoría la retroalimentación *positiva*. En función de los comentarios realizados por los participantes, la retroalimentación sería útil para facilitar el desarrollo de la producción escrita en inglés. Desde el punto de vista de los entrevistados, este proceso debería focalizarse en resaltar principalmente las fortalezas del desempeño en las tareas de escritura. Al respecto, el siguiente segmento de entrevista evidencia lo mencionado previamente: “La retroalimentación sobre escritura debería estar enfocada en aspectos positivos. Se debe valorar lo que uno hizo bien y con lo que se cumplió” (E06 [81:81]).

Figura 2. Red conceptual sobre creencias asociadas a la retroalimentación en el desarrollo de la escritura en inglés



Fuente: Elaboración propia

A través del discurso oral de los participantes del estudio, es posible reconocer que ellos perciben que, al conocer información sobre sus aciertos en tareas de producción escrita por medio de la retroalimentación *positiva*, reforzarían variables personales de carácter afectivo implicadas en el desarrollo de la escritura, sintiéndose incentivados a mejorar. Por lo tanto, este tipo de retroalimentación facilitaría la *motivación* por parte de los estudiantes, contribuyendo directamente a su *aprendizaje* con respecto a esta habilidad productiva. Lo anterior es manifestado por un participante al referirse a cómo deberían implementarse procedimientos asociados con la retroalimentación en la escritura: “La retroalimentación debe ser constructiva ya que, si es destructiva, lo más probable es que el escritor se desmotive. Si alguien te indica que tu producción está mal realizada, uno adquiere una actitud más defensiva, bloqueando el aprendizaje” (E10 [73:73]).

Por otro lado, algunos participantes sugieren que la retroalimentación en la escritura, para promover el desarrollo de esta habilidad comunicativa, debería centrarse en aspectos *negativos*, específicamente en el *error* o en las debilidades evidenciadas en los escritos revisados. En este sentido, de acuerdo con uno de los entrevistados, la retroalimentación en la producción escrita es: “Una oportunidad para darnos cuenta de los errores que cometemos al producir, los cuales, a veces, no percibimos” (E18 [95:95]).

De acuerdo a las creencias de los docentes en formación, el error sería considerando como fuente del proceso de *aprendizaje* de la escritura en una lengua extran-

jera. Lo anterior se ve reflejado en el siguiente segmento de entrevista: “Los errores forman parte del aprendizaje. Si no me equivoco, es debido a que no estoy intentando nada nuevo” (E57 [17:17]).

Desde el punto de vista de los futuros docentes entrevistados, para que la retroalimentación sobre escritura sea efectiva y facilite el desarrollo de esta habilidad, este proceso debería contemplar la *corrección de errores*. Las creencias que se asocian a este procedimiento sugieren que ayudar a los aprendices a rehacer sus escritos debería llevarse a cabo en un periodo reducido de tiempo. De lo contrario, las debilidades lingüísticas pudiesen fosilizarse o perpetuarse en los procesos de producción escrita asociados a una lengua extranjera. Lo anterior se ilustra a través del siguiente segmento de entrevista: “Si es que el error se corrige de inmediato, esto sirve para aprender. Si nadie te corrige, es posible que los errores que uno comete persistan” (E55 [18:18]).

Los participantes de la investigación manifiestan que la *corrección de errores* debería llevarse a cabo de forma *directa*, indicando explícitamente cuáles son las debilidades lingüísticas específicas que poseen las tareas de producción. Esta visión se refleja en el siguiente segmento de entrevista: “Si es que uno realiza una tarea de escritura y sólo se entrega una calificación sin que se indiquen directamente los errores cometidos y las causas de éstos, uno no puede ser capaz de conocer los aspectos que se deben mejorar” (E10 [69:69]).

