



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE QUINTANA ROO



LA CORRECCIÓN EN EL AULA DE LENGUAS

Prácticas, sentidos y desafíos
actuales

Edith Hernández Méndez
Jesús Eduardo Fong Flores
(Coordinadores)

Este libro reúne experiencias de docentes que han situado el error en el centro de la reflexión pedagógica, no solo para identificarlo, sino también para interpretarlo, analizarlo y transformarlo en una oportunidad formativa. Desde distintos contextos educativos, los proyectos que aquí se presentan exploran prácticas de corrección que van más allá de la señalización de fallas y se orientan a la construcción de sentido.

A través de estas experiencias, la obra pone en diálogo el error con las estrategias de retroalimentación, entendidas como procesos intencionales que acompañan al estudiante, favorecen la toma de conciencia y promueven la autorregulación del aprendizaje. Cada capítulo ofrece no solo propuestas didácticas sino también decisiones pedagógicas fundamentadas que permiten repensar la intervención docente. Más que corregir para sancionar, este libro invita a corregir para comprender, a retroalimentar para orientar y a enseñar para transformar.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE QUINTANA ROO





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE QUINTANA ROO



FONEIA

Fondo
Editorial para la
**Investigación
Académica**

Esta obra es una coedición de la Universidad de Quintana Roo y la Universidad Autónoma de Baja California, realizada con la colaboración editorial del Fondo Editorial para la Investigación Académica (FONEIA).

El tiraje digital de esta obra: “La corrección en el aula de lenguas: prácticas, sentidos y desafíos” se realizó posterior a un riguroso proceso de arbitraje “doble ciego” efectuado por expertos miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) en México, además de la revisión anti-plagio, uso ético de la inteligencia artificial y aval del Consejo Editorial del Fondo Editorial para la Investigación Académica (FONEIA). Primera edición digital de distribución gratuita, junio de 2026.

Los coeditores son titulares de los derechos de esta edición conforme licencia Creative Commons de Reconocimiento – No Comercial – Compartir Igual (by-nc-sa). La coordinadora Edith Hernández Méndez y el coordinador Jesús Eduardo Fong Flores, así como cada uno de los autores y autoras son titulares y responsables únicos del contenido.

Este libro es resultado del trabajo colaborativo entre docentes e investigadores de distintas instituciones de educación superior. Su propósito es difundir reflexiones teóricas, investigaciones y experiencias pedagógicas centradas en el papel del error y la retroalimentación correctiva en la enseñanza de lenguas, así como en ámbitos afines como la traducción, la interpretación y la evaluación, con el fin de promover prácticas educativas más reflexivas y orientadas al aprendizaje. Fue coordinado por Edith Hernández Méndez y Jesús Eduardo Fong Flores.

Portada: Lic. Ramón Antonio Quijada Preciado

Formación editorial: Indra Mendoza Hernández

Requerimientos técnicos: Windows XP o superior, Mac OS, Adobe Acrobat Reader.

ISBN: 978-970-96158-1-4



9 789709 161581 4

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo

Dra. Consuelo Natalia Fiorentini Cañedo
Rectora

Mtro. Rafael González Plascencia
Secretario General

Dr. Javier Vázquez Castillo
Coordinador de la Unidad Académica Zona Sur

Dra. Edith Hernández Méndez
Directora de la División de Ciencias Sociales y Humanidades

Mtra. Lizbeth Gómez Argüelles
Secretaria Técnica de Investigación y Extensión

Mtro. Iván Jacobo Interian Kú
Jefe del Departamento de Humanidades

Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Luis Enrique Palafox Maestre
Rector

Mtra. Edith Montiel Ayala
Secretaria general

Dra. Lus Mercedes López Acuña
Vicerrectora Campus Ensenada

Dr. Jesús Adolfo Soto Curiel
Vicerrector Campus Mexicali

Dra. Haydeé Gómez Llanos Juárez
Vicerrectora Campus Tijuana

Dra. Tanya Odette Pedraza López
Directora de la Facultad de Idiomas Ensenada

Este libro es resultado del trabajo colaborativo entre docentes e investigadores de distintas instituciones de educación superior. Su propósito es difundir reflexiones teóricas, investigaciones y experiencias pedagógicas centradas en el papel del error y la retroalimentación correctiva en la enseñanza de lenguas, así como en ámbitos afines como la traducción, la interpretación y la evaluación, con el fin de promover prácticas educativas más reflexivas y orientadas al aprendizaje. Fue coordinado por Edith Hernández Méndez y Jesús Eduardo Fong Flores.

Sobre los coordinadores

Dra. Edith Hernández Méndez

Doctora en Lingüística Hispánica por la Ohio State University. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Cuenta con perfil PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONAHCYT. Es miembro del cuerpo académico "Estudios sociolingüísticos y de lingüística aplicada". Sus líneas de investigación son la adquisición de lenguas, la sociolingüística y la didáctica de la lengua española. Ha dirigido y participado en proyectos de investigaciones nacionales e internacionales en estas áreas. Sus publicaciones consisten en libros, capítulos de libros y artículos en revistas indizadas nacionales y extranjeras.



Dr. Jesús Eduardo Fong Flores

Doctor en Filología y Estudios Lingüísticos por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. Profesor e Investigador de Tiempo Completo en la Facultad de Idiomas Ensenada de la UABC. Miembro del Cuerpo Académico Lingüística Aplicada en Estudios Fronterizos, cuenta con Perfil PRODEP, Pertenecce al Sistema Nacional de Investigadores (SNII). Su línea de investigación se orienta al estudio de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, enfatizado en la corrección y el tratamiento del error en la producción escrita, la literacidad y la formación docente. Autor de capítulos y artículos en revistas nacionales e internacionales, desarrollando diversos proyectos de investigación, de intervención educativa y vinculación que fortalecen la calidad académica y la incidencia social de la enseñanza de lenguas.



Autores

Capítulo 1

Jesús Eduardo Fong Flores

Es Profesor-Investigador de Tiempo Completo en la Facultad de Idiomas Ensenada de la Universidad Autónoma de Baja California. Miembro del Cuerpo Académico Lingüística Aplicada en Estudios Fronterizos, cuenta con Perfil PRODEP y forma parte del Sistema Nacional de Investigadores.

Capítulo 2

Lizbeth Gómez Argüelles

Licenciada en Lengua Inglesa y Maestra en Educación. Profesora de tiempo completo en la Universidad de Quintana Roo desde 2008. Sus áreas de interés incluyen formación de profesores y lingüística aplicada.

Edith Hernández Méndez

Doctora en Lingüística Hispánica por la Ohio State University y profesora-investigadora en la Universidad de Quintana Roo. Es miembro del SNI Nivel I. Sus intereses son la adquisición de lenguas, la sociolingüística y la didáctica de la lengua española.

Capítulo 3

María del Rosario Reyes Cruz

Doctora en Educación Internacional y profesora-investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo desde 1996. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Sus investigaciones abordan creencias docentes y de aprendizaje, autoeficacia, formación intercultural en lenguas y alfabetización digital.

Emma Reyes Cruz

Pedagoga, maestra en Educación con énfasis en Tecnología Educativa y doctora en Educación. Cuenta con más de veinte años de experiencia en educación superior. Sus líneas de trabajo incluyen educación intercultural y tecnología educativa. Ha participado en investigación, gestión y evaluación institucional, y es autora de diversas publicaciones académicas.

Capítulo 4

Ana Bertha Jiménez Castro

PTC en la UQROO. Tiene las licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa, y una Maestría en Educación. Pertenece al Cuerpo Académico ESLA. Sus temas de interés son la motivación y la interculturalidad en el aprendizaje de lenguas, y la gestión del conocimiento.

Maricruz Ramírez Posadas

PTC en la UQROO. Tiene la licenciatura en Lengua Francesa, y una Maestría en Educación. Pertenece al Cuerpo Académico ESLA. Sus temas de interés que son la enseñanza de FLE, las políticas lingüísticas y la cultura en el aprendizaje de lenguas.

Capítulo 5

Tanya Odette Pedraza López

Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Idiomas Ensenada de la UABC, centra su labor en la enseñanza del inglés en educación básica en el sector público. Actualmente es Directora de la Facultad de Idiomas Ensenada UABC.

Jose Efrain Carrera Salcido

Profesor de Tiempo Completo. Especialista en gestión curricular, enseñanza de lenguas y formación docente, con participación en proyectos

académicos nacionales e internacionales. Actualmente colabora como Subdirector de la Facultad de Idiomas Enseñada UABC.

Capítulo 6

Griselda Murrieta Loyo

Doctora en Educación y profesora-investigadora titular de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Integra el SNII de la SECIHTI, nivel 1. Investiga la autoeficacia docente para investigar y enseñar, y estudiantil para aprender lenguas.

Ana Jazmín Cruz García

Licenciada en Lengua Inglesa y maestra en Educación. Es jefa de materia de inglés del Colegio de Bachilleres de Quintana Roo, donde coordina a docentes de 47 instancias educativas para desarrollar habilidades lingüísticas y comunicativas del estudiantado.

Capítulo 7

Laura López González

Licenciada en Enseñanza de la Lengua Inglesa y Maestra en Tecnología Educativa por la UAEH, graduada de los cursos CBI e EMI por la Embajada de los EUA y certificada en TESOL por la Anaheim University. Co-autora de las series de libros Go high! y MIR! Professional.

Capítulo 8

Paulina Mar Díaz

Maestra en Lenguas Modernas por la Universidad Autónoma de Baja California. Es profesora de francés e italiano y cuenta con un diplomado en Gramática del Español por la UNAM. Sus intereses académicos se enfocan en la enseñanza del francés y el desarrollo de la producción escrita en lenguas extranjeras.

Capítulo 9

Dalia Guadalupe Navarrete López

Licenciada en Enseñanza de Lenguas y Maestra en Lenguas Modernas por la Universidad Autónoma de Baja California. Docente de inglés para adolescentes y francés para adultos. Su interés investigativo se centra en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Capítulo 10

Diego Iván Godínez Ramírez

Profesor de asignatura en la Facultad de Idiomas, Tijuana, de la UABC, donde se desempeña en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sus intereses de investigación se orientan hacia las estrategias de aprendizaje de japonés.

Carlos Alberto Noriega Guzmán

Doctor en Filología, Estudios Lingüísticos y Literarios, así como profesor-investigador de la UABC, especializado en enseñanza de japonés, formación docente y tecnología en la enseñanza de lenguas. Coordina proyectos académicos y de investigación, así como promueve la difusión del japonés en México

Capítulo 11

Tatiana Estefanía Galván de la Fuente

Doctorado en Lingüística Aplicada- TESOL, Maestría en ELT de la Universidad de Southampton, Reino Unido y la Licenciatura en la Enseñanza del Idioma Inglés. Profesor-Investigador en la Facultad de Idiomas-Ensenada UABC. También forma parte del Cuerpo Académico en consolidación, Lingüística Aplicada en Estudios Fronterizos. Perteneció a SIN.

Capítulo 12

Eldon Walter Longoria Ramón

Doctor en Educación y maestro en Didáctica del Francés. Profesor-investigador de la UABC desde 1997, cuenta con certificación DALF C2. Imparte cursos en licenciatura y posgrado, pertenece al SNII, lidera el CA Estudios de Traducción e Interpretación.

Capítulo 13

Diana Karelly Cázares Coronel

Es docente e investigadora en la Facultad de Idiomas Ensenada (UABC), especializada en la formación de traductores y el desarrollo de su literacidad disciplinar. Es doctora en Ciencias Sociales (línea en Traducción y Mediación Intercultural), y cuenta con una maestría en Lenguas Modernas y una licenciatura en Traducción.

Capítulo 14

Hector Javier Sánchez Ramírez

Doctor en Ciencias del Lenguaje, Maestro en Lingüística Aplicada y Licenciado en Traducción. Intérprete de conferencias, social y médico, experiencia docente en licenciatura y posgrado. Investiga la formación de intérpretes. Profesor-investigador y coordinador de Formación Profesional en Facultad de Idiomas, Ensenada.

Capítulo 15

Carlos Esteban Vargas Sierra

Licenciado en Traducción y Maestro en Lenguas Modernas por la UABC. Se desempeña como docente de inglés, lengua y comunicación en educación media superior y superior. Sus intereses incluyen enseñanza de lenguas, traducción, lingüística aplicada y formación docente.

Lázaro Gabriel Márquez Escudero

Doctor en Educación, Maestro en Educación, Especialista en Traducción e Interpretación y Licenciado en Docencia del Idioma Inglés. Profesor-investigador de la UABC desde 1997, miembro del CA-181_Estudios de Traducción e Interpretación y miembro del SNII.

Capítulo 16

Eyder Gabriel Sima Lozano

Doctor en Antropología por la UNAM. Profesor-Investigador Titular C en la Facultad de Idiomas Ensenada de la Universidad Autónoma de Baja California. Miembro del SNI con nivel I. Líder del CA Lingüística Aplicada en Estudios Fronterizos

Capítulo 17

Karen Estefany Matos López

Maestra en Educación (UPN), Licenciada en Humanidades (UQROO) y docente en la Universidad Tecnológica de Chetumal y el Colegio de Bachilleres del Estado de Quintana Roo. Ha presentado sus investigaciones sobre innovación educativa y lingüística a nivel nacional.

Capítulo 18

Jorge Gustavo Gutiérrez Benítez

Profesor-investigador de la UABC, especialista en evaluación del aprendizaje, evaluación educativa, psicometría y estadística inferencial. Desarrolla pruebas estandarizadas, sistemas de evaluación y estudios sobre rendimiento académico, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras.

COMITÉ DE ARBITRAJE

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo

Dr. Moisés Perales Escudero
Mtra. Lizbeth Gómez Arguelles
Dr. Alfredo Marín Marín
Dra. Griselda Murrieta Loyo
Dr. Armando Pérez Morfín
Dra. Rosa Isela Sandoval Cruz

Universidad Autónoma de Baja California

Mtra. Zulema Adame Cantorán
Dr. Jairo Samar Andrade Preciado
Dr. José Efraín Carrera Salcido
Dra. Diana Karely Cázares Coronel
Dra. María del Rocío Domínguez Gaona
Dra. Laura Emilia Fierro López
Dr. Saúl González Medina
Dr. Eldon Walter Longoria Ramón
Dra. Eleonora Lozano Bachioqui
Dra. Alexandra Millán de la Cerda
Dra. Rosío del Carmen Molina Landeros
Mtro. Salvador Montes Carranza
Dr. Rafael Saldívar Arreola
Dr. Héctor Javier Sánchez Ramírez
Dra. María del Socorro Montaña Rodríguez
Dr. David Toledo Sarracino
Dra. Tanya Odette Pedraza López
Mtra. Ana Rosa Zamora Leyva

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Mtro. Edward Amador Pliego

Universidad Autónoma de Chiapas

Mtra. Ana María Candelaria Domínguez Aguilar
Dra. Elizabeth Us Grajales

Universidad Autónoma de Nuevo León

Dr. Dan Isaí Serrato Salazar

Universidad Veracruzana

Dr. Oscar Manuel Narváez Trejo

Mtra. Azalea Romero Trejo

Dra. Olga Lidia Sánchez Cruz

Universidad de Querétaro

Dra. Delphine Pluvinet

Universidad Nacional Autónoma de México

Dra. Jessou Denise Jandette Torres

Dr. Igor Vinogradov

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Dra. Esther Juan Oliva

Índice

Introducción	17
Capítulo 1. Reinterpretar el error: hacia una práctica reflexiva de la corrección en lenguas extranjeras Jesús Eduardo Fong Flores	20
Capítulo 2. ¿Corregir o no corregir? Estrategias de retroalimentación correctiva oral en las clases de inglés como lengua extranjera Lizbeth Gómez Argüelles y Edith Hernández Méndez	29
Capítulo 3. Lo que dices importa: persuasión verbal y autoeficacia en el aula de inglés como lengua extranjera María del Rosario Reyes Cruz y Emma Reyes Cruz	40
Capítulo 4. Se vale equivocarse: La retroalimentación correctiva en la clase de FLE Ana Bertha Jiménez Castro y Maricruz Ramírez Posadas	53
Capítulo 5. Corrección de errores en producción oral y escrita de lenguas extranjeras: estrategias para profesores Tanya Odette Pedraza López y José Efraín Carrera Salcido	63
Capítulo 6. Corregir para comprender: Métodos de retroalimentación oral correctiva preferidos por estudiantes del Colegio de Bachilleres de Quintana Roo Griselda Murrieta Loyo y Ana Jazmín Cruz García	71
Capítulo 7. Todo docente debería también ser alumno en una clase de idiomas Laura López González	86
Capítulo 8. Impacto de la retroalimentación correctiva en la autorregulación y autonomía de estudiantes de lenguas extranjeras Paulina Mar Díaz	94

Capítulo 9. Del error a la autocorrección en estudiantes adolescentes	107
Dalia Guadalupe Navarrete López	
Capítulo 10. Gamificando los errores: estrategias para la corrección en el aprendizaje de japonés	115
Carlos Alberto Noriega Guzmán y Diego Iván Godínez Ramírez	
Capítulo 11. The use of Teacher ePortfolios as a pedagogical and assessment tool in a University Language Teacher B.A. Program at a state university	131
Tatiana Estefanía Galván de la Fuente	
Capítulo 12. El podcast como estrategia para la corrección de la producción oral y escrita en francés	141
Eldon Walter Longoria Ramón	
Capítulo 13. Una perspectiva funcionalista sobre los errores de sentido en el aula de traducción	154
Diana Karely Cázares Coronel	
Capítulo 14. El error en el aula de interpretación: primeras nociones de la equivalencia interpretativa	165
Héctor Javier Sánchez Ramírez	
Capítulo 15. Errores en la traducción médica: aprendizajes desde el aula universitaria	172
Carlos Esteban Vargas Sierra y Lázaro Gabriel Márquez E.	
Capítulo 16. Breves apuntes en una introducción a la morfología del español en un primer día de clases	183
Eyder Gabriel Sima Lozano	
Capítulo 17. Más allá del error: conciencia ortográfica en la universidad	195
Karen Estefany Matos López	
Capítulo 18. La evaluación estandarizada del aprendizaje en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: ¿una medida justa?	213
Jorge Gustavo Gutiérrez Benítez	

Introducción

La obra *“La corrección en el aula de lenguas: prácticas, sentidos y desafíos actuales”* constituye un esfuerzo académico colectivo orientado a replantear el papel del error y de la retroalimentación correctiva en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como en ámbitos formativos afines como la traducción, la interpretación y la evaluación. Coordinada por Edith Hernández Méndez y Jesús Eduardo Fong Flores, esta publicación reúne dieciocho capítulos elaborados por especialistas de diversas instituciones de educación superior nacionales, lo que le confiere un carácter plural, interinstitucional y multidisciplinario. El volumen se distingue tanto por la amplitud temática como por la diversidad de voces que participan en él: investigadoras, investigadores y docentes en activo que abordan el fenómeno del error desde perspectivas teóricas, empíricas y didácticas. La obra no sólo sistematiza hallazgos recientes, sino que también traduce el conocimiento especializado en orientaciones prácticas accesibles para docentes, formadores, estudiantes e investigadores interesados en el campo.