Al referirse a procesos de retroalimentación *directa* sobre errores en la escritura, los participantes declaran que ésta debería enfocarse, en primer lugar, en la capacidad del escritor para expresar sus ideas eficientemente. Lo anterior involucraría que la producción fuese comprensible para otras personas en términos de lo que se pretende comunicar a través de la lengua inglesa. Esta visión se asocia con la *fluidez* con respecto a la habilidad de producción escrita. Considerando lo anterior, uno de los docentes en formación manifiesta que la retroalimentación sobre escritura: “Tiene que apuntar a la calidad de las ideas y si es que éstas logran expresar un mensaje. La estructura de los textos podría estar perfecta; sin embargo, las ideas pueden haber sido integradas de forma incoherente” (E03 [79:79]).

Simultáneamente, otros participantes manifiestan que la retroalimentación *directa* sobre escritura debería centrarse en la producción gramaticalmente correcta del idioma extranjero. Estas representaciones se asociarían principalmente con retroalimentar en función de la *precisión* del lenguaje. Al respecto, cuando uno de los entrevistados se refiere sobre cuál debería ser el foco de retroalimentación en la escritura, él comenta que ésta: “Debe enfocarse en cómo se utiliza el idioma extranjero al momento de escribir. En otras palabras, gramática, tiempos verbales, uso correcto de verbos y pronombres” (E32 [15:15]).

En el marco de la *corrección del error* por medio de la retroalimentación, considerando las representaciones de los participantes del estudio, este proceso debería ser facilitado por un *mediador* o agente competente, el cual contase con experticia y reuniese las aptitudes necesarias para generar contextos apropiados que faciliten el aprendizaje de la escritura en una lengua extranjera. Esta visión se refleja a través del siguiente segmento de entrevista emitido por uno de los futuros docentes: “Alguien que sólo haya leído o escrito un texto en inglés no está calificado para proveerme retroalimentación. Sólo podría hacerlo quien esté informado sobre el desarrollo de la escritura en inglés y posea dominio de esta habilidad” (E49 [72:72]).

Uno de los agentes competentes que los participantes de la investigación consideran idóneo para proveer retroalimentación sería el *profesor* de escritura en inglés debido a las competencias que éste posee. Respecto de lo anterior, al comentar sobre procesos de retroalimentación, uno de los participantes establece que: “La retroalimentación pueden proveerla los docentes de cursos asociados a lengua inglesa porque ellos son los que saben más. Ellos conocen las debilidades de sus estudiantes y saben cómo ayudarlos con respecto a la habilidad de escritura” (E27 [18:18]).

De forma alternativa, los docentes en formación entrevistados consideran que un *par* también es competente para proveer retroalimentación sobre escritura. La razón de lo anterior es que éste, en el marco de la etapa de formación universitaria en que se encontraban los participantes, poseería un nivel de inglés apropiado para llevar a cabo este procedimiento. Esta percepción se evidencia a través del siguiente segmento de entrevista: “Tengo un compañero que escribe muy bien en inglés y sabe mucho sobre gramática y vocabulario; por lo tanto, yo siempre le hago preguntas y solicito que me provea comentarios con respecto a mi producción” (E11 [79:79]).

## 5. Discusión de resultados

Los participantes tienen creencias sobre el aprendizaje de la escritura asociadas con concebir la misma como un proceso de traducción, de formación de hábitos o de internalización de patrones organizacionales. Estas representaciones han sido construidas a partir de las experiencias de los participantes en el contexto escolar y en el contexto universitario.

Relativo a la visión del aprendizaje de la escritura como un proceso de traducción, es relevante mencionar que algunos de los participantes creen que es necesario organizar las ideas en la lengua materna para, luego, producir las mismas en la lengua extranjera. Lo anterior se ve reflejado en el siguiente segmento de entrevista: “Yo, personalmente, comencé traduciendo lo que escribía. Primero, escribía en español y luego traducía, demorándome bastante” (E01 [13:13]).