El libro abre con el capítulo *“Reinterpretar el error: hacia una práctica reflexiva de la corrección en lenguas extranjeras”*, en el que se propone una revisión conceptual del error desde una perspectiva formativa y etiológica. El autor plantea que los errores evidencian un sistema lingüístico en desarrollo y que su análisis permite comprender los procesos cognitivos y metacognitivos del aprendizaje. Este capítulo sienta las bases teóricas del volumen al desplazar la visión sancionadora del error hacia una comprensión diagnóstica y mediadora. El segundo capítulo, *“¿Corregir o no corregir? Estrategias efectivas de retroalimentación correctiva oral en las clases de lenguas”*, profundiza en la retroalimentación oral correctiva como herramienta pedagógica. Se analizan preguntas clave —qué corregir, cuándo, cómo y quién debe intervenir— y se presentan estrategias implícitas y explícitas respaldadas por la investigación en adquisición de segundas lenguas. El énfasis recae en la toma de decisiones informadas por parte del docente.

En *“Lo que dices importa: persuasión verbal y autoeficacia en el aula de inglés como lengua extranjera”*, la discusión se amplía a la dimensión motivacional de la retroalimentación. Desde el marco de la autoeficacia, se muestra cómo los comentarios docentes pueden fortalecer o debilitar

la confianza del estudiante. Este enfoque introduce una línea transversal del libro: la corrección no solo incide en la precisión lingüística, sino también en las creencias, las emociones y la disposición a participar. El capítulo *“Se vale equivocarse: la retroalimentación correctiva en la clase de FLE”* aborda el error en los niveles iniciales del francés como lengua extranjera y destaca el papel de la ansiedad comunicativa y de los factores socioemocionales. Desde una perspectiva contextualizada, se presentan estrategias concretas para promover la participación y reducir el filtro afectivo. Por su parte, *“Corrección de errores en producción oral y escrita de lenguas extranjeras: estrategias para profesores”* ofrece un repertorio sistemático de estrategias para la corrección tanto oral como escrita. Se proponen orientaciones prácticas que equilibran precisión y motivación, y se enfatiza la necesidad de adecuar la intervención al nivel, al objetivo y a la modalidad de trabajo.

La obra incorpora, además, investigaciones empíricas, como *“Corregir para comprender: Métodos de retroalimentación oral correctiva preferidos por estudiantes del Colegio de Bachilleres de Quintana Roo”*, que explora las percepciones del estudiantado sobre distintos métodos de corrección. Este capítulo aporta evidencia sobre la importancia de la claridad, la brevedad y el respeto en la intervención docente y confirma que la manera de corregir influye directamente en la confianza y la disposición a hablar. En *“Todo docente debería también ser alumno en una clase de idiomas”*, se adopta una perspectiva reflexiva centrada en la experiencia docente. Se argumenta que vivir el proceso de aprendizaje desde la posición de estudiante permite recuperar la sensibilidad ante el error y comprender sus implicaciones emocionales. El capítulo *“Impacto de la retroalimentación correctiva en la autorregulación y autonomía de estudiantes de lenguas extranjeras”* vincula la retroalimentación con el desarrollo de la metacognición, la motivación y la autorregulación. Se plantea que una retroalimentación constante y bien orientada favorece la transición hacia la autonomía del aprendiz. Otros capítulos amplían el análisis a poblaciones específicas —como adolescentes—, exploran la transición del error a la autocorrección o examinan enfoques innovadores como la gamificación en el aprendizaje del japonés. Asimismo, se integran propuestas vinculadas a herramientas contemporáneas, como el uso de portafolios docentes electrónicos y de podcasts como estrategias para mejorar la producción oral y escrita.

La obra también trasciende el aula de lenguas extranjeras para abordar el error en contextos especializados. Los capítulos dedicados a la traducción y la interpretación analizan la equivalencia de significado, la precisión terminológica y los errores de sentido desde una perspectiva funcionalista, e incluyen el ámbito de la traducción médica. Finalmente, se incluyen aportaciones relacionadas con la conciencia ortográfica, la enseñanza de la morfología del español y la evaluación estandarizada del aprendizaje del inglés, ampliando así la reflexión a otras dimensiones del fenómeno. Entre los puntos comunes que atraviesan los dieciocho capítulos destacan: la resignificación del error como parte constitutiva del aprendizaje; la concepción de la corrección como mediación pedagógica y no como sanción; la importancia de atender las dimensiones cognitivas y afectivas del estudiante; y la necesidad de fundamentar la práctica docente en evidencia empírica y en reflexión crítica. Como puntos divergentes, se observan distintos énfasis metodológicos (teóricos, empíricos, experienciales), así como variaciones en los contextos educativos abordados (educación media superior, universidad, formación docente, contextos especializados), lo que enriquece la obra al ofrecer múltiples miradas complementarias.

En conjunto, la obra constituye una contribución relevante para el campo de la enseñanza de lenguas al promover una visión reflexiva, humanista y fundamentada de la corrección. Más que ofrecer recetas, invita a repensar el error como una oportunidad pedagógica y a concebir la retroalimentación como un acto formativo que articula el conocimiento lingüístico, la sensibilidad didáctica y la responsabilidad ética.

Edith Hernández Méndez y Jesús Eduardo Fong Flores
Coordinadores

Capítulo 1.

Reinterpretar el error: hacia una práctica reflexiva de la corrección en lenguas extranjeras

Dr. Jesús Eduardo Fong Flores
Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

El presente capítulo aborda un acercamiento inicial al error y sus representaciones en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Para ello, se plantea que el error forma parte del proceso de aprendizaje, entendiéndose como una manifestación del conocimiento que se construye de manera progresiva (Corder, 1967; Ellis, 1997). A partir de esta noción, se introduce la perspectiva etiológica del error, orientada a comprender las causas de los errores y, así, buscar un posible tratamiento que vaya más allá de una identificación generalizada. Desde un enfoque divulgativo, se discuten algunas implicaciones pedagógicas, particularmente en relación con la retroalimentación y las posibilidades del error como recurso que favorece la autonomía y la autorregulación del estudiante de lenguas. Es en este sentido que el error se plantea como un recurso formativo que permitirá orientar hacia las buenas prácticas en la enseñanza de lenguas desde una perspectiva reflexiva y crítica, y que fomentará la concientización de los procesos pedagógicos y didácticos aplicados a las lenguas extranjeras.

Palabras clave: error, corrección, reflexión, criterio etiológico.

Introducción

El aprendizaje de una lengua extranjera representa un acercamiento a un sistema lingüístico distinto, con el cual los estudiantes interactuarán a lo largo de su formación en los distintos niveles. Además, figura como la comprensión de nuevos contextos sociales, históricos y culturales que formarán parte de este trayecto formativo. En este sentido, se trata de un trayecto continuo y, a su vez, complejo, en el que se evidenciarán retos o desafíos en el aprendizaje de la lengua meta.

Desde un enfoque tradicionalista, el error se reconoce como una desviación particular respecto a las reglas y normas que definen la comprensión y producción de una lengua. Sin embargo, a partir de diversas investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas se ha demostrado que los errores constituyen una fuente de información que permitirá comprender puntualmente los procesos de aprendizaje. Autores como Corder (1967) señalaron que los errores reflejan las distintas hipótesis que los estudiantes formulan sobre el funcionamiento de la lengua meta. Esta perspectiva se consolidó posteriormente a partir de la noción de interlengua propuesta por Selinker (1972), entendida como el sistema lingüístico provisional que el estudiante construye durante su desarrollo formativo; es decir, representa una etapa intermedia en el camino hacia una competencia lingüística. A partir de estos planteamientos, el Análisis de Errores (AE) permite comprender los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en dicho aprendizaje (Ellis, 1997).

Estas posturas sugieren que el error no debe interpretarse como una falta de competencia ni como un rasgo incorrecto o permanente en la producción, sino como el momento en el que se encuentra el estudiante en su aprendizaje. Lo cierto es que en los distintos entornos educativos existe la necesidad de redefinir el papel del error, de modo que sea posible desarrollar estrategias pertinentes para su tratamiento pedagógico.

El presente capítulo busca adoptar un posicionamiento que conciba el error como un recurso pedagógico, que facilite la comprensión del contexto y oriente al profesorado en la toma de decisiones que favorecerá una conciencia del aprendizaje de la lengua extranjera. Con este propósito, se plantea una perspectiva etiológica centrada en identificar las causas de los errores y su significado en la dinámica de la enseñanza-aprendizaje. Esta aproximación permitirá al lector comprender el error con mayor profundidad y, así, valorar las estrategias de corrección desde una mediación pedagógica y didáctica orientada a la reflexión, la autonomía y la autorregulación.

Qué es el error y por qué forma parte del trayecto formativo

En la enseñanza y el aprendizaje, el error suele definirse como una producción que no se ajusta a las reglas consideradas correctas; es decir,

a lo que está bien o mal. Esta concepción resulta limitada, ya que no se explican las causas de los errores ni su papel en el desarrollo de la competencia lingüística. El error deberá entenderse, entonces, como una manifestación observable del sistema lingüístico en desarrollo del estudiante, que refleja las hipótesis que éste formula sobre el funcionamiento de la lengua meta y los procesos cognitivos implicados.

Los errores aparecen cuando el estudiante formula una hipótesis que le permite expresar un significado deseado, aun cuando su producción no sea correcta (son intentos legítimos del estudiante). Es decir, el estudiante completa la tarea comunicativa con los recursos lingüísticos disponibles en su repertorio y realiza comparaciones entre las lenguas que conoce. Un ejemplo de ello es el uso de la expresión "*De mon maison à l'école*", que significa "de mi casa a la escuela". Esta producción evidencia una transferencia directa del español, ya que el posesivo no concuerda en género con el sustantivo. El error permite inferir que el estudiante reconoce la función del posesivo, pero aún no ha interiorizado el sistema de concordancia del francés, lo que revela un estado intermedio en su interlengua.

Para precisar este valor formativo del error, a continuación, se muestran otros ejemplos que permiten identificar los procesos lingüísticos que se producen al producir la lengua meta. En la oración *Elle a était mince et très petite*, se muestra una generalización sobre la formación del *passé composé*. El estudiante combina el auxiliar *a* con la forma *était*, correspondiente al *imparfait* del verbo *être*. Este error constituye una fuente informativa para el profesorado, pues se reconoce que el estudiante identifica la necesidad de precisar el pasado, pero aún no ha interiorizado correctamente la regla. Desde una perspectiva descriptiva y explicativa, el error revela un proceso de reorganización del sistema lingüístico. La siguiente oración revela una confusión similar en cuanto al uso de *été* y *était*, lo cual manifiesta un proceso de diferenciación entre los tiempos del pasado en francés: *Edith a était très simple dans quelques choses mais très explosif aussi*.

La evidencia de los errores se hace presente en las siguientes producciones escritas de los estudiantes de FLE: *Elle a toujours suivi ses intuitions, et a écrite ses chanson; Il a été un homme très intelligent et qui a travaille dur pour comprendre; Il a etudie la music avec ses frères dans son petite*

enfance. Los ejemplos muestran los distintos fenómenos auténticos y presentes en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Se observan algunos indicios de sobregeneralización de las reglas gramaticales desde la concordancia del participio passé, mientras que otros reflejan las dificultades que existen en la distinción de las formas verbales conjugadas (*travaille/travaillé*). A su vez, aparecen algunos rasgos asociados a la influencia de otras lenguas o a una internalización aún incompleta de ciertas reglas de concordancia y ortografía (*son petite enfance, music, frères*).

Desde una perspectiva etiológica, estas producciones no deben interpretarse únicamente como desviaciones respecto a la norma, sino como indicios del sistema lingüístico en construcción del aprendiz. En este sentido, se invita al lector a considerar cuáles podrían ser las razones que explican cada uno de estos errores y qué revelan sobre las hipótesis lingüísticas que el estudiante formula durante su proceso de aprendizaje.

Un ejemplo en inglés como lengua extranjera, se observa cuando un estudiante de inglés como lengua extranjera, produce la oración *But that didn't stopped us*. Esta forma sugiere una sobregeneralización del pasado, ya que el aprendiz aplica simultáneamente dos marcas temporales —el auxiliar *didn't* y la terminación *-ed-*. Esto indica una estrategia temporal basada en reglas parcialmente adquiridas. En consecuencia, puede inferirse que el estudiante hace uso de la referencia temporal mediante los recursos lingüísticos disponibles y la considera una opción válida en su producción.

Por ello, lo descrito no debe interpretarse únicamente como un error, sino como un indicio de un proceso de desarrollo lingüístico propio de la interlengua, entendida como un sistema dinámico que evoluciona hacia la lengua meta (Selinker, 1972; Gass y Selinker, 2008). El análisis de los errores permite comprender la transición entre lo aprendido y lo que aún está en proceso de aprendizaje. De hecho, es fundamental que el estudiante produzca en la lengua y disponga de diversas oportunidades para ajustar, reformular o recibir retroalimentación del profesorado. Así, el error forma parte de la formación y no constituye una carencia de conocimiento, sino una manifestación del camino hacia la toma de conciencia del y por el aprendizaje.

El error desde la perspectiva etiológica

El criterio etiológico del error implica no solo analizar la producción lingüística, sino también comprender por qué se produce y qué revelan los errores sobre el proceso de aprendizaje. Este enfoque considera múltiples factores, entre ellos la transferencia lingüística, la generalización de reglas, las estrategias comunicativas y las limitaciones de procesamiento (Ellis, 1997; Hammarberg, 2001). Desde esta perspectiva, el error permite al profesorado comprender las dificultades del estudiante y, así, le será posible diseñar intervenciones didácticas pertinentes. Por ejemplo, un error derivado de la transferencia lingüística requiere una explicación contrastiva entre las lenguas, mientras que uno originado por generalización puede abordarse mediante actividades que favorezcan la comprensión de las reglas y la discriminación de las formas lingüísticas. Asimismo, existen otros errores que responden a factores extralingüísticos, como la inseguridad del estudiante al producir la lengua, los cuales demandan estrategias de intervención específicas desde la práctica de la corrección.

A partir de lo descrito, el análisis etiológico busca reconfigurar la comprensión conceptual y social del error, al redefinirlo como un proceso formativo. El error y su corrección permiten una intervención consciente, sensible y reflexiva sobre su origen y las condiciones en las que se produce. Así, la perspectiva etiológica no se limita a clasificar los errores según su forma, sino que busca identificar las condiciones cognitivas, lingüísticas y contextuales que los generan. Así, el error deja de ser un objeto por corregir y se convierte en un indicio que permite comprender el proceso de aprendizaje en curso.

El error y la necesidad de la corrección desde la mirada del estudiante

Las percepciones del estudiante sobre su aprendizaje permiten comprender el proceso de enseñanza. En diversos contextos formativos, a los estudiantes les da miedo equivocarse porque consideran que el error evidencia una falta de competencia y sienten que serán juzgados por el profesorado o por sus compañeros. Horwitz et al. (1986) señalan que esta percepción puede generar limitaciones en el aprendizaje. Este temor a equivocarse reduce la participación y las oportunidades de interacción, lo que, paradójicamente, restringe las condiciones necesarias para aprender.