La implementación de prácticas de traducción en el proceso de escritura por parte de profesores de inglés en formación, ha sido también observada por otros investigadores (ver, por ejemplo, Viáfara, 2008). Esta representación sobre el aprendizaje del proceso de escritura, al parecer, ha sido construida a partir de las primeras experiencias que tuvieron los participantes con el desarrollo de esta habilidad comunicativa, las que, en nuestro contexto, debieron haberse evidenciado en la educación básica ya que, en Chile, el inglés como lengua extranjera, se enseña desde este nivel. Considerando los comentarios realizados por los participantes, esta concepción parece permanecer a través del tiempo, incluso hasta cursar el nivel universitario.

Relativo al uso de la traducción en la producción escrita y de acuerdo a Fujii (2012), los estudiantes de inglés como lengua extranjera que poseen un nivel de competencia comunicativa disminuida con respecto a este idioma, tienden a emplear la traducción textual para expresarse de forma escrita. La razón de lo anterior, desde la perspectiva del autor, sería que este procedimiento implicaría un menor esfuerzo cognitivo y una aplicación inferior de habilidades de orden superior. Este tipo de práctica resulta muy compleja debido a que la traducción puede alterar el significado de lo que se pretende expresar en una lengua extranjera, minimizando también competencias lingüísticas asociadas con fluidez y precisión (Yanqun, 2009).

Algunos de los participantes del estudio también tienen una visión sobre el aprendizaje de la escritura considerando la misma como un proceso de formación de hábitos, en el cual la ejercitación y memorización de contenidos lingüísticos (gramática y vocabulario) juega un papel importante. En este contexto, el aprendizaje de la escritura se produciría por la práctica del ensayo y error. Esta concepción se enmarca en una lógica conductista, específicamente en el enfoque audiolingual, en donde la escritura se aprende a través de la imitación de estructuras o ejemplos lingüísticamente correctos (Larsen-Freeman y Anderson, 2011). El énfasis dado a la memorización en el desarrollo de la habilidad de escritura es ilustrado a través del siguiente segmento de entrevista: “Escribir es complicado en la primera lengua ya que requiere usar muchas herramientas. Aprender en una segunda lengua es más complicado ya que requiere memorizar muchas cosas y reglas” (E55 [05:05]). Por otro lado, el énfasis dado a la ejercitación correcta del idioma es expresado por un participante de la siguiente forma: “Escribir en inglés implica producir oraciones con una correcta gramática y palabras bien escritas” (E42 [04:04]).

Como se puede identificar en el párrafo previo, las actividades de escritura sugeridas por algunos de los participantes de este estudio serían, frecuentemente, llevadas a cabo a nivel de oración, enfatizando los elementos de esta unidad de la lengua. En términos del aprendizaje de la lengua extranjera, la concepción de aprendizaje de la escritura enmarcada exclusivamente en la adquisición de gramática y vocabulario es una práctica altamente riesgosa ya que los aprendices tenderían, posteriormente, a tener dificultades para comunicarse en la lengua inglesa (Richards y Rodgers, 2014).

También algunos de los futuros docentes participantes en el estudio poseen creencias sobre el aprendizaje de la escritura visualizándolo como un proceso de internalización de patrones organizacionales asociados con los distintos tipos de textos a producir. Estos patrones organizacionales, a su vez, se aprenderían a través de la lectura y/o exposición a los mismos textos y a través de actividades de reproducción. El punto previo se puede evidenciar a través del siguiente segmento de entrevista: “Uno aprende a escribir leyendo, lo cual permite la imitación de otros textos. Es posible percatarse que en los textos hay ciertos elementos que se repiten, una cierta estructura, determinados patrones. Éstos pueden irse copiando considerando la propia producción” (E45 [11:11]).

Las representaciones asociadas con prácticas retóricas en la escritura se enmarcarían en un enfoque de producto (Hyland, 2009). Lo anterior se debería a que el foco principal de estas creencias sería principalmente la imitación de modelos textuales, dando énfasis al texto finalizado en una única instancia y a la práctica controlada de determinados contenidos lingüísticos, visión que también se asemeja al enfoque guiado/controlado y al de traducción al escribir (Hasan y Akhand, 2010). Al respecto, esta perspectiva enfatizaría, principalmente, la precisión en el uso de la lengua extranjera más que en la comunicación de ideas de forma escrita.

En función del punto previo, se sugiere que los estudiantes de lengua inglesa aprendan a escribir en el marco de un enfoque de proceso (ver Seow, 2002). En este sentido, un texto se produciría durante diferentes etapas, tales como la elaboración de un borrador, revisión del mismo, corrección y su posterior publicación. En el transcurso de este ciclo, los aprendices adquirirían determinadas estrategias asociadas con cómo escribir un texto. Lo anterior facilitaría procesos de retroalimentación y la adquisición de diferentes procedimientos de escritura (Hyland, 2004). También se sugiere que el aprendizaje de la escritura debería ser construido desde un enfo-

que ecléctico, el cual considere la fluidez y precisión lingüística en el marco de la escritura en inglés (Min, 2009). En este contexto, algunos especialistas sostienen que el aprendizaje de la producción escrita en la lengua inglesa pudiese desarrollarse alternando una visión retórica y procesual (ver, por ejemplo, Badger y White, 2000).

Como se ha mencionado anteriormente, las ideas que los participantes tienen sobre el aprendizaje de la escritura han sido construidas en el contexto escolar y en el contexto universitario. Ambos contextos han jugado una poderosa influencia en cómo los futuros docentes de inglés representan el desarrollo de la habilidad de escritura. Al respecto, es importante señalar que algunos estudiantes perciben que el medio escolar, en el marco de la educación básica y media, jugó un papel poco significativo en el aprendizaje de la escritura, y que han aprendido a producir en la lengua extranjera, principalmente, a nivel universitario. Hallazgos relacionados con los disminuidos efectos de la educación primaria y secundaria en el aprendizaje del inglés también han sido planteados por otros expertos en el contexto latinoamericano (ver, por ejemplo, Viáfara, 2008). En este marco, una de las causas del impacto poco significativo del sistema escolar en el aprendizaje de la escritura se produciría debido a las metodologías empleadas por los docentes (Correa, Tapia, Neira y Ortiz, 2013), las cuales, a su vez, se relacionarían con sus creencias sobre cómo se aprende la lengua extranjera.

En el contexto de las creencias sobre el aprendizaje de la escritura, los participantes visualizan que los procesos de retroalimentación son importantes en el desarrollo de la habilidad, valorando tanto la retroalimentación positiva como la negativa (ver Ellis, 2013). Como fue mencionado previamente en este artículo, la retroalimentación positiva se focaliza en identificar las fortalezas de los aprendices y la retroalimentación negativa, las debilidades que presentan los mismos en su desempeño.

Los participantes consideran que ambos tipos de retroalimentación favorecen los procesos de aprendizaje. Por un lado, la retroalimentación positiva la asocian con la motivación. En este sentido, los resultados de diferentes investigaciones vinculan la afectividad de los sujetos con el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en inglés (ver, por ejemplo, Amara, 2015). Relativo a este punto, se establece que si el aprendiz es informado sobre sus fortalezas, lo cual, a su vez, le permite identificar su desempeño como favorable, éste se encontrará predispuesto a aprender y a perfeccionar el mismo.

Por otro lado, la retroalimentación negativa, la cual se focaliza en la identificación de los errores, también se valora percibiendo los desaciertos como parte natural del proceso de aprendizaje, como se ilustra a continuación: “Mientras más uno practica y comete errores, mejor va desarrollando la habilidad de producción escrita. Uno no debería evitar equivocarse. De lo contrario, uno trataría de actuar de forma perfeccionista, bloqueándose cognitivamente durante el proceso” (E01 [77:77]). En este contexto, los participantes plantean que la corrección de los errores debería desarrollarse esencialmente en forma directa para evitar la fosilización de los mismos. Esta percepción (retroalimentación directa por sobre la indirecta) se relaciona con hallazgos identificados en otros estudios (ver, por ejemplo, Lee, 2005).