En contextos en los que el error se asocia con una sanción o un juicio, los estudiantes tienden a adoptar estrategias interiorizadas que obstaculizan el desarrollo de la competencia comunicativa. Así, la construcción de un entorno pedagógico en el que el error se interprete como parte del proceso resulta fundamental para favorecer la confianza, la experimentación lingüística y la participación activa.

Consecuentemente, es importante que el estudiante redefina su concepción del error y lo interprete como un paso hacia la reflexión, la autonomía y la autorregulación de su aprendizaje. Cuando el estudiante comprende que equivocarse forma parte de su aprendizaje, su disposición e interés por aprender se transforman, lo que favorece una relación más positiva con la lengua meta.

La corrección desde la mirada profesoral

Para el profesorado de lenguas, la corrección constituye una práctica habitual y, al mismo tiempo, una de las más complejas del proceso de enseñanza. La corrección se ha concebido como la acción de señalar lo incorrecto y proporcionar la forma considerada correcta. Sin embargo, esta intervención no siempre conduce a un aprendizaje significativo.

La investigación sobre retroalimentación correctiva ha mostrado que la identificación del error no equivale a comprenderlo ni a incorporarlo al sistema lingüístico del estudiante (Lyster y Ranta, 1997). La efectividad de la corrección depende de factores como el tipo de retroalimentación, el contexto de la actividad y el nivel de desarrollo del estudiante (Ellis, 2009). Desde una perspectiva formativa, corregir implica interpretar el error y acompañar al estudiante en la comprensión de sus posibles causas desde una postura reflexiva.

Esto puede traducirse en diversas intervenciones, como reformulaciones, indicaciones metalingüísticas, preguntas orientadoras o autocorrecciones. La corrección, en este sentido, no significa sancionar, sino mediar en el aprendizaje. Este enfoque implica transitar de una corrección centrada en el producto a una mediación orientada al proceso, en la que el docente acompaña al estudiante en la reconstrucción de su conocimiento lingüístico. La intervención deja así de ser un acto puntual para convertirse en una práctica pedagógica continua, sensible al nivel de desarrollo del aprendiz y a las condiciones de la tarea comunicativa.

Implicaciones para la práctica docente

La reinterpretación del error tiene implicaciones directas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Supone reconocer que no todos los errores requieren una intervención inmediata ni explícita y que la retroalimentación puede orientarse a la reflexión más que a la sustitución automática de formas incorrectas (Ferris, 2011).

Asimismo, se reconoce que el valor formativo del error contribuye a crear un clima de aula en el que la participación y el riesgo comunicativo sean posibles.

Cuando el estudiante percibe que equivocarse forma parte del proceso, aumenta su disposición a interactuar y a desarrollar su competencia comunicativa. La incorporación del criterio etiológico permite, además, ajustar la intervención pedagógica a las necesidades reales del aprendiz, lo que favorece una enseñanza más sensible, contextualizada y eficaz.

Conclusiones

La redefinición del error implica una comprensión profunda de sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Más allá de concebirse como una anomalía o un tropiezo, el error se entiende como una manifestación del sistema lingüístico en construcción. Desde este enfoque, constituye una fuente de información contextualizada que permite orientar acciones pedagógicas específicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde la noción de este capítulo, el error adquiere un significado particular tanto para el estudiante como para el profesorado. Desde un enfoque etiológico, se comprende que la producción errónea no responde a una única causa, sino a diversos factores que inciden en el aprendizaje. Esta postura pone de manifiesto que comprender el origen de los errores permite diseñar intervenciones pedagógicas pertinentes y contextualizadas. En consecuencia, resulta fundamental identificar los elementos que influyen en su aparición y considerar los distintos matices desde los cuales puede interpretarse.

Desde la perspectiva del estudiante, el trayecto formativo muestra que el error no se reduce a un fenómeno meramente lingüístico, sino que

también se relaciona con factores internos y externos del aprendizaje. La redefinición de la percepción del error permite transformar la manera en que el estudiante se aproxima a la lengua y a sus escenarios de aprendizaje. A su vez, desde la postura docente, el error se concibe como una mediación basada en el conocimiento situado. Desde esta mirada, implica una toma de decisiones pedagógicas que lleva al profesorado a replantear su práctica educativa.

En conclusión, la reinterpretación del error implica transformar no solo la manera de evaluar la producción en la lengua meta, sino también la concepción misma del aprendizaje de lenguas. Reconocer su valor formativo permite construir prácticas pedagógicas más reflexivas, sensibles y coherentes con los procesos reales de adquisición. Lejos de constituir un obstáculo, el error se configura como una condición necesaria para el desarrollo de la competencia comunicativa, la autonomía del aprendiz y una relación más consciente con la lengua.

Referencias

- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5(4), 161–170.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3–18.
- Ferris, D. R. (2011). *Treatment of error in second language student writing* (2nd ed.). University of Michigan Press.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd ed.). Routledge.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 21–41). Multilingual Matters.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209–231.

Capítulo 2.

¿Corregir o no corregir? Estrategias de retroalimentación correctiva oral en las clases de inglés como lengua extranjera

Mtra. Lizbeth Gómez Argüelles

Dra. Edith Hernández Méndez

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo

Resumen

El capítulo analiza la retroalimentación oral correctiva (ROC); herramienta fundamental en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Su propósito es mejorar el aprendizaje lingüístico mediante información que permita a los estudiantes identificar y corregir sus errores durante la producción oral. En este sentido, los errores se entienden como una parte natural del proceso de aprendizaje y como oportunidades para desarrollar mayor conciencia lingüística.

El texto también describe diversas estrategias de retroalimentación, tanto implícitas como explícitas. Entre las implícitas destacan la reformulación (*recast*), la petición de aclaración y la repetición con énfasis en el error. Entre las explícitas se incluyen la corrección directa, el comentario metalingüístico, la elicitación y las señales paralingüísticas. La evidencia empírica indica que la ROC contribuye al desarrollo de la precisión lingüística y que las estrategias explícitas suelen mostrar efectos más rápidos en el aprendizaje.

En conclusión, la retroalimentación oral correctiva es un recurso pedagógico clave que favorece la conciencia del error, el aprendizaje colaborativo y la autonomía del estudiante. Más que cuestionar si se debe corregir o no, el reto para el docente consiste en aplicar estrategias de corrección de manera efectiva, consciente y sensible al contexto educativo.

Palabras clave: retroalimentación correctiva oral; enseñanza de lenguas extranjeras; aprendizaje del inglés; corrección de errores; autonomía del estudiante.

Introducción

La retroalimentación oral correctiva (ROC) es una herramienta lingüística de gran utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. A continuación, se explora su definición, el papel del error, quién puede corregir y cuál es el momento más adecuado para hacerlo. También se presentan estrategias prácticas ampliamente utilizadas en el aula, así como su efectividad y beneficios, respaldados por años de investigación en el contexto universitario con estudiantes del idioma inglés en niveles A1-A2 de acuerdo con el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas. Gracias a estos aportes, la ROC se ha posicionado como un tema teórico-práctico de relevancia tanto para investigadores como para docentes interesados en lograr un aprendizaje más sólido y efectivo de lenguas en diversos contextos académicos. Por lo tanto, el objetivo del presente escrito es promover el uso de la ROC en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Todos cometemos errores

Existe un dicho popular que afirma: “errar es humano”. Esta idea sugiere que los errores deben entenderse como parte natural del proceso de aprendizaje, especialmente al adquirir una nueva lengua. Por tanto, en la clase de lengua, equivocarse no debe verse como algo negativo, sino como una oportunidad para aprender. Lo importante es ayudar a los estudiantes a identificar, comprender y corregir sus errores, haciéndoles conscientes de que seguirán cometiendo otros y que ello forma parte del camino hacia la mejora. Explicar esto claramente puede prevenir sentimientos de frustración y fomentar una actitud positiva ante el aprendizaje.

La retroalimentación correctiva

El objetivo de toda retroalimentación es proporcionar información útil sobre el desempeño del estudiante, con miras a mejorar su aprendizaje (Hattie, 2022). En el aula, la retroalimentación debe ser parte de la evaluación formativa, y estar formulada con un lenguaje descriptivo, constructivo y exento de juicios de valor que puedan afectar la autoestima del estudiante. Es esencial que tanto docentes como estudiantes comprendan que la retroalimentación se dirige al desempeño, no a la persona.

Una buena retroalimentación ayuda a identificar las áreas que requieren atención, señala los recursos necesarios para la mejora y sugiere estrategias para alcanzar los objetivos. En el contexto del aprendizaje de una lengua, existen estrategias específicas que se pueden implementar para hacer que la retroalimentación oral sea más efectiva, especialmente al trabajar la producción oral.

¿Qué corregir?

Ellis (2009) plantea preguntas clave sobre la ROC, entre ellas qué errores deben corregirse y cuándo es mejor hacerlo. Lyster (1997) señala que los errores más corregidos por los docentes son aquellos relacionados con el vocabulario, la gramática y la pronunciación. Investigaciones más recientes como la de Nuraeni y Fadhly (2018) coinciden con estos hallazgos debido a que son los errores cometidos con mayor frecuencia por los estudiantes. Aunado a lo anterior, la mayoría de estos creen que, si no se les corrige en estos aspectos, su producción será menos precisa Kim et al. (2022) en Tarigan (2023).

Diversos especialistas en lenguas sugieren que los docentes deben enfocarse en corregir solo algunos errores, en lugar de intentar abordar todos al mismo tiempo (Caroll and Swain, 1993; Ur, 1996; Bitchener, Young and Cameron, 2005; Ellis et al., 2008; Ellis, 2017). Lo importante es no perder de vista el objetivo que se busca alcanzar en la clase. Esta estrategia permite a los estudiantes centrarse mejor en lo que necesitan reparar, sin sentirse abrumados por un exceso de correcciones.

¿Cuándo corregir?

En actividades orientadas a la precisión —aquellas centradas en la forma lingüística, como la pronunciación, el uso correcto del vocabulario o las estructuras gramaticales— se recomienda ofrecer retroalimentación inmediata. Esta se da justo después de que el estudiante produce una intervención, mediante el modelado o la repetición, permitiéndole hacer ajustes de manera oportuna. Según Li (2020), la retroalimentación inmediata puede ser igual o incluso más efectiva que la diferida.

En el caso de actividades comunicativas, existe cierto debate. Algunos autores (como Hedge, 2000) argumentan que la retroalimentación debería

postergarse para no interrumpir la fluidez, mientras que otros (Doghty, 2001, citado en Ellis, 2009) sostienen que puede darse sin perjudicar la dinámica comunicativa. En general, los estudiantes muestran una clara preferencia por la retroalimentación inmediata (Zhu y Wang, 2019).

¿Quién puede corregir?

Aunque el profesor suele ser quien realiza la corrección y es percibido por los estudiantes como una figura con autoridad, también es posible fomentar la corrección entre pares y la autocorrección. Si bien la corrección entre compañeros puede generar desconfianza en niveles iniciales, esta actitud puede cambiar si se explica adecuadamente el propósito de la retroalimentación y sus beneficios.

La autocorrección es la forma más deseable de corrección, pues promueve la autonomía del aprendiz. Para que esta sea efectiva, es necesario que el estudiante posea el conocimiento lingüístico necesario. Es deber del docente fomentar y guiar este tipo de corrección, interviniendo solo cuando sea estrictamente necesario. La autocorrección es, en definitiva, la meta a la que los profesores esperan que los aprendices lleguen en algún momento durante su proceso de aprendizaje; que sean capaces de detectar sus propios errores y realizar la autocorrección de manera autónoma.

¿Cómo corregir?

Cómo realizar la retroalimentación oral correctiva es otro aspecto relevante que considerar para promover el aprendizaje de una lengua. Existen múltiples estrategias para brindar retroalimentación oral correctiva en las clases de lenguas extranjeras. A continuación, se presentan algunas de las más comunes, agrupadas en estrategias implícitas y explícitas. Los ejemplos se dan en inglés como lengua extranjera, la E significa estudiante y la P profesor. También, se usa la barra oblicua (/) para la presentación de ejemplos de pronunciación por parte del estudiante.

- Reformulación (recast): el docente repite la frase del estudiante, corrigiendo el error sin enfatizarlo directamente.

Ejemplo:

E: "I go to the park yesterday." (Uso incorrecto del tiempo verbal, error gramatical)

P: "You went to the park yesterday." (El maestro usa la estrategia del recast y hace la corrección del verbo en el tiempo correcto)

El *recast* es considerada como la estrategia implícita más popular entre los profesores de lengua para corregir errores de gramática, pronunciación o vocabulario. Adicionalmente, muchos docentes tienen la creencia que su uso permite al estudiante escuchar la forma correcta de la lengua sin tener que pasar por un algún momento incómodo o de vergüenza debido a la corrección.

- Petición de aclaración: se indica que lo dicho no fue comprendido, motivando al estudiante a reformular. Esta es una estrategia implícita usada con frecuencia en las clases de lenguas extranjeras.

Ejemplo:

E: "I liked /laiked/ the strawberry cake." (El estudiante hace una pronunciación incorrecta del verbo en pasado)

P: "Sorry, I don't understand. Can you repeat, please?" (Profesor corrige al estudiante solicitando la aclaración de lo dicho)

- Repetición con énfasis en el error: estrategia implícita.

Ejemplo:

E: "I go to the park yesterday." (El estudiante utiliza de manera incorrecta el tiempo verbal de go en la oración)

P: "I GO to the park yesterday." (El profesor repite lo dicho por el estudiante, pero hace énfasis en el verbo go para indicar que es el tiempo verbal es incorrecto).

- Corrección explícita: el docente señala directamente el error y proporciona la forma correcta.

Ejemplo:

E: "I go to the park yesterday." (El estudiante utiliza de manera incorrecta el tiempo verbal de go en la oración)

P: "Go is incorrect. You need to say 'went'." (El profesor corrige explícitamente el error cometido con el tiempo del verbo)

La ventaja del uso de esta estrategia es que asegura un aprendizaje más claro, dando certeza al estudiante que lo producido está bien. No obstante, algunos docentes la encuentran muy directa, lo que puede, a veces, intimidar o avergonzar al estudiante.

- Comentario metalingüístico: se brinda una explicación lingüística explícita del error para inducir la corrección.

Ejemplo:

P: "What did you like about the party?"

E: "I like the strawberry cake". (El estudiante dice de manera incorrecta el verbo en tiempo presente en lugar de utilizar el pasado)

P: "like is in the present, you need to use the past here? Is that how we say the verb like in the past?" (El profesor utiliza la estrategia metalingüística con el fin de invitar al estudiante para que realice la corrección del verbo al tiempo correcto)

- Elicitación: el docente interrumpe la frase del estudiante justo antes del error, con una entonación que indica la necesidad de corrección, estrategia explícita.

Ejemplo:

E: "There are parks in my town. There are cinema too. (El estudiante comete el error al no utilizar el singular en el verbo ni el artículo correspondiente)

P: "There are parks in my town. There ↑..." (El profesor usa la elicitación después de la palabra there usando una entonación marcada para indicar que hay un error)

- Señales paralingüísticas: se utilizan gestos corporales o expresiones faciales para señalar un error, estrategia explícita.

Ejemplo:

E: "I go to the park yesterday." (El estudiante comete un error al usar el verbo go en presente en lugar del pasado)

P: "I ... (El profesor alza la mano y la mueve hacia atrás) to the park yesterday". (El profesor usa la señal paralingüística para indicar al estudiante que debe usar el verbo en pasado)

Estas estrategias pueden combinarse dentro de una misma intervención docente, como lo sugiere el modelo de tratamiento del error de Lyster y Ranta (1997), el cual ayuda a comprender el proceso completo desde la identificación hasta la corrección del error. A continuación, se presenta un ejemplo de cómo puede realizarse la ROC en una clase de lengua usando una combinación de estrategias (implícitas y explícitas), lo cual es también una posibilidad cuando se brinda la retroalimentación.

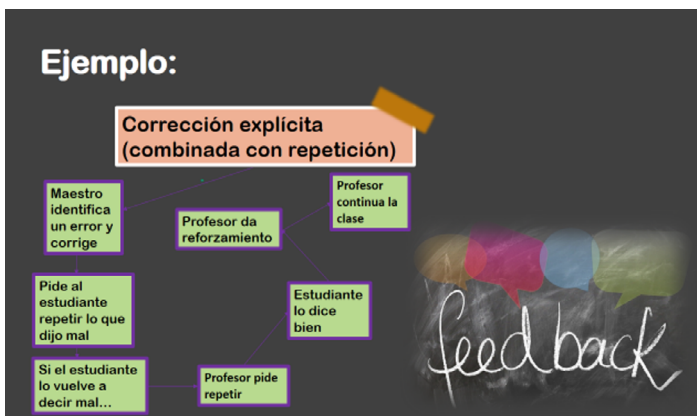


Figura 1. Adaptado del modelo de secuencia del tratamiento del error de Lyster y Ranta (1997).
Imagen: Altmann, G. (2016). Retroalimentación [JPG]. Pixabay.

¿Es efectiva la retroalimentación oral correctiva?