De acuerdo con los sujetos participantes en el estudio, la retroalimentación puede ser dada por el profesor o por un compañero más competente en el desarrollo de la habilidad. Respecto a la mediación (ver Vygotsky, 1978) por parte de compañeros, algunos estudiantes en formación consideran relevante que la retroalimentación en la escritura puede ser facilitada por un par debido a la relación social simétrica en la que ambos se encuentran. Lo anterior les provocaría sentimientos de confianza,

comodidad y serenidad al momento de recibir información considerando sus debilidades al producir en una lengua extranjera. Lo previo se ilustra a través del siguiente segmento de entrevista: “Se trata también de un asunto de proximidad. En vez de solicitarle ayuda al profesor, se puede acudir a un compañero debido a una relación de cercanía. Uno sabe, con anticipación, que la retroalimentación facilitada no tendrá un carácter castigador” (E20 [87:87]). De acuerdo a lo anterior y debido al importante papel que tendrían los factores emocionales en el desarrollo de la escritura en una lengua extranjera, la dimensión afectiva requiere ser considerada como un elemento relevante en el aprendizaje del idioma.

## 6. Conclusión

Los participantes de este estudio tienen creencias sobre el aprendizaje de la escritura asociadas con concebir la habilidad de producción escrita como un proceso de traducción, de formación de hábitos y de internalización de patrones organizacionales. Estas creencias han sido construidas a partir de las experiencias de los participantes en el contexto escolar y universitario.

Las creencias que poseen los participantes sobre el desarrollo de la producción escrita en inglés, la cuales fueron construidas a través de su formación escolar, se vincularían con la traducción y la ejercitación, esta última enfocándose principalmente en la precisión y corrección de estructuras lingüísticas más que en la comunicación de ideas. Estas creencias son muy difíciles de modificar a nivel universitario, hecho que pudiese traducirse en la perpetuación de prácticas tradicionalistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma en el contexto nacional.

Los entrevistados sugieren que profundizaron mayormente en el aprendizaje de la escritura en el contexto universitario, donde tenían que reproducir e imitar modelos textuales. Debido a que las prácticas asociadas con el enfoque retórico buscan que el aprendiz internalice y repita un conjunto de patrones determinados para crear un texto ideal, la producción escrita pudiese percibirse como un producto que niega la naturaleza generativa y creativa del lenguaje.

Por otro lado, considerando las creencias que los futuros docentes poseen sobre la retroalimentación de la expresión escrita, se visualiza que este procedimiento debe centrarse en aspectos positivos y negativos de la producción. En este marco, es importante señalar que los estudiantes en formación evidencian asignarle un gran valor al componente afectivo en el proceso de aprendizaje de la escritura.

Respecto a los resultados de este estudio sobre las creencias de los futuros docentes con respecto al aprendizaje de la escritura, se sugiere que los programas de formación inicial, a través de cursos asociados con el desarrollo del conocimiento del contenido (inglés) y del conocimiento pedagógico del contenido (didáctica), generen oportunidades de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa y la competencia profesional en un marco de uso de la lengua. Al respecto, se plantea que los cursos focalizados en el desarrollo de la competencia comunicativa se orienten por los principios incluidos en la didáctica del área de especialidad, es decir, que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender el idioma como a ellos se les solicita enseñarlo.

Además, se sugiere que en el proceso de formación profesional se construyan espacios en los que los futuros profesionales de la educación reflexionen críticamente

sobre las creencias que construyeron sobre el aprendizaje del idioma en el contexto escolar y en cómo las mismas no son útiles para enfrentar las demandas que se le hace al inglés como medio de comunicación en la realidad nacional e internacional.

El estudio de las creencias de estudiantes universitarios sobre la producción escrita constituye un punto de partida para el diseño de programas de intervención en escritura que permitan potenciar y desarrollar estrategias que contribuyan a que los estudiantes produzcan textos cohesivos y coherentes.