La evidencia empírica demuestra que la ROC favorece el aprendizaje de una segunda lengua y mejora la precisión lingüística (Ellis, 2009). Además, potencia la memoria ejecutiva (Li, 2017). También se ha observado que las estrategias explícitas tienden a ser más efectivas a corto plazo que las implícitas (Li, 2010). Lyster y Saito (2010) recomiendan el uso de “prompts” o estrategias de retroalimentación diversos para lograr aprendizajes más efectivos.

Para que la ROC sea verdaderamente eficaz, se requiere un seguimiento sistemático de los errores, así como una evaluación continua de las estrategias empleadas. Esta reflexión constante permite adaptar la enseñanza a las necesidades del grupo y asegurar el logro de los objetivos de aprendizaje. Esto no solo asegura que estamos aplicando como docentes los métodos correctos, sino que también permite realizar ajustes necesarios de manera oportuna.

Conclusión

La retroalimentación oral correctiva ROC es una herramienta indispensable en la enseñanza de lenguas. No solo ayuda a identificar y corregir errores, sino que también promueve y mejora la autonomía del estudiante y su participación activa en el proceso de aprendizaje del inglés. A través de una mayor conciencia del error, el estudiante practica la autocorrección sin necesidad de otro agente que lo corrija. Asimismo, los errores deben ser vistos como oportunidades, y la retroalimentación, como una guía formativa, no como una sanción. Es fundamental concientizar al estudiantado sobre los errores cometidos, los cuales no son solo parte del aprendizaje, sino que, en un sentido más amplio, lo enriquecen y facilitan. La retroalimentación no solo debe considerarse un mecanismo de corrección, sino una herramienta de evaluación formativa.

En el aprendizaje específico de una lengua extranjera, el profesor no es el único responsable de corregir a los estudiantes, los compañeros de clase son también una fuente rica de retroalimentación y aprendizaje, además del o de la misma estudiante que comete el error. De esta manera, se promueve un aprendizaje colaborativo (entre pares) y autónomo mediante el uso de estrategias y agentes de corrección diversos.

La elección de las estrategias debe responder a los objetivos de la clase y al nivel del estudiante. El uso consciente y equilibrado de estas técnicas garantiza beneficios tangibles en el desarrollo lingüístico del alumno. En definitiva, más que preguntarnos si debemos corregir o no, deberíamos enfocarnos en cómo hacerlo de manera efectiva y humana.

Referencias

- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (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>
- Carroll, S., & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(3), 357–386. <https://doi.org/10.1017/S0272263100012158>
- Ellis, R. (2017). Oral corrective feedback in L2 classrooms: What we know so far. In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.), *Corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, implications* (pp. 3–18). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315621432>
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3–18. <https://doi.org/10.5070/L2.v1i1.9054>
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36(3), 353–371. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.02.001>
- Hattie, J. (2022). *The power of feedback* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=HbHt1OecP0U>
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom* (1st ed.). Oxford University Press.
- Li, S. (2020). What is the ideal time to provide corrective feedback? Replication of Li, Zhu & Ellis (2016) and Arroyo & Yilmaz (2018). *Language Teaching*, 53(1), 96–108. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000466>
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309–365. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00561.x>
- Li, S. (2017). Student and teacher beliefs and attitudes about oral

corrective feedback. In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.), *Corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, implications* (pp. 143–157). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315621432>

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>

Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265–302. <https://www.jstor.org/stable/44488129>

Nuraeni, L., & Fadhly, F. Z. (2018). Teacher's correction strategies on students' errors in EFL speaking class. *Indonesian Journal of Learning and Instruction*, 1(2), 37–42. <https://doi.org/10.25134/ijli.v1i2.1489>

Tarigan, K. (2023). Oral corrective feedback and error analysis: Indonesian teachers' beliefs to improve speaking skill. *World Journal of English Language*, 13(6), 140–152. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n6p140>

Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory* (1st ed.). Cambridge University Press.

Zhu, Y., & Wang, B. (2019). Investigating English language learners' beliefs about oral corrective feedback at Chinese universities: A large-scale survey. *Language Awareness*, 28(2), 139–161. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1620755>

Capítulo 3.

Lo que dices importa: persuasión verbal y autoeficacia en el aula de inglés como lengua extranjera

Dra. María del Rosario Reyes Cruz

Dra. Emma Reyes Cruz

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo

Resumen

La retroalimentación correctiva se ha estudiado tradicionalmente por su efecto inmediato en la precisión lingüística. Sin embargo, poco se difunde al público general sobre su dimensión motivacional: la “persuasión verbal”, una de las cuatro fuentes de autoeficacia descritas por Bandura (1997). Este capítulo explica, con ejemplos cotidianos en aulas mexicanas donde se enseña inglés, cómo los comentarios del docente pueden fortalecer, o debilitar, la creencia del estudiante en su capacidad para aprender un idioma. Se presentan ejemplos basados en entrevistas a universitarios mexicanos que muestran que la retroalimentación abundante, específica y centrada en logros se asocia con mayores niveles de autoeficacia, mientras que la desaprobación genérica suele minarla. A partir de una clasificación práctica de los tipos de retroalimentación verbal, se ofrecen pautas concretas para convertir la corrección en una herramienta de empoderamiento. Finalmente, se plantean recomendaciones para profesores y formadores que deseen alinear sus prácticas con un enfoque de enseñanza que cultive tanto la precisión lingüística como la confianza del discente.

Palabras clave: retroalimentación correctiva, persuasión verbal; autoeficacia, aprendizaje de lenguas extranjeras

Introducción

“Eres muy creativa y vas a ser muy buena maestra”, le aseguró la profesora Mirna a Karla al concluir una clase de fonología en inglés. Días después, otro tutor presenció la misma sesión y apenas soltó un lacónico *“bien”* antes de marcharse. Karla recuerda con nitidez que el primer comentario la hizo *“sentir muy bien”*, mientras que el segundo la dejó *“a ciegas”*

sobre qué mejorar. Estos dos enunciados, aparentemente inofensivos, ilustran claramente el doble filo de la retroalimentación correctiva: puede convertirse en una fuente poderosa de confianza o, por el contrario, en un mensaje vacío que no orienta ni motiva.

La psicología social explica esta diferencia. Bandura (1997) describe la *persuasión verbal* como una de las cuatro fuentes que moldean las creencias de autoeficacia: la percepción que una persona tiene de su propia capacidad para alcanzar metas. Cuando la retroalimentación verbal subraya habilidades concretas: “eres creativa”, “explicaste con claridad”, fortalece esas creencias; cuando es vaga o devaluativa, suele disminuirlas. La investigación mexicana también confirma este patrón: en contextos donde la retroalimentación se limita a “lo hiciste bien/mal” o se enfoca en las deficiencias, los estudiantes reportan niveles bajos de autoeficacia; en entornos donde reciben elogios específicos y guías para mejorar, la confianza y el desempeño crecen a la par.

La enseñanza de lenguas extranjeras en México ofrece un escenario particularmente revelador. Estudios recientes muestran que la calidad y la frecuencia de la retroalimentación varían drásticamente entre escuelas públicas y privadas. En las primeras, generalmente los estudiantes reciben comentarios escasos y poco útiles; en las segundas, la retroalimentación suele abundar y adoptar formas que promueven el aprendizaje autónomo y la reflexión crítica. Aun así, este conocimiento rara vez llega al público más allá de los círculos académicos. Profesores en servicio, formadores y padres de familia continúan viendo la corrección como un acto exclusivamente lingüístico: “poner tache” o “subrayar errores”, sin percatarse de su impacto en la motivación y las creencias de autoeficacia de quien las recibe.

Este capítulo busca tender un puente entre la teoría y la práctica cotidiana del aula. Primero, presentamos la tipología de retroalimentación de Tunstall y Gipps (1996), que clasifica los comentarios desde la simple aprobación hasta la construcción del logro. Después, mediante viñetas extraídas de entrevistas con futuros docentes de Quintana Roo, analizamos cómo cada tipo de comentario se traduce en creencias de eficacia altas, moderadas o bajas. Finalmente, proponemos pautas concretas para que los maestros transformen la corrección en un acto de *empoderamiento lingüístico*: señalar con precisión, reconocer avances y diseñar retos alcanzables.

Para concluir, sostenemos que “corregir” implica mucho más que detectar errores: es ejercer influencia sobre la identidad y la agencia de los aprendices. Comprender la persuasión verbal como motor de aprendizaje y no como mero adorno de la retroalimentación, sienta las bases para la construcción de aulas donde la precisión lingüística se armoniza con la confianza para usar el idioma dentro y fuera de clase.

¿Qué es la retroalimentación correctiva?

La retroalimentación correctiva es un tipo de retroalimentación formativa que consiste en información comunicada al estudiante con el fin de señalar y corregir sus errores y mejorar su aprendizaje. De hecho, se considera una de las herramientas más poderosas para mejorar el rendimiento estudiantil. Los estudiantes inevitablemente cometen errores al aprender, y la forma en que el docente responde a esos errores es fundamental para mantener un entorno de aprendizaje positivo. La corrección puede tomar dos formas:

a) oral: La corrección puede darse en el momento del habla o la actividad en clase. Por ejemplo, el profesor puede interrumpir una respuesta oral para corregir un error de pronunciación o estructura gramatical. Este tipo de retroalimentación suele ser inmediata y dirigida al desempeño verbal del estudiante.

b) forma escrita: También puede entregarse mediante comentarios en trabajos o exámenes. Los docentes suelen hacer correcciones escritas (subrayar errores, notas al margen) para indicar qué se hizo bien y qué debe corregirse. A medida que los educandos avanzan en su trayectoria académica, es común que reciban mayor retroalimentación escrita en sus tareas.

Tipología evaluativa vs. descriptiva (Tunstall & Gipps)

Pat Tunstall y Caroline Gipps (1996) proponen distinguir dos tipos de retroalimentación según su estilo y propósito: evaluativa y descriptiva. En términos generales:

- **Retroalimentación evaluativa:** Se basa en juicios globales del desempeño del discente. Suele incluir calificaciones, aprobados/

reprobados o elogios generales. Por ejemplo, el profesor otorga una nota o dice “bien” o “mal” sin explicar por qué. Este estilo enfatiza la comparación con normas o con otros estudiantes y emplea recompensas o castigos externos (notas, “stickers”, elogios genéricos o sanciones).

- **Retroalimentación descriptiva:** Se centra en información específica y formativa sobre el desempeño. Detalla qué errores o aciertos tuvo el alumno y cómo corregirlos. Esta retroalimentación está orientada a los objetivos de aprendizaje: explica criterios de evaluación, identifica la brecha entre el nivel actual y el deseado, e indica pasos concretos para mejorar. En vez de elogiar o castigar al estudiante, brinda comentarios constructivos (“describir logros” o “diseñar vías para la mejora”) que promueven el aprendizaje profundo.

En síntesis, la retroalimentación evaluativa enfatiza el juicio y la comparación mientras que la descriptiva ofrece orientación precisa para el aprendizaje.

Retroalimentación correctiva en la enseñanza de lenguas extranjeras

En la enseñanza de lenguas extranjeras la retroalimentación correctiva cumple el mismo propósito general (señalar y ayudar a corregir errores), pero suele enfocarse en aspectos lingüísticos concretos como la gramática, el vocabulario, la pronunciación o la fluidez. Por ejemplo, al corregir un texto de escritura en inglés, el profesor puede señalar errores gramaticales específicos en los márgenes (retroalimentación escrita), mientras que en una conversación oral puede reformular la frase correcta ante un error de pronunciación (retroalimentación oral). Esta retroalimentación puede ser directa (el docente da la forma correcta inmediatamente) o más indirecta (ofrece pistas o reformula la idea para que el alumno la detecte). En cualquier caso, se trata de usos de la retroalimentación orientados al aprendizaje del idioma, donde se aplica igualmente la tipología evaluativa/descriptiva antes descrita: se prefiere una retroalimentación descriptiva que explica el error y su corrección, en lugar de simplemente señalar que una producción es correcta o incorrecta.

Bandura y la persuasión verbal

Albert Bandura (1997) explica que las personas desarrollan sus creencias de autoeficacia, es decir: qué tan buenos se sienten o no para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar una meta, a partir de cuatro fuentes principales:

1. Experiencias reales de desempeño. Haber tenido éxito en tareas similares fortalece la percepción de competencia; los fracasos tempranos tienden a debilitarla. Por ejemplo, alguien que tiene un intercambio verbal con una persona cuya lengua materna es la lengua que está estudiando y logra comunicarse adecuadamente, tenderá a pensar que es capaz de hacerlo bien.

2. Experiencias vicarias. Observar a otros (modelos) lograr la tarea transmite la idea de que uno mismo también puede conseguirlo, sobre todo cuando uno percibe que esa persona tiene una capacidad parecida a la propia. Por ejemplo, un compañero de clase que realiza una exposición en inglés y recibe elogios fomenta la idea de que sus iguales también son capaces de hacerlo.

3. Persuasión verbal. Recibir comentarios que subrayan habilidades y potencial ("sé que puedes", "dominas bien la estructura") influyen en la confianza de los aprendientes, siempre que la persona que los haga resulte creíble.

4. Estados fisiológicos y afectivos. Experimentar sensaciones como ansiedad, fatiga o entusiasmo en general se interpretan como señales de capacidad o incapacidad para actuar. Un estudiante que siente mucha ansiedad para expresarse oralmente probablemente no lo haga tan bien como lo haría si estuviera tranquilo.

Persuasión verbal: retroalimentación que subraya o debilita habilidades

Bandura (1997) describe la persuasión verbal como los mensajes que otras personas transmiten sobre nuestras capacidades. Estos comentarios pueden alentar la autoeficacia cuando son realistas, específicos y provienen de una fuente creíble, pero también pueden debilitarla cuando expresan duda, son vagos o exagerados.

En el aula, este proceso suele manifestarse en forma de retroalimentación correctiva con un tono evaluativo-descriptivo que reconoce avances y ofrece recursos el estudiante: “Pronunciaste con claridad los fonemas /θ/ y /ð/; eso demuestra que dominas la posición de la lengua. Ahora concéntrate en mantener el ritmo al leer en voz alta”.

A diferencia del elogio genérico (“¡bien hecho!”), la persuasión verbal eficaz especifica la habilidad y la conecta con evidencias observables, lo que la convierte en un mensaje convincente. Su influencia aumenta cuando el emisor posee autoridad académica o es percibido como modelo experto. Sin embargo, cuando los comentarios se expresan de manera desalentadora o poco realista, también pueden deteriorar la confianza del alumno.

Al integrar la persuasión verbal en los comentarios correctivos, el docente transforma la corrección en un acto de influencia motivacional: no solo señala el error, sino que transmite al estudiante la convicción de que puede superarlo. Así, los comentarios bien formulados fortalecen la autoeficacia, mientras que los mal dirigidos la reducen.

3. El contexto mexicano sobre la persuasión verbal

A continuación, ilustramos con ejemplos reales que tomamos de entrevistas a cuatro estudiantes, las diversas formas que toma la persuasión verbal en algunas escuelas mexicanas y cómo influye en las creencias de autoeficacia. Contrastamos, en viñetas paralelas, los comentarios que debilitan (“restan”) y los que fortalecen (“suman”) la confianza del aprendiz.

Comentarios que restan

Edith (secundaria y preparatorias públicas)

“La maestra sólo a veces nos decía que estábamos pronunciando mal, pero no nos decía cómo mejorar”

- Retroalimentación: desaprobación vaga, sin guía.
- Resultado: baja autoeficacia; evitaba participar por miedo a equivocarse.

Fernando (escuela pública)

"Nuestra maestra nunca nos decía si éramos buenos en esto o en aquello; sólo decía: 'Lo están haciendo mal'"

- Retroalimentación: juicios globales negativos, ausencia de descripción.
- Resultado: se percibía "poco capaz" y no progresaba en pronunciación ni gramática.

Comentarios que suman

Emma (clases privadas y escuela particular)

"La teacher Hailey me decía: 'Tú eres muy buena'... Me corregía los errores, me explicaba por qué y me daba claves para no repetirlos"

- Retroalimentación: elogio específico + corrección explícita con explicación.
- Resultado: autoeficacia alta; asumió retos como presentar exámenes internacionales de certificación.

Pedro (hermano que habla inglés y maestro de inglés en preparatoria)

"Mi hermano me decía que en inglés era muy bueno"; "El maestro Moisés me recordaba que, si fallaba hoy, mañana podría hacerlo mejor"

- Retroalimentación: elogio de la competencia y aliento prospectivo.
- Resultado: autoeficacia muy alta; disfrutaba exponer en inglés y liderar actividades.

Fernando (profesora particular)

"Me corregía la pronunciación... me felicitaba cuando lograba el sonido; me explicaba muy bien en qué consistían mis errores"

- Retroalimentación: construcción del logro + explicación metalingüística.
- Resultado: autoeficacia pasó de baja a muy alta; atribuye su aprendizaje exitoso a esos dos años de clases privadas.

Estos ejemplos confirman el patrón teórico expuesto por Bandura: la persuasión verbal técnicamente informada: elogio concreto, guía detallada y tono constructivo, potencia la creencia de “sí puedo”; en cambio, los juicios generales o las desaprobaciones sin orientación debilitan la confianza y el progreso.

4. Cómo dar retroalimentación que potencie la autoeficacia

La evidencia y la teoría convergen en un principio simple: los estudiantes creen que pueden cuando escuchan por qué pueden y qué paso concreto les falta. Para ello resultan decisivas dos categorías de la tipología de Tunstall & Gipps (1996):

- Logros específicos – se nombra la habilidad observada.
- Construcción del logro – se añade el siguiente paso claro para avanzar.

4.1 Principios clave

Clave	¿Qué implica?	Ejemplo breve
Nombrar la habilidad	Citar la evidencia del desempeño.	Usaste correctamente los conectores <i>although</i> y <i>however</i> en tu ensayo.
Enlazar con el objetivo	Recordar el criterio de éxito.	Eso demuestra que dominas la cohesión textual exigida en la rúbrica
Ofrecer el siguiente paso	Indicar qué mejorar y cómo hacerlo.	Ahora revisa la puntuación antes y después del conector para mantener el flujo.
Mantener tono constructivo	Evitar juicios globales o burlas.	Sustituir “Está mal” por: “Revisa la concordancia sujeto-verbo en esta línea”.
Ser creíble	Mostrar conocimiento del contenido y del alumno.	Noté que preparaste un mapa mental; úsalo para organizar el párrafo final.

Nota: Elaboración propia a partir de Tunstall & Gipps (1996)

4.2 Patrón de retroalimentación “EMA” (Evidencia – Meta – Acción)

Para que la retroalimentación sume y no se quede en frases sueltas, es conveniente seguir un patrón simple que articula los comentarios y los hace útiles para el alumno. El esquema EMA permite nombrar el logro, vincularlo con el criterio de éxito y señalar el siguiente paso inmediato.

Evidencia: señala con precisión lo que el estudiante ya consiguió.

Meta: recuerda el criterio o resultado de aprendizaje que se intenta alcanzar.

Acción: indica el paso concreto que el alumno puede realizar a continuación.

Ejemplo aplicado

- *Evidencia:* Pronunciaste con precisión los sonidos /θ/ y /ð/ en las frases clave.
- *Meta:* Eso cumple el criterio de pronunciación clara del nivel B1.
- *Acción:* Practica ahora el ritmo con el trabalenguas que vimos; pon énfasis en las sílabas tónicas.

Este patrón transforma un comentario aislado en un micro proceso de enseñanza. Muestra progreso, clarifica estándares y orienta el trabajo siguiente. Además, al explicitar la evidencia fortalece la autoeficacia: el alumno identifica qué hace bien y por qué puede dar el siguiente paso.

4.3 Guía rápida: comentarios que suman

Los comentarios que fortalecen la autoeficacia comparten tres rasgos: nombran la habilidad observada, enlazan con la meta y ofrecen un paso realizable. A modo de guía, se sugieren enunciados breves que pueden adaptarse al nivel y contexto.

1. Elogio sobre la competencia más pista: Tus ideas fluyeron con claridad; revisa solo los artículos definidos en el segundo párrafo.
2. Reconocimiento de progreso: Hoy leíste un párrafo completo sin pausas; ayer lograste dos líneas. Sigue usando la lectura en voz baja antes de exponer.
3. Pregunta orientadora: ¿Qué estrategia usarás para evitar repetir “he have”? Elige entre tu lista y aplícala en este ejercicio.

Estos ejemplos retoman lo observado en la sección 3: cuando el comentario reconoce un logro concreto y sugiere una acción viable, el estudiante se muestra más dispuesto a participar y persistir.

4.4 Evitar comentarios que restan

Ciertos enunciados frenan el aprendizaje porque no ofrecen guía ni reconocen avances. Conviene sustituirlos por formulaciones útiles.

- En lugar de: Mal uso de tiempos verbales.

Di: Identifica el tiempo principal de este párrafo y ajusta los verbos subrayados para mantener la concordancia.

- En lugar de: Ese es un error de principiante.

Di: Observa este ejemplo modelo y corrige la secuencia de adjetivos en tus dos primeras líneas.

- En lugar de: Lo vemos después.

Di: Revisa la nota 3 de la rúbrica y corrige estas tres oraciones; lo retomamos al final de la actividad.

El cambio no implica suavizar estándares, sino comunicar a los estudiantes con precisión qué requiere mejorar y cómo lograrlo. Así se cuida la motivación sin renunciar al rigor.

4.5 Frecuencia y momento

La oportunidad de la retroalimentación influye en su efecto. Conviene ofrecer comentarios cerca del desempeño para que el alumno relacione causa y ajuste. Un exceso de correcciones consecutivas puede saturar y desanimar; por ello resulta mejor alternar elogios específicos con indicaciones puntuales de mejora y reservar un momento breve de revisión retrospectiva para patrones de error recurrentes. Este equilibrio preserva la atención, favorece la práctica deliberada y mantiene la sensación de avance, en línea con los criterios de retroalimentación formativa planteados en la sección uno.

5. Reflexión final

Alicia, alumna de sexto en una primaria rural de Yucatán, resume el poder de un buen comentario: "Cuando la maestra Rosa me dijo que mi historia

tenía ritmo, me animé a leer en voz alta otra vez”. La escena ilustra que corregir es creer. Cada palabra del docente envía un mensaje sobre la capacidad del alumno. Si ese mensaje señala el rumbo y subraya la habilidad, se convierte en el combustible que impulsa el aprendizaje.

Tips rápidos

- Piensa en el feedback como un GPS: identifica la desviación, recalcula la ruta y motiva al conductor a continuar.

En una preparatoria urbana del estado de Quintana Roo en México, el profesor Jorge usa este principio con adolescentes que preparan un debate en inglés. Primero destaca un logro concreto: “Argumentaste con datos actuales”; después propone el siguiente paso: “Refuerza tu conclusión con un ejemplo local”. El grupo responde con participación y menos ansiedad porque siente claridad y respaldo.

- Sigue la regla 1-2-1: un logro, dos ajustes, un reto posible. Mantienes el equilibrio sin abrumar.

Los testimonios arriba presentados recuerdan que la retroalimentación no solo corrige el error, también moldea la voz interior que dice en voz baja “sí puedo” o “no puedo”. Por ello, Bandura advierte que la persuasión verbal surte efecto solo cuando proviene de una fuente creíble y cercana. En el salón de clases, esa fuente es el docente.

Invitamos a cada docente a ejercer la corrección con responsabilidad y convicción: nombra el avance, enlaza con la meta y ofrece un paso concreto para seguir. Así transformas la simple rectificación en un acto de confianza compartida que fortalece la autoeficacia, ya sea en el aula multigrado de una ranchería o en un salón con 40 jóvenes que serán evaluados en el futuro con el examen C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). En suma, dedicar un minuto a formular un comentario claro y respetuoso vale más que diez taches o un “está mal”. Ese minuto puede ser la chispa que encienda la motivación de por vida en nuestros estudiantes.

Este capítulo ha mostrado que la retroalimentación correctiva no es un acto neutral ni meramente técnico, sino una práctica formativa que incide

en la manera en que los estudiantes de inglés como lengua extranjera construyen sus creencias de autoeficacia. En el aprendizaje del inglés, donde el error es inevitable, visible y muchas veces socialmente expuesto, sobre todo en la expresión oral, la persuasión verbal del docente adquiere especial relevancia. Cada comentario correctivo expresa no solo información lingüística, sino también un mensaje implícito sobre la capacidad del estudiante para desenvolverse en una lengua que no es la propia.

A diferencia de otras áreas del conocimiento, el aprendizaje del inglés exige actuar públicamente con recursos aún incompletos: hablar, escribir y negociar significados en una lengua que no se domina plenamente. En este contexto, la persuasión verbal se convierte en un mediador muy importante entre el error y la persistencia. La evidencia presentada confirma que, si la retroalimentación correctiva es específica, técnicamente informada y orientada al progreso, fortalece la autoeficacia y favorece la disposición a participar, arriesgarse y sostener el esfuerzo necesario para aprender una lengua extranjera. Por el contrario, los juicios vagos, la desaprobación genérica o el silencio correctivo tienden a reforzar creencias de incapacidad que limitan el uso del inglés dentro y fuera del aula.

Desde esta perspectiva, la autoeficacia debe entenderse como una construcción situada que se nutre de las interacciones cotidianas en el aula de inglés. La persuasión verbal actúa aquí como un mecanismo pedagógico de alto impacto: no sustituye la práctica ni el dominio lingüístico, pero sí condiciona la manera en que los estudiantes interpretan sus avances, sus errores y sus posibilidades reales de mejora. En sistemas educativos como el mexicano, donde muchos aprendientes reportan trayectorias prolongadas de contacto con el inglés sin resultados comunicativos sólidos, atender esta dimensión resulta especialmente relevante.

En conclusión, reconocer la persuasión verbal como una fuente legítima de autoeficacia en la enseñanza del inglés implica asumir que corregir es también formar creencias. Integrar esta mirada permite al docente transformar la retroalimentación correctiva en una herramienta no solo para mejorar formas lingüísticas, sino también para mantener la motivación y la continuidad del aprendizaje.

Referencias

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Cuxim Cervantes, M. M. (2022). Efectos de la retroalimentación correctiva en la producción escrita de estudiantes de inglés como lengua extranjera. En E. Hernández Méndez y L. Gómez Argüelles (Eds.), *La retroalimentación correctiva en la enseñanza y aprendizaje de L1 y L2 en el contexto mexicano* (pp. 39-72). Comunicación Científica.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3–18.
- Evans, C. (2013). Conceptualizations of feedback and learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Reyes-Cruz, M. R., & Murrieta Loyo, G. (2022). Persuasión verbal y creencias de autoeficacia para aprender inglés: un estudio narrativo. En E. Hernández Méndez y L. Gómez Argüelles (Coords.), *La retroalimentación correctiva en la enseñanza y aprendizaje de L1 y L2 en el contexto mexicano* (pp. 73-96). Comunicación Científica.
- Sheen, Y. (2011). *Corrective feedback, individual differences and second language learning*. Springer.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389–404.

Capítulo 4.

Se vale equivocarse: La retroalimentación correctiva en la clase de FLE

Mtra. Maricruz Ramírez Posadas

Mtra. Ana Bertha Jiménez Castro

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo

Resumen

La presencia del error en el aprendizaje de un idioma es inevitable. Ser conscientes de su existencia y saber cómo manejarlo es una de las tareas que el profesor y el estudiante deben hacer de manera cotidiana para evitar el fomento a factores socioemocionales como la ansiedad lingüística o comunicativa, y la creación de estereotipos sobre el aprendizaje de un idioma extranjero como el francés. Este texto tiene como objetivo mostrar las diferentes estrategias de retroalimentación correctiva utilizadas en una clase de francés como lengua extranjera (FLE) con estudiantes de nivel A1.1.

Palabras clave: FLE, ansiedad lingüística, retroalimentación correctiva oral, IES

Introducción

La enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras en las instituciones de educación superior (IES) tiene como objetivo primordial fomentar el entendimiento internacional, favorecer las políticas de movilidad internacional de estudiantes y profesores, así como promover la integración de un currículo internacional. (Unesco, 1993).

México, por supuesto, no escapa a esta tendencia y prueba de ello es que muchas universidades solicitan un determinado nivel de dominio del idioma inglés como requisito de egreso, mismo que condiciona la obtención del título universitario. En aras de promover el multiculturalismo, la UNESCO advierte del peligro que conlleva la enseñanza de una sola lengua extranjera en el ámbito educativo, por ello recomienda la conveniencia de que otras lenguas sean propuestas, pero también

aprendidas y, en la medida de lo posible, hacer obligatorio el aprendizaje de una segunda lengua extranjera e incrementar las posibilidades de lenguas opcionales (1993).

De esta manera, el idioma que se ha convertido importante en el ámbito universitario es la lengua francesa debido a su impacto mundial: 321 millones de hablantes distribuidos en los cinco continentes. El francés es el quinto idioma más hablado en el mundo después del chino mandarín, el inglés, el español y el árabe. Es también el segundo idioma más aprendido como lengua extranjera, con 144 millones de aprendientes de y en francés. Es la cuarta lengua con más presencia en Internet, después del inglés, el chino y el español. Esta lengua, además, se utiliza en los ámbitos educativo y laboral; y es considerado el idioma de la diplomacia y de los organismos internacionales. (OIF, 2025).

En México, el aprendizaje del idioma Francés como Lengua Extranjera (FLE) se ha convertido en una opción para, aproximadamente, 250 000 estudiantes. Esta importante cifra coloca al francés como la segunda opción de aprendizaje en el país. (Embajada de Francia en México, 2024).

Pero vayamos a nuestro contexto, en las latitudes caribeñas mexicanas. En la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (UQROO), esta estadística se replica, y el francés es el segundo idioma elegido por los estudiantes. Dentro del mapa curricular, el idioma francés forma parte del rubro de materias que contribuyen a la formación integral, se encuentra adscrito al Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI), y puede ser cursado por todos los estudiantes de todas las carreras de la institución.

Las razones de los estudiantes para inscribirse en los cursos de francés pueden ser académicas o personales. Entre las académicas, se encuentran la obtención de los créditos académicos, el requisito de dominio para algunas formaciones o el acceso a oportunidades de movilidad académica. Entre las personales, está el simple hecho de aprender el idioma. Y aunque pueden ser muchas las razones que los motivan a estudiar francés, lo cierto es que hemos observado que los estudiantes que se inscriben al primer curso de FLE experimentan, con frecuencia, un cierto grado de ansiedad en sus primeros encuentros con el idioma, especialmente al momento de hablar. Entonces nos surgen las preguntas como *¿esta ansiedad que experimentan los estudiantes es normal?* Y entonces, nos respondemos:

¡Claro que es normal! Pero, nos preguntamos luego: ¿hasta qué punto puede considerarse normal? ¿Debemos o no considerarla? ¿Afecta o no el aprendizaje del idioma? ¿Qué tipo de estrategias podrían contribuir para contrarrestar esta ansiedad?

Dicho lo anterior, en este escrito vamos a discutir sobre este sentimiento llamado ansiedad que pueden experimentar los estudiantes iniciales cuando intentan hablar en francés. Iremos descubriendo cuáles son las razones de este factor socioemocional, y veremos las distintas formas de cómo se puede manejar el error dentro de la clase de FLE.

Algunos conceptos sobre la ansiedad

Empezaremos con la definición de la RAE (2025) que, de forma genérica, menciona que el término ansiedad puede definirse como un “estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo”. En efecto, esto es de forma muy general, y no en un contexto lingüístico.

Sin embargo, cuando estamos en el salón de clases de idioma, y observamos que los estudiantes se muestran tímidos o dan señales de miedo al momento de interactuar con otros, en pequeños grupos o en público, cuando deben escuchar o entender mensajes orales en francés o en otro idioma, no es simplemente “ansiedad”, sino que estamos ante un hecho de “ansiedad comunicativa”. Uno de los grandes expertos de estos temas, Horwitz (en Segovia, 2015), señala que este tipo de ansiedad se genera cuando el estudiante va a comunicarse en un idioma que, sabe perfectamente, todavía no domina.

Cuando el estudiante es evaluado, nos encontramos con otro tipo de ansiedad. La “ansiedad ante el examen” que experimentan los estudiantes es el miedo a intentar algo y fracasar. También existe la “aprensión ante la evaluación negativa”, que es cuando los estudiantes temen ser evaluados de forma negativa y evitan exponerse y expresarse oralmente en la clase. Esto sucede especialmente cuando los alumnos se comparan con estudiantes con un mayor desempeño oral, y cuando deben expresarse frente al docente, quien es, para ellos el que posee el mayor dominio de la lengua.

Horwitz (en Segovia 2015) señala que la ansiedad puede manifestar en la

clase de lengua como se describe a continuación:

Tabla 1
<i>Exponentes de la ansiedad en la clase de lenguas extranjeras</i>
Deterioro de estrategias comunicativas (se evitan mensajes complejos y personales) Baja comprensión y expresión oral Alteración de sintaxis Composiciones cortas y pobres Olvidos y errores injustificados Falta de asistencia a clase Sobre esfuerzo compensatorio en el estudio Creencias distorsionadas sobre el aprendizaje

Fuente: Horwitz et al (en Segovia 2015)

Por lo tanto, si el estudiante de francés introductorio experimenta ansiedad al comunicarse con sus compañeros de clase o ante el grupo, teme que lo que diga esté mal pronunciado o estructurado, le angustia lo que piensen sobre su desempeño sus compañeros y más aún su profesor, este estudiante podría entonces dejar de asistir a clases, podría evitar establecer comunicación con los demás por temor a cometer errores e incluso fortalecer la creencia de que hablar francés es difícil.

Lo anterior resulta de interés porque los cursos de francés de la UQROO están diseñados desde un enfoque por competencias y toman como base los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). El curso de francés introductorio (A1) es el primer acercamiento con el idioma y tiene como objetivo sentar las bases necesarias para que el alumno desarrolle habilidades para aprender a leer, escribir, escuchar y hablar, además de un primer acercamiento a la gramática, al vocabulario y a los elementos fonéticos necesarios para que aprenda la pronunciación del francés. Desde esta perspectiva, para aprender a hablar francés es necesario que el alumno participe en conversaciones sencillas y para que la comunicación sea eficaz es necesario un ritmo lento, repeticiones, reformulaciones y rectificaciones. (MCER, 2000)

Este enfoque señala también que conforme se avanza en el contacto y aprendizaje de la lengua extranjera se producen errores en la producción

del estudiante. Esta producción va a contener rasgos de la lengua meta, el francés en este caso, y rasgos de otras lenguas que ya conoce, en especial de la lengua materna. Este fenómeno es lo que Selinker denomina interlenguaje (en Da Silva y Signoret, 2005).

Así, el MCER plantea también que la existencia del error es una clara muestra de la voluntad que tiene el alumno de comunicarse y, para los docentes, una oportunidad para determinar la actitud que podrían adoptar ante los errores de los alumnos, por lo que es necesario conocer qué tipos de errores pueden encontrarse en la producción del estudiante, cómo, cuándo y quién podría corregirlos. El MCER establece la siguiente tipología:

Tabla 2
<i>Tipología de errores en la producción oral</i>
-Errores y faltas fonéticas. Ejemplo: école (pronunciación de la "e" al final de la palabra) -Errores y faltas ortográficas. Ejemplo: Le ami (debe eliminarse la "e" del artículo "Le" y agregar apóstrofe "L'") -Errores y faltas morfológicas. Ejemplo: Un belle maison (Un es masculino, debe usarse "une", femenino) -Errores y faltas en el vocabulario. Ejemplo: Je fais mon devoir et "depuis" je me douche (après je me douche) -Errores y faltas sintácticas. Ejemplo: sont les trois heures (Il est trois heures) -Errores y faltas sociolingüísticas y socioculturales. Ejemplo: Uso de "tu" en lugar de "vous" cuando no se conoce a la persona) -Errores y faltas pragmáticas. Ejemplo: je veux un café (Je voudrais un café. Expresión de cortesía)

Fuente: Consejo de Europa (2002, p.154)

Si consideramos, entonces, que en el curso de francés introductorio se provee al estudiante la sensibilización hacia el francés, que el alumno al intentar comunicarse podría experimentar un cierto grado de ansiedad por el temor a cometer errores, y que sin duda así será, sería de mucha utilidad proveer al estudiante de una retroalimentación correctiva de la producción oral, además de concientizar al estudiante de que la existencia del error forma parte del aprendizaje de la lengua. Nada podría dar más confianza al estudiante que ir descubriendo las claves de pronunciación

que le harían sentirse más seguro al momento de hablar. ¡Porque se vale equivocarse!

Hernández, Reyes y Gómez (2022) señalan que la *retroalimentación correctiva oral* puede ser de forma inmediata o posterior al momento en que se ha producido el error y que puede ser realizada por el profesor o por un compañero de clase. Además, basadas en Sheen (en Hernández, Reyes y Gómez, 2022), proveen estrategias de dos tipos: cuando se provee la forma correcta y cuando la forma correcta es provocada. Tomando como base la reflexión de nuestra práctica, nos referiremos a aquellas que consideramos son más empleadas en nuestro contexto y que han sido útiles en nuestro curso de francés introductorio.

¡Corrección, acción! Cuando se provee al estudiante la forma correcta

Corrección explícita: cuando se proporciona al estudiante de forma inmediata la forma correcta. Ejemplo: cuando acercamos al estudiante al descubrimiento de unión de vocales para producir un sonido distinto: como en los siguientes casos:

Tabla 3		
Ejemplo de corrección explícita		
Forma escrita	Error	Retroalimentación correctiva
Tout	El estudiante pronuncia por separado, por influencia del español, las vocales "ou"	El profesor repite la palabra correcta haciendo el sonido "U" que en francés resulta de la unión de "OU"
Beaucoup	El estudiante pronuncia por separado "eau", "ou" y pronuncia la consonante final P	El profesor repite la palabra Bocu y agrega sonido [u] que resulta de la unión de "ou" y elimina sonido en consonante final "p".

Corrección explícita con explicación metalingüística: cuando se da al estudiante la forma correcta, pero se agrega la explicación del por qué. Ejemplo: cuando acercamos al estudiante al descubrimiento de las vocales nasales en francés:

Tabla 4

Ejemplo de retroalimentación correctiva

Forma escrita	Error	Retroalimentación correctiva (Sonidos nasales)
Enchanté (e)	Omisión de nasales [ɑ̃] por influencia del español, el estudiante pronuncia tal como lo ve.	El docente repite la forma correcta, pero explica que el sonido nasal [ɑ̃] se representa de forma escrita por "en" / "an".
Cinq	Omisión de nasal /ɛ̃/	El docente repite la forma correcta, pero explica que el sonido nasal /ɛ̃/ se representa de forma escrita por im / "in".
Un / parfum	Omisión de nasal /ɑ̃/	El docente repite la forma correcta, pero explica que el sonido nasal /ɑ̃/ se representa de forma escrita por "un" / "um".

Cuando la forma correcta es provocada

Repetición: Cuando se repite de forma parcial o total para que el estudiante provea la forma correcta. La repetición puede ir acompañada de una cierta entonación o sugerencia a modo de pregunta para enfatizar el error. Ejemplo: El estudiante de francés tiende a pronunciar las letras finales

Tabla 5

Ejemplo de Repetición

Error: sonido de letras finales: Pronunciación de « s » en vous y japonais y la "z" en parlez	Retroalimentación: el docente repite la frase completa eliminando los sonidos de « s » en vous y japonais y la "z" en parlez
Vous parlez japonais?	Vous parlez japonais?

Pista metalingüística: cuando se regresa a la explicación que se ha provisto

anteriormente. En el caso del descubrimiento de sonidos nasales como / $\tilde{e}$ /, el estudiante puede olvidar las formas escritas de cómo se representa el sonido.

Tabla 6		
<i>Ejemplo de pista metalingüística</i>		
Forma escrita	Error	Retroalimentación correctiva (Sonidos nasales)
Mexicain	Omisión de nasal / $\tilde{e}$ /	El docente no repite la forma correcta, pero recuerda que el sonido nasal / $\tilde{e}$ / se representa de forma escrita por "im" / "in" / "ain"

Lenguaje corporal: cuando se gesticula o realiza un movimiento corporal para indicar que lo expresado por el estudiante es incorrecto.

Tabla 7		
<i>Ejemplo de lenguaje corporal</i>		
Forma escrita	Error	Retroalimentación correctiva
Elle s'appelle Marie	Pronunciación de «e» al final de palabra Elle s'appelle Marie	La "e" al final de palabra no se pronuncia a menos que esté acentuada como en el caso <i>été</i> . El docente puede abrir la palma de la mano e inmediatamente cerrar, para indicar eliminación.

Conclusión

Profesores y estudiantes de idiomas lidian todos los días con el error en la clase. Y ya que el error es un elemento cuya presencia es frecuente y constante, es importante aceptarlo más que como un enemigo, como un aliado. Ser consciente de su existencia es un trabajo que debe hacerse entre el profesor y el estudiante. El primero para otorgarle al estudiante

la confianza de que el error puede ser una manera positiva de aprender, y que no se trata de erradicarlo de manera irrevocable, sino de contar con estrategias efectivas para que, el segundo, lo pueda manejar, menguar su presencia, y evitar efectos socioemocionales negativos, porque a final de cuentas, ¡se vale equivocarse!

Referencias

- Ambassade de France au Mexique. (2024). France au Mexique. <https://mx.ambafrance.org/Cours-de-francais,6567>
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Da Silvia, H. y Signoret, A. (2005). Temas sobre la adquisición de una segunda lengua. México, D.F. Trillas.
- Hernández-Méndez, E., Reyes-Cruz, M. R. y Gómez-Arguelles, L. (2022). EL componente cognitivo en las actitudes docentes hacia la retroalimentación correctiva en clases de inglés. En E. Hernández-Méndez y L. Gómez-Arguelles. (Coords.) *La retroalimentación correctiva en la enseñanza y aprendizaje de l1 y l2 en el contexto mexicano*, pp.13-37. Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, Comunicación Científica-UQRoo. <https://doi.org/10.52501/cc.090>
- Organisation Internationale de la Francophonie. (s/f). La francophonie en chiffres. Consultado el 15 de febrero de 2025. <https://www.francophonie.org/>
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.8 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [5 de octubre de 2025].
- UNESCO. (1993). Informe. Políticas Lingüísticas para el siglo XXI.
- Valladares Segovia, J. C. (2015). La ansiedad y su relación con la expresión oral en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una elaboración de revisión sistemática de la literatura. (Tesis de Pregrado). Universidad de Dalarna.

Capítulo 5.

Corrección de errores en producción oral y escrita de lenguas extranjeras: estrategias para profesores

Dra. Tanya Odette Pedraza López
Dr. José Efraín Carrera Salcido

Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

La corrección de errores en la enseñanza de lenguas extranjeras constituye una tarea compleja para el profesor. Este artículo explora algunos consejos y sugerencias para abordar la corrección de errores en la producción oral y escrita en una lengua extranjera. De manera inicial se aborda una explicación breve acerca del concepto error en el contexto de la enseñanza de lenguas. Posteriormente, se explican las razones por las que es relevante proveer corrección en la producción oral y escrita y el papel que juegan los diversos tipos de corrección (inmediata, diferida, individual y grupal) en una clase de lengua extranjera. Finalmente, se presentan consejos y sugerencias para llevar a cabo un proceso de corrección claro, respetuoso y motivador a manera de estrategias aplicables en el aula para que los estudiantes desarrollen confianza al comunicarse y mejoren su producción escrita y producción oral.

Palabras clave: corrección, error, producción oral y escrita, lenguas extranjeras

Introducción

Equivocarse al hablar o escribir en una lengua extranjera no es un obstáculo, sino una señal de progreso. Cada error representa una oportunidad para descubrir nuevas formas de expresarse y avanzar en el camino hacia la fluidez. En lugar de temerlos, estudiantes y docentes pueden aprender a ver los errores como aliados en el proceso de aprendizaje.

La corrección de errores constituye, en la práctica docente, una de las tareas con mayor relevancia y complejidad en la enseñanza de lenguas

extranjerías ya que el profesor debe, además de identificar fortalezas y debilidades en sus estudiantes, brindar una retroalimentación clara y sencilla para que el alumno comprenda el contexto del error y que el proceso de corrección se pueda llevar a cabo de una manera adecuada y constructiva.

La finalidad de abordar un tema como lo es la corrección de errores ofrece una oportunidad para brindar sugerencias útiles para que dicho proceso se convierta en una experiencia positiva y motivadora. Por esta razón, en este artículo se presentan consejos y sugerencias prácticas para que docentes y estudiantes aprovechen el proceso de corrección de errores como una oportunidad de aprendizaje, motivación y crecimiento.

A lo largo del texto se explican conceptos relevantes para comprender el proceso de corrección de errores, así como la importancia que conlleva en la enseñanza de lenguas. Asimismo, se mencionan estrategias sugeridas para fomentar un ambiente de confianza en el aula, para que la retroalimentación sea clara, respetuosa y efectiva, con el objetivo de brindar herramientas que ayuden a los estudiantes a desarrollar mayor precisión y fluidez y a los docentes a facilitar un proceso de enseñanza más dinámico y significativo.

La conceptualización del error y corrección y su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Muñoz (2021) plantea que el error y su corrección en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua continúa siendo un tema de debate entre los especialistas del área y los encargados de desarrollar los procesos de instrucción ya que es fundamental comprender qué constituye un error y la pertinencia de la corrección en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Con respecto a la conceptualización del término error se hace referencia a Allwright y Bailey (1991), quienes lo refieren como la producción de una

forma lingüística que se desvía de la forma correcta. Este planteamiento constituyó una base para que Oliveros (2011) complementara que, dentro de la producción oral y escrita, el error se produce en alguna de las etapas del habla o escritura ocurrido en la comunicación espontánea o dirigida. Lo que constituye un punto de partida para el desarrollo de diversos planteamientos en la práctica docente en el campo de la enseñanza de lenguas.

Discutir la conceptualización de error implica, para Muñoz (2021) una parte de la práctica del profesor de lenguas durante su actividad docente en el día a día. Esto ha sido replanteado por Ribas y d'Aquino (2016) al definir, en el contexto de la enseñanza de lenguas, que la corrección es la actuación del docente ante la aparición de errores en las producciones lingüísticas de los alumnos, siendo en este caso, la producción escrita y la oral.

Cabe destacar que, para efectos del contexto de este trabajo, la definición de corrección del error constituye la base para comprender, con mayor facilidad, su actuación en las clases de lengua extranjera. Razón por la cual destacan los siguientes autores.

Para Corder (1967) los errores muestran la manera en la que los estudiantes procesan la lengua meta. En este sentido, la corrección no debe centrarse en eliminar los errores, sino en aprovecharlos como herramientas diagnósticas. Por su parte, Lyster y Ranta (1997), afirman que en las habilidades de producción escrita y oral, la corrección favorece la reformulación y la negociación del significado, permitiendo que el estudiante ajuste su output lingüístico en tiempo real. Asimismo, en convergencia, Ferris (2012) menciona que la importancia de la corrección en dichas habilidades contribuye a mejorar la precisión gramatical.

En resumen, el término error constituye una característica presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Se refiere a una forma de procesamiento de dichos procesos a partir de producciones

lingüísticas no correctas con la finalidad de que el alumno comprenda y ejecute de manera correcta el uso escrito y oral de formas lingüísticas estandarizadas de acuerdo a su nivel y contexto de aprendizaje.

Tipos de errores en la producción escrita y producción oral

Considerando la implicación que tiene el término error en los procesos de enseñanza y aprendizaje en una lengua extranjera, y considerando el contexto abordado en este texto, se resalta la propuesta de Hendrickson (1978) quien clasifica los errores en producción escrita y oral considerando su impacto comunicativo.

En relación a la producción escrita, Hendrickson (1978) menciona la existencia de errores ortográficos (grafías incorrectas), léxicos (selección inadecuada de palabras), sintácticos (errores en el orden de palabras, uso incorrecto de tiempos verbales), así también como discursivos (incoherencia y falta de cohesión textual).

Estrategias para la corrección de errores en la producción escrita y producción oral.

Como se ha planteado desde el inicio del texto, la corrección de errores requiere que el profesor se vuelva un estratega en la selección de aquellas prácticas que encaminen a un proceso dinámico y significativo para mejorar el desempeño comunicativo del estudiante en la lengua extranjera.

Dado que el objetivo de este análisis es, además de proveer una explicación sencilla de los conceptos más relevantes sobre el tema, proporcionar estrategias útiles aplicables para profesores de lenguas que requieran fortalecer su práctica en la corrección de errores. Para ello se describen las siguientes sugerencias propuestas por Hendrickson (1978).

Estrategias de corrección en la producción escrita.

1. Corrección directa. También conocida como *Direct Feedback*. Esta se refiere al actuar del profesor al proporcionar la forma correcta del error. Para el profesor de lenguas extranjeras, dicha estrategia correctiva resulta útil para errores que los estudiantes difícilmente detectarían por sí mismos, tal es el caso de estructuras gramaticales complejas como los tiempos perfectos o la voz pasiva.

2. Corrección indirecta, o denominada *Indirect Feedback*. Dicha estrategia permite que el profesor indique la existencia de un error, sin proporcionar una corrección, lo que abre espacio a su descubrimiento por parte del estudiante. Este tipo de corrección fomenta un aprendizaje reflexivo y autónomo para el estudiante.

3. Códigos de corrección. Cuando se provee retroalimentación a una composición escrita realizada por un estudiante, el profesor puede utilizar símbolos o abreviaturas para señalar la tipología de dicho error, por ejemplo, *WW (Wrong Word)* para referirse al uso incorrecto de una palabra, o bien *Sp (spelling)* para referirse a la ortografía. Cabe resaltar que dicha estrategia permite sistematizar el proceso de revisión.

4. Revisión entre pares. En este proceso, los estudiantes participan en un ambiente de coevaluación en el que se corrigen sus producciones o composiciones escritas. Es recomendable que, de acuerdo al nivel de la lengua extranjera, el profesor adopte un rol de monitor en niveles básicos, mientras que en niveles avanzados brinde autonomía al estudiante para aplicar los conocimientos adquiridos en la lengua meta. Esta estrategia permite al profesor fomentar la colaboración y la conciencia metalingüística.

5. Reescritura y redacción múltiple. Esta estrategia permite que la corrección se integre en un ciclo de borradores. Cabe mencionar que este proceso de corrección busca mejorar la calidad de redacción del

estudiante y permite comprender el proceso de redacción de una diversa tipología de textos.

Estrategias de corrección en la producción oral.

1. Corrección inmediata y corrección diferida. Durante una clase de lengua extranjera, el profesor opta por corregir al estudiante en el momento (corrección inmediata) favoreciendo la precisión, o bien, corregir después de la participación del estudiante (corrección diferida), favoreciendo la fluidez.

2. Reformulación. Para esta estrategia el profesor repite el enunciado del estudiante enunciando, de manera implícita, la corrección para el estudiante.

3. Elicitación. Esta estrategia requiere que el profesor proporcione pistas para que el estudiante corrija y con ello se promueve el aprendizaje activo.

4. Repetición del error. El profesor repite el error empleando una entonación de duda para que el estudiante perciba la equivocación. A su vez, la estrategia mencionada busca fomentar la autocorrección.

5. Corrección por pares. Se practica un ejercicio de corrección entre los estudiantes. Para llevar a cabo prácticas de negociación del significado y la interacción.

Conclusiones

La corrección de errores en la producción oral y escrita en lenguas extranjeras constituye un elemento esencial para favorecer el aprendizaje significativo y el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, especialmente tratándose de las habilidades de producción escrita y producción oral. Más allá de señalar equivocaciones, este proceso debe asumirse como una oportunidad pedagógica que permite

diagnosticar necesidades, reforzar conocimientos y promover la confianza en el uso de la lengua meta.

Las estrategias revisadas para la producción escrita como en la oral muestran que no existe un único camino para la corrección, sino diversas alternativas que, según el contexto, el nivel y las características del grupo, pueden resultar más efectivas.

La combinación de enfoques directos e indirectos, así como la incorporación de prácticas colaborativas como la revisión entre pares, favorece la autonomía del estudiante y genera un ambiente de motivación y dinamismo.

En este sentido, la labor del docente no se limita a corregir, sino a guiar el proceso de aprendizaje, fomentando en los estudiantes la capacidad de autorregularse y aprender de sus propios errores. De esta manera, la corrección se convierte en una herramienta formativa que impulsa tanto la precisión como la fluidez, fortaleciendo la confianza y el deseo de comunicarse en una lengua extranjera.

Referencias

Allwright, D., & Bailey, K. (1991). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge University Press.

Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>

Ferris, D. (2012). Written corrective feedback in second language acquisition and writing studies. *Language Teaching*. 454, 446-459. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000250>

Hendrickson, J.M. (1978), Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice. *The Modern Language Journal*, 62: 387-398. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1978.tb02409.x>

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37-66.

Muñoz, B. (2021). La consideración y tratamiento del error en la producción lingüística de aprendices de segundas lenguas: una aproximación teórica. *Lexis*, XLV(1), 191-225. doi:<https://doi.org/10.18800/lexis.202101.005>

Ribas, R., & d'Aquino, A. (2016). La corrección de errores como instrumento didáctico. (U. d. Fráncfort, Ed.) 78-84. Recuperado el 20 de Septiembre de 2025, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/08_ribas.pdf

Capítulo 6.

Corregir para comprender: Métodos de retroalimentación oral correctiva preferidos por estudiantes del Colegio de Bachilleres de Quintana Roo

Dra. Griselda Murrieta Loyo
Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo
Mtra. Ana Jazmín Cruz García
Colegio de Bachilleres del Estado de Quintana Roo

Resumen

Este capítulo presenta un estudio sobre las preferencias de retroalimentación oral correctiva (ROC) de 360 estudiantes del Colegio de Bachilleres de Quintana Roo (COBAQROO), con el objetivo de identificar qué tipos de corrección favorecen el aprendizaje del inglés sin afectar su confianza para hablar. A partir de un cuestionario adaptado de Katayama (2007) y preguntas abiertas, se analizan las percepciones del estudiantado en un contexto con grupos numerosos, niveles heterogéneos y pocas oportunidades para usar el idioma fuera del aula.

Los resultados muestran una clara preferencia por tres tipos de retroalimentación: la explicación metalingüística, la reformulación evidente (recast) y la corrección explícita localizada. Estas estrategias son valoradas por los estudiantes porque les permiten entender el error, escuchar un modelo correcto y continuar la interacción. En contraste, rechazan métodos ambiguos, como gestos o silencios, ya que generan confusión, inseguridad o la sensación de que no están siendo acompañados. Estos hallazgos permiten entender que no es tanto el tipo de error lo que importa, sino la forma en que el docente interviene. Cuando la corrección es clara y breve, reduce la ansiedad y favorece la participación; cuando es ambigua o se omite, aumenta la inseguridad. Desde esta perspectiva, marcos como el filtro afectivo (Krashen) y el andamiaje (Vygotsky) ayudan a explicar por qué ciertas formas de corrección resultan más efectivas que otras. A partir de estos resultados, el capítulo propone cuatro principios para orientar la práctica docente: claridad, brevedad, oportunidad y

respeto. En conjunto, estas pautas permiten corregir sin interrumpir la comunicación y ayudan a que los estudiantes sigan participando mientras mejoran su forma de expresarse.

1. Introducción

Aprender a hablar una lengua extranjera es también aprender a convivir con el error. En ese proceso, la retroalimentación se vuelve un momento decisivo: puede enseñar, alentar o inhibir. De ahí la importancia de saber cómo viven los estudiantes esas correcciones.

Este capítulo presenta un estudio realizado con 360 estudiantes del Colegio de Bachilleres de Quintana Roo (COBAQROO). Mediante un cuestionario adaptado del instrumento de Katayama (2007) y de algunas preguntas abiertas, los jóvenes expresaron sus opiniones sobre la manera en la que los maestros corrigen sus errores al hablar inglés y los métodos que consideran más útiles para aprender. Las respuestas cuantitativas y cualitativas nos permiten conocer lo que los estudiantes sienten, piensan y prefieren cuando reciben retroalimentación (en este capítulo llamada retroalimentación oral correctiva). De igual manera, nos podemos informar respecto de su percepción del error, del maestro y del proceso mismo de aprender una lengua extranjera.

En el caso del COBAQROO, estas percepciones se construyen en un contexto institucional y de aula con rasgos propios; por ello conviene interpretar las preferencias del estudiantado a la luz de estas condiciones.

La investigación surge a partir de una pregunta sencilla pero esencial: ¿qué tipo de corrección ayuda a los estudiantes realmente a aprender y, al mismo tiempo, fortalecer su confianza para hablar inglés? Comprender cómo el método de corrección impacta la confianza del estudiante es clave para mejorar la práctica docente, especialmente en contextos donde los estudiantes tienen pocas oportunidades de usar el inglés fuera del aula.

En el contexto del COBAQROO, la enseñanza del inglés enfrenta retos particulares: grupos numerosos, niveles de dominio heterogéneos y escasas oportunidades de uso del inglés. Además, algunos diagnósticos disponibles apuntan a necesidades de fortalecimiento en formación

específica para la enseñanza del inglés. A este respecto, es importante señalar que no basta con corregir: es necesario hacerlo de tal manera que la corrección permita enseñar sin desmotivar. Las respuestas de los estudiantes de esta institución educativa muestran que la corrección puede ser, a la vez, un acto lingüístico y una experiencia emocional. Por ello, es necesario entender sus expectativas, sus miedos y sus preferencias; esto constituye el punto de partida para reflexionar sobre cómo la corrección puede transformarse en una práctica pedagógica más clara, empática y efectiva.

La interpretación de los resultados se apoya en las categorías de corrección oral descritas por Lyster y Ranta (1997) y en la idea del filtro afectivo de Krashen (1982), que explica cómo la ansiedad y la confianza influyen en la recepción de la retroalimentación. Además, según enfoques actuales sobre la interacción y la atención a la forma, la corrección puede facilitar que el estudiante note el error y tenga una oportunidad inmediata de reformularlo durante la comunicación. En esa misma línea de pensamiento, algunos estudios muestran que la retroalimentación oral puede favorecer el aprendizaje, aunque su efectividad depende del tipo de estrategia, del momento y de las condiciones del aula (por ejemplo, Li, 2010; Lyster & Saito, 2010; Lyster et al., 2013; Li & Vuono, 2019).

A continuación, se presentan los métodos de corrección que los estudiantes prefieren y las razones que explican sus preferencias. Sus respuestas permiten entender que la corrección no es solo una técnica del aula, sino una forma de comunicación que puede contribuir a construir o debilitar la confianza entre profesores y alumnos, pero también en ellos mismos. A partir de estas evidencias, el capítulo invita a reflexionar sobre cómo los docentes pueden corregir para enseñar, sin dañar.

2. La corrección en el aula: un equilibrio entre ayudar y no interrumpir

Corregir a un estudiante mientras habla en una clase de una lengua extranjera es una tarea muy compleja y delicada para cualquier docente. Aunque la intención del docente sea ayudarlo a mejorar, la corrección podría alterar el desarrollo de la comunicación. Si el docente interrumpe demasiado pronto, el estudiante podría dejar de seguir el sentido de una oración o sentirse evaluado; si no corrige, el error podría repetirse y consolidarse. El estudiante podría incluso sentirse excluido por falta

de atención por parte del docente. En esa tensión entre ayudar y no interrumpir, reside el verdadero desafío de enseñar a hablar una lengua extranjera.

La retroalimentación oral correctiva (ROC) se entiende como un conjunto de estrategias que el docente usa durante la interacción para señalar un error y guiar al estudiante hacia una reformulación, cuidando qué se corrige y cómo se comunica (Le et al., 2025; Lyster et al., 2013). En este capítulo, la presentación de los métodos de ROC se ordena según una clasificación ampliamente utilizada en el campo (Lyster & Ranta, 1997) y se relaciona con evidencia sobre lo que el estudiante valora al ser corregido (Katayama, 2007).

La investigación en enseñanza de lenguas ha mostrado que el método de corrección, el momento y el tono de la corrección influyen en la forma en que el estudiante la recibe y la transforma en aprendizaje (Li, 2010; Li & Vuono, 2019). Por esa razón, dos correcciones aparentemente iguales pueden derivar en aprendizajes muy distintos: si la intervención es oportuna y respetuosa, guiará la comprensión y animará a seguir hablando; si es abrupta o ambigua, interrumpirá la comunicación y reducirá la disposición del estudiante para participar.

Ahora bien, existen diversas maneras de corregir. Algunas son explícitas, donde el docente señala el error de manera directa y proporciona la forma correcta. Por ejemplo:

Estudiante: "He go to school."

Docente: "Recuerda que en tercera persona usamos goes, no go."

Otras maneras son más implícitas y buscan que el estudiante note el error por sí mismo. Por ejemplo, en una reformulación, el docente repetirá la frase correcta sin llamar la atención explícitamente sobre el error.

Estudiante: "He go to school."

Docente: "Ah, he goes to school every day."

Ahora bien, también están las pistas o explicaciones metalingüísticas, es decir, aquellas en las que el docente ofrece una breve clave o recordatorio de la regla:

Estudiante: "He go to school yesterday."

*Docente: "¿Qué tiempo verbal usamos cuando hablamos de ayer?"
o "Go está en presente; aquí necesitas pasado."*

Este tipo de retroalimentación combina precisión lingüística con guía cognitiva e invita al estudiante a reflexionar y autocorregirse.

Un cuarto grupo de estrategias incluye las elicitaciones o solicitudes de corrección. Aquí el docente simplemente señala la presencia de una equivocación, a veces con gestos o expresiones para que el estudiante intente corregirse.

Docente (con una ceja levemente levantada): "¿Perdón? ¿Cómo dijiste?"

Estas maneras de corregir pueden funcionar con grupos seguros y participativos, pero resultan confusas cuando los estudiantes no tienen suficiente dominio del idioma o confianza para responder de nuevo y exponerse al error.

Finalmente, hay situaciones en donde el docente evita corregir, ya sea para no interrumpir la comunicación, por falta de tiempo o para no incomodar al estudiante. Aunque a veces no corregir resulta una decisión estratégica, muchos estudiantes interpretan el silencio como desinterés o falta de acompañamiento.

El desafío es encontrar el equilibrio. La corrección efectiva consiste en mantener la comunicación, orientar el aprendizaje y proteger la confianza del estudiante. No existe una única manera de corregir: depende del nivel del grupo, del tipo de error y del momento de la clase (Li & Vuono, 2019; Lyster et al., 2013). Lo importante aquí es que el objetivo sea que el estudiante comprenda que la corrección no es un castigo, sino parte del proceso de aprender a hablar en otra lengua.

En el caso de los estudiantes del Colegio de Bachilleres del Estado de Quintana Roo, conocer cuáles métodos de corrección prefieren permite ver qué correcciones les ayudan a seguir hablando en clase sin perder el hilo, cómo decirlo bien, entender el porqué del error y sentirse seguro. A partir de estas respuestas, se identifican los métodos que según estos

estudiantes favorecen la comprensión y la confianza al hablar, así como aquellos menos efectivos o desmotivadores. La siguiente sección presenta entonces los métodos de corrección más valorados por los estudiantes y las razones por las cuales los prefieren.

3. Qué dicen los estudiantes del COBAQROO

3.1. *Qué métodos prefieren*

Las respuestas de los estudiantes evidenciaron que, tanto en los errores gramaticales como en los de pronunciación, prefieren correcciones claras y breves que den sentido a lo que deben ajustar: “Estamos aprendiendo, pero solo tienen que explicarnos” (estudiante, 4° sem.) También valoran oír un modelo que les permita continuar: “Sí, escuchar para saber cómo pronunciar las palabras y así” (estudiante, 2° sem.) Y subrayan la necesidad de indicar la parte exacta del problema: “Para que los estudiantes veamos en qué estamos mal” (estudiante, 4° sem.). En las explicaciones de los estudiantes destacan tres métodos como los más preferidos:

1. Explicación metalingüística

El/la docente explica por qué la forma usada por el estudiante es incorrecta y qué regla se debe aplicar. Ejemplo: “Aquí hablamos del pasado: go es presente; necesitas **went**.”

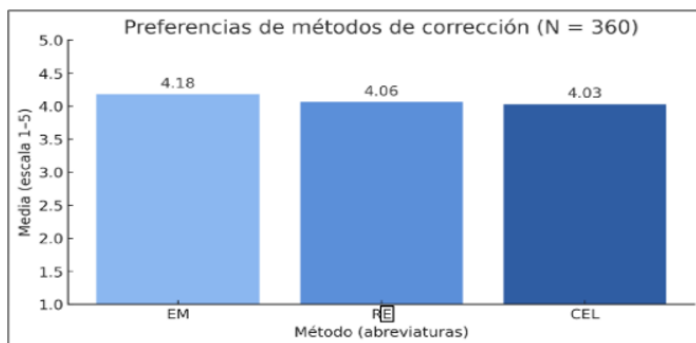
2. Reformulación (recast) evidente

El/la docente dice de nuevo la frase del estudiante, pero esta vez de manera correcta, como parte natural de la conversación, para que el estudiante oiga el modelo. Ejemplo: Estudiante: “She go to school.” Docente: “Sí, she goes to school every day.”

3. Corrección explícita localizada

El/la docente señala exactamente dónde está el error y proporciona la forma correcta. Ejemplo: “En ‘she go’, el error está en el verbo: debe ser goes” (véase Figura 1).

Figura 1. Preferencias de métodos de corrección (escala 1–5)



Nota: EM = Explicación metalingüística; RE = Reformulación evidente (recast); CEL = Corrección Explícita Localizada. Escala 1–5: 1 = nada de preferencia, 5 = máxima preferencia. N = 360; patrón similar para gramática y pronunciación.

En ambos tipos de error —gramaticales y de pronunciación— prefieren los mismos tres métodos: explicación metalingüística, reformulación evidente y corrección explícita localizada.

3.2. *Qué métodos rechazan y por qué*

Respecto de los métodos menos preferidos, las respuestas coinciden en no corregirlo todo ni hacerlo en cualquier momento: “Si bien es bueno corregir, tampoco hace falta corregir cada mínimo detalle; todo a su tiempo” (Estudiante, 4° sem.). Al mismo tiempo, rechazan que se omita la corrección: “Sí, ya que, si no nos corrigen, volveremos a cometer los mismos errores” (Estudiante, 2° sem.). En conjunto, estas preferencias subrayan la importancia del momento y del tono en la corrección (Le et al., 2025; Li & Vuono, 2019). Por ejemplo: “Sí, pero que no sea muy alzada la voz” (Estudiante, 2° sem.). A partir de estas ideas y las preferencias expresadas en el cuestionario, se entiende el porqué de las reservas que estos estudiantes tienen frente a los siguientes métodos de corrección:

1. Elicitación no verbal (gestos/señales)

El docente marca que algo no está bien con gestos o expresiones, esperando que el estudiante se autocorrija sin decir la forma.

Ejemplo: con la ceja levantada o una pausa larga, el profesor trata de señalar el error.

Problema reportado: resulta ambigua; el estudiante no siempre sabe qué cambiar.

2. Elicitación por repetición parcial

El docente repite la frase hasta el punto del error y se detiene para que el estudiante la complete correctamente.

Ejemplo: "Yesterday, I..."(pausa)

Problema reportado: puede inhibir al estudiante si su nivel es inicial o provocarle ansiedad.

3. Ignorar el error (sin retroalimentación)

El docente omite la corrección en el momento.

Problema reportado: se interpreta como desinterés o falta de apoyo y el error puede fijarse.

Para los estudiantes, estas estrategias son ambiguas; en niveles iniciales generan inseguridad y no garantizan entender a tiempo la forma correcta para continuar hablando. En la práctica, esto implica que el/la docente defina y comunique el momento de la corrección. Es decir que, durante la interacción oral, el profesor debería corregir solo los errores que impiden entender (en el acto mismo de hablar) y dejar los demás para el cierre de la actividad o de la clase. En todos los casos, conviene procurar intervenciones claras y breves.

4. Qué significan estas preferencias

El hecho de que prefieran el mismo conjunto de métodos en gramática y en pronunciación sugiere que pesa más el estilo de la intervención (claridad, brevedad y oportunidad) que la naturaleza del error. La corrección explícita, sin ser invasiva, ofrece al estudiante apoyo inmediato para reformular; pero si la señal es ambigua o se omite la corrección, aumenta la incertidumbre y disminuye la sensación de acompañamiento.

Desde la perspectiva del filtro afectivo (Krashen, 1982), esta preferencia tiene sentido. Cuando la corrección es clara y se ofrece con un tono que evita la exposición del estudiante, puede disminuir la vergüenza o la ansiedad asociada a la corrección y favorecer la participación (Ferreiro, 2023; Le et al., 2025). Por el contrario, si las correcciones están basadas en señales ambiguas o silencios prolongados, pueden elevar la ansiedad,

porque el estudiante no sabe qué ajustar ni cuándo lo está haciendo bien. En términos sencillos: la claridad baja el filtro afectivo, la ambigüedad lo sube.

Con base en la perspectiva de andamiaje (Vygotsky, 1978), el patrón de preferir explicación metalingüística, reformulación evidente y corrección explícita localizada, tanto en gramática como en pronunciación, también resulta coherente. Estos métodos brindan ayuda que se ajusta al nivel de desempeño en la tarea que el estudiante no puede resolver solo, es decir, su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Permiten además que el estudiante reformule y avance dentro de su ZDP, sin que la retroalimentación interrumpa la comunicación.

Dado que el estudiantado prefiere los mismos métodos para los errores gramaticales y de pronunciación, esto sugiere que, para estos jóvenes, importa más el método de retroalimentación que el tipo de error. En ambos casos, el estudiante agradece una señal explícita, un modelo claro y una regla mínima que dé sentido a la corrección.

Estos hallazgos coinciden con estudios previos que reportan que la corrección se acepta más cuando el docente explica brevemente el cambio, muestra el modelo correcto y lo hace con respeto; y se acepta menos cuando la corrección suena a regaño, avergüenza al estudiante o no deja claro qué cambia (Aranguiz & Quintanilla, 2016; Ferreiro, 2023; Le et al., 2025). Por otra parte, para estos estudiantes, ignorar el error no se entiende como “respetar la fluidez”, sino como falta de acompañamiento; por esa razón, valoran menos las intervenciones sin corrección explícita (Ferreiro, 2023).

Un aspecto clave parece ser entonces el momento de la retroalimentación. El grupo valora que el/la docente defina de antemano qué se corregirá en el acto (solo lo que bloquea el sentido) y qué se revisará al cierre (patrones frecuentes, matices de precisión). Esta organización hace previsible la intervención y desactiva el miedo a ser interrumpido por cualquier detalle.

En resumen, las preferencias expresadas por el estudiantado pueden traducirse en cuatro principios de corrección efectiva: claridad (identificar el error y mostrar el modelo), brevedad (explicar en 5-10 palabras),

oportunidad (corregir aquello que obstaculiza el sentido y posponer lo demás) y respeto (mantener un tono que resguarde la confianza). Estos principios no constituyen una prescripción para la ROC; más bien, funcionan como criterios para la toma de decisiones didácticas, ya que permiten articular la precisión formal con la continuidad de la participación de los estudiantes.

5. Implicaciones pedagógicas y metodológicas

Con estos hallazgos en mente, pasamos de los resultados a la práctica. Se propone corregir con claridad, brevedad y en el momento oportuno, y mantener un tono respetuoso, de modo que la intervención tenga un efecto formativo y, al mismo tiempo, permita que la interacción continúe y el estudiante siga participando.

5.1. Antes de la práctica oral: determinar acuerdos y objetivo

Conviene iniciar cada actividad con reglas claras sobre la retroalimentación y con un objetivo definido. Una forma breve de hacerlo puede ser: "Durante la interacción, corregiré solo aquello que impida entender; al final, revisaremos patrones y ajustes finos." Anticiparse permite establecer un marco previsible y favorece la participación.

Explica el objetivo lingüístico de la tarea: especifica cuál forma lingüística o rasgo de pronunciación esperas que aparezca en las producciones de los estudiantes (por ejemplo, pasado simple de verbos irregulares o contraste vocálico). Si lo consideras necesario, delimita las interrupciones a uno o dos errores para no romper la continuidad del sentido, por ejemplo: no usar presente en relatos en pasado o no marcar el contraste /i-/i:/ en pronunciación.

Establece una señal sencilla para indicar contenidos que quedarán para el cierre (puedes usar una tarjeta visible o una frase corta como "lo retomamos al final"). Con esto, evitas la sensación de corrección pendiente y mantienes el foco en la comunicación.

5.2. Durante el intercambio oral: intervenir sin cortar el hilo

Mientras el grupo habla, prioriza solo los errores que impiden entender. En esos casos, una intervención breve y explícita (5-10 segundos) resulta

más útil que usar señales ambiguas. En este sentido, identificamos tres recursos, alineados con las preferencias del estudiantado, que suelen ser suficientes:

- Corrección explícita localizada: Señala con precisión dónde aparece el problema y ofrece la forma correcta.
- Reformulación (recast) evidente: Repite la frase del estudiante, ya corregida, como parte natural de la conversación, de modo que el estudiante escuche un modelo claro y pueda continuar.
- Explicación metalingüística breve: Aporta la clave mínima que activa la regla.

Conviene cuidar el tono neutro y respetuoso, así mismo, procurar intervenciones cortas con el fin de no perjudicar el ritmo. Si una explicación requiere más tiempo, anota el punto y trátalo en el cierre. Si el estudiante detiene su participación oral, ofrece dos opciones: *went* o *go* y confirma la correcta para que recupere el hilo.

5.3. Al cierre: consolidar sin saturar

Reserva unos minutos para sistematizar lo observado. Realiza un repaso de tres o cinco puntos con la forma correcta, presenta la mini-regla y un ejemplo. Esto suele bastar para fijar el aprendizaje sin sobrecargar. En pronunciación, funciona bien trabajar pares mínimos (dos palabras que se diferencian solo por un sonido, por ejemplo, *ship* /i/ vs. *sheep* /i:/) o bien una secuencia breve de repetición guiada: primero el modelo del docente, luego la repetición del grupo en voz alta y finalmente una variación (p. ej., cambiar sujeto o tiempo verbal) para comprobar que se mantuvo la forma correcta.

Incluye una mini-bitácora de un minuto con dos enunciados: “Hoy aprendí que...” y “Para no repetir el error, haré...”. Solo si lo consideras conveniente, añade una tarea breve para reforzar (una oración por cada punto tratado o un audio corto cuando trabajas pronunciación).

5.4. Ajustar según tarea y nivel

Las decisiones sobre cuándo y cómo corregir dependen del propósito de la actividad y del nivel del grupo. En interacciones comunicativas de niveles iniciales (A2 y B1), conviene priorizar la comprensión durante el intercambio y dejar la precisión detallada para el cierre. En una práctica controlada también de nivel inicial (A1), resulta pertinente una intervención más explícita, con pausas breves para asegurar la forma (corrección localizada, explicación breve y repetición guiada). En actividades de pronunciación, combina repetición en coro (grupo completo) y turnos individuales voluntarios. Da primero el modelo /i:/, luego pide la repetición grupal y, finalmente, invita a 1 o 2 estudiantes a producir el sonido. Cada ciclo debe durar pocos segundos.

5.5. Evaluación formativa: microrúbrica

Una microrúbrica resulta útil para ofrecer retroalimentación coherente sin desplazar el foco de la comunicación. Se sugiere emplear una escala 0-2 (0=no; 1=parcial; 2=logrado) con cuatro criterios:

Criterio	0	1	2
Claridad del mensaje	No se entiende	Se entienden algunas partes	Se entiende globalmente
Exactitud en los errores claves acordados	Falla	Inconsistente	Mayormente correcta
Reformulación tras retroalimentación	No reformula	Reformula con mucha ayuda	Reformula con ayuda breve
Clima de interacción (respeto y turno)	Interrumpe o juzga	Respeto el turno de manera irregular	Apoya con cortesía

Funciona presentar uno o dos criterios al inicio de la actividad y, al final, ofrecer una retroalimentación breve basada en ellos. Con ello se alinean expectativas y se refuerza el carácter formativo de la corrección.

6. Conclusión

Corregir no es un gesto accesorio de la clase de lengua, sino una decisión didáctica que afecta tanto el aprendizaje de la forma lingüística (gramática y pronunciación) como la confianza para hablar. Los datos de este estudio muestran que las correcciones claras, concisas y en el momento adecuado —con señalamiento del error, modelo correcto y explicación mínima— son las que más apoyan la participación y potencian el aprendizaje.

Tanto en gramática como en pronunciación, el estudiantado prefiere tres métodos: explicación metalingüística, reformulación evidente y corrección explícita localizada. Esto sugiere que el factor decisivo no es el tipo de error, sino cómo intervenimos. Cuando la corrección resulta explícita y breve, el estudiantado encuentra un apoyo inmediato para reformular; cuando la señal es ambigua o la corrección se omite, aumenta la incertidumbre y se debilita la sensación de acompañamiento. Esta lectura es coherente con dos marcos conocidos: un filtro afectivo más bajo facilita la producción oral y un andamiaje ajustado a la tarea permite avanzar sin convertir la intervención en una mini lección.

En el contexto de esta investigación, conviene hacer previsible la corrección. Durante la interacción oral, se debe intervenir solo cuando el error bloquea el sentido; se sugiere dejar los patrones recurrentes y los ajustes finos para el cierre. Con este acuerdo, la corrección deja de vivirse como interrupción y pasa a percibirse como ayuda. Un tono respetuoso y las intervenciones breves (de 5 a 10 segundos) favorecen un clima en el que el estudiante se atreve a continuar y a mejorar.

Este capítulo no propone una receta única. Ofrece cuatro pautas aplicables en clase, derivadas de los resultados, para decidir cómo corregir: *claridad* (identificar el error y mostrar el modelo); *brevedad* (explicar en 5 a 10 palabras); *oportunidad* (corregir en el momento lo que bloquea el sentido y posponer lo demás); y *respeto* (mantener un trato que cuide la confianza). Con estas pautas, corregir se vuelve un puente entre el error y la comprensión, y la participación del estudiante se mantiene mientras mejora la forma de decir lo que quiere decir.

Referencias:

- Aranguiz, M. F., & Quintanilla Espinoza, A. (2016). Oral corrective feedback strategies in EFL: A pilot study in Chilean classrooms. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 16, 103–132. <https://doi.org/10.12795/elia.2016.i16.05>
- Ferreiro Santamaría, G. (2023). EFL university students' perception of immediate oral corrective feedback in two Costa Rican private institutions. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 10, 36–54. <https://doi.org/10.17979/digilec.2023.10.0.9703>
- Katayama, A. (2007). Learners' perceptions toward oral error correction. En K. Bradford-Watts (Ed.), *JALT2006 Conference Proceedings* (pp. 284–299). JALT.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Le, T. T., Nguyen, L. Q., & Phan, N. H. S. (2025). EFL students' and teachers' beliefs about oral corrective feedback and the role of students' proficiency levels. *SAGE Open*, 15(4), 1–16. <https://doi.org/10.1177/21582440251392806>
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309–365. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00561.x>
- Li, S., & Vuono, A. (2019). Twenty-five years of research on oral and written corrective feedback in System. *System*, 84, 93–109. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.05.006>
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language teaching*, 46(1), 1–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>

Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265-302. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990520>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Capítulo 7.

Todo docente debería también ser alumno en una clase de idiomas

Mtra. Laura López González
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Resumen

Todo docente debería también ser alumno en una clase de idiomas muestra algunas vivencias y reflexiones acerca del elemento humano que existe y debe existir dentro de la evaluación. En las aulas de clase permanece la tendencia a mirar con malos ojos los errores que se cometen, cuando estos son más que inevitables... son naturales y hasta necesarios; resultan ser, en muchas ocasiones, producto del esfuerzo del estudiante por utilizar el idioma que está aprendiendo de la mejor manera posible: Es su hipótesis de cómo una idea debe ser expresada; conclusión a la que llega posterior a reunir todo lo que ha estudiado con su docente y compañeros, posterior a estudiar las reglas gramaticales, posterior a analizar los ejemplos y ¡posterior a vencer el miedo y ganar confianza y motivación para expresar una idea, necesidad o pensamiento que algunas veces representa ser un reto hasta en la lengua materna!

Este capítulo invita a los docentes a no olvidar su etapa de estudiantes, aquella en la que aprendieron de sus errores para que en este momento puedan tener el suficiente control lingüístico que les permite interactuar en ámbitos académicos, sociales y profesionales e impartir clase en una lengua extranjera. Nos invita a siempre tener presente que todo lo que tiene que ver con el ser humano estará relacionado con emociones, y el aprendizaje no es la excepción.

Palabras clave: emociones, error, prejuicio, sensibilidad, retroalimentación.

Introducción

Una vez que logramos avanzar en el dominio de un idioma tendemos a olvidar lo posiblemente complejo que fue al inicio. Errores que cometimos que hoy nos ocasionan risa o vergüenza, o ¿quizá ternura? ¿Recordamos que hablábamos de nuestra familia diciendo *my family are...* o contestábamos a *Where were you born?* con una generalización tras estudiar los verbos regulares: *I borned in...* Errores que ya no cometemos tras varios años de práctica, de refinamiento y de, por supuesto, estudio arduo para poder certificarnos en niveles B2 o C1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) a fin de que podamos ser considerados como cualificados para impartir clase de inglés.

Llega entonces el momento de ser el facilitador en un grupo de estudiantes cuyo examen de ubicación indicó deben comenzar en el curso inglés A1, esto es, las primeras clases estarán relacionadas a presentarse, a estudiar los números y colores, entre las ya conocidas formas y funciones del mencionado nivel. ¿Qué sucede algunas veces? ¿El docente puede desesperarse ante un estudiante que no puede dar respuesta a la pregunta *What's your name?* o *How old are you?* Y podría incluso acompañar su desesperación con alguna frase como *¡Por favor, pero si esto es muy fácil!* Y no está en lo incorrecto, puede ser que sea fácil... si, para aquel que ha pasado años practicando; pero para alguien nuevo en el idioma puede representar un verdadero reto, por lo que necesita tiempo para la asimilación y práctica.

Los errores son parte del aprendizaje. Son elementos no para ser evitados sino para ser analizados, valorados y aprender de ellos; por lo tanto, la sensibilidad que muestra el docente ante su presencia es crucial para el sano desarrollo de los aprendientes. Esta sensibilidad puede perderse cuando el docente ha olvidado los errores que en algún momento también cometió y que los tantos años de práctica y dedicación le han ayudado a desvanecerlos. Una de las formas como puede esa sensibilidad ser traída de regreso es a través de invitar al docente de francés que ahora se forme en la lengua alemana, o al docente de inglés que estudie una lengua originaria. De esta manera, experimentará el desafío de no entender nada en un inicio para, gradualmente, hacerlo conforme las clases suceden.

¿Cómo concebimos al error?

Parte de la naturaleza humana está relacionada con su poca tolerancia al error, la búsqueda de la perfección, así como se ha tratado de encontrar la piedra filosofal para la vida eterna. Es decir, lo no humano: pues es nuestro inevitable destino tanto morir como cometer errores. Diversas encuestas realizadas en Latinoamérica muestran lo popular que es tener un mal manejo del error y esto es más que evidente en las aulas de clase y mucho más popular en aquellas donde se enseñan idiomas.

¿Razones? Las razones son varias, los grupos pueden ser multinivel, lo que permite el agrupamiento de estudiantes con mayor dominio que otros, estudiantes con mayor facilidad que otros o incluso, alumnos con personalidad más extrovertida que otros, lo que lleva a la monopolización de la clase; esto es, que únicamente la dinámica de ésta se centre en el grupo de estudiantes que participan de mayor y más correcta forma. Llevando a aquellos más introvertidos o con menos facilidad para aprender una lengua a cohibirse, y por ende, no desear participar pues es altamente probable que comentan algún error y éste sea motivo de burla para los compañeros de clase.

Por otro lado, también existen casos de docentes de un idioma que llegan al aula de clase con una serie de prejuicios u opiniones acerca de la lengua que enseñan en sí; por ejemplo, el docente que expresa preferencia por el inglés en su dialecto británico y no en su dialecto americano o australiano, esto por considerarlo, quizá, más elegante o puro. O el docente de español que enseñe vocablos, pronunciación y modismos provenientes sólo de España, compartiendo visión similar a aquel que imparte la clase de inglés. Ambos ignorando conceptos de alta importancia hoy en día como *world Englishes* o la diversidad lingüística del español. Conceptos que están siendo alimentados y retroalimentados por lingüistas a favor de dejar atrás vanidades lingüísticas, dando paso al estudio y valoración de todas las lenguas y sus