## 7. Referencias bibliográficas

- Amara, T. M. (2015). Learners' perceptions of teacher written feedback commentary in an ESL writing classroom. *International Journal of English Language Teaching*, 3(2), 38-53.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.
- Blázquez, F. y Tagle, T. (2010). Formación docente: Un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1-12.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Londres/ Nueva York, NY: Continuum.
- Correa, R., Tapia, M., Neira, A. y Ortiz, M. (2013). Teorías personales de docentes de lengua sobre la enseñanza de la escritura en sistema de educación pública chilena. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52(1), 165-184.
- Díaz, C. y Solar, M. I. (2011). La revelación de las creencias lingüístico-pedagógicas a partir del discurso del profesor de inglés universitario. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 49(2), 57-86.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3-18.
- Ellis, R. (2013). Corrective feedback in teacher guides and SLA. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(3), 1-18.
- Erkmen, B. (2014). Novice EFL teachers' beliefs about teaching and learning, and their classroom practices. *H. U. Journal of Education*, 29(1), 99-113.
- Ferris, D. R. (2006). Does error feedback help student writers? En K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 81-104). Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. (2011). *Treatment of error in second language student writing* (2ª ed.). Ann Harbor, MI: University of Michigan Press.
- Ferris, D. R., & Hedgcock, J. S. (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice* (2ª ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4ª ed.). Londres: SAGE Publications.
- Fujii, Y. (2012). The effects of L1 on L2 writing and translation: A case study. *Journal of Modern Languages*, 22, 32-44.
- Hasan, M. K., & Akhand, M. M. (2010). Approaches to writing in EFL/ESL context: Balancing product and process in writing class at tertiary level. *Journal of NELTA*, 15(1-2), 77-88.
- Hyland, K. (2004). *Second language writing*. Cambridge/Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and researching writing* (2ª ed.). Harlow: Pearson Education Limited.



- Khanalizadeh, B., & Allami, H. (2012). The impact of teachers' belief on EFL writing instruction. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(2), 334-342.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3ª ed.). Oxford: Oxford University Press
- Lee, I. (2005). Error correction in the L2 writing classroom: What do students think? *TESL Canada Journal*, 22(2), 1-16.
- Matsuda, P. K., & Silva, T. (2010). Writing. En N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (2ª ed.) (pp. 232-246). Londres: Hodder Education.
- Min, H. T. (2009). A principled eclectic approach to teaching EFL writing in Taiwan. *Bulletin of Educational Research*, 55(1), 63-95.
- Möller, J. (2001). *Siglo XXI: ¿Innovamos? La enseñanza de una segunda lengua extranjera*. Salobreña: Editorial Alhulia.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Seow, A. (2002). The writing process and process writing. En J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 315-320). Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Shin, S. J. (2003). The reflective L2 writing teacher. *ELT Journal*, 57(1), 3-10.
- Tagle, T., Díaz, C., Alarcón, P., Quintana, M. y Ramos, L. (2014). Creencias sobre el aprendizaje del inglés en la formación inicial docente. *Educere*, 61, 473-482.
- Viáfara, J. J. (2008). From pre-school to university: Student-teachers' characterize their EFL writing development. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 10, 73-92.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yanqun, H. (2009). L1 influence on L2 writing: Process and product. *CELEA Journal*, 32(2), 3-15.

## ANEXO 1

### Protocolo entrevista

1. ¿En qué consiste el proceso de escritura en una lengua extranjera?
2. ¿Cómo se aprende a escribir en inglés?
3. ¿En qué contextos ha construido las representaciones, ideas y los conocimientos asociados a cómo se aprende a escribir en inglés? ¿Qué contextos de aprendizaje han impactado mayormente en este proceso de construcción? ¿Por qué?
4. ¿Qué rol juega el error en el desarrollo de la escritura en una lengua extranjera?
5. ¿Qué rol juega la retroalimentación en el desarrollo de la escritura en una lengua extranjera? ¿Quién(es) pueden proveer retroalimentación?
6. ¿En qué elementos debe focalizarse la retroalimentación sobre la escritura? ¿Por qué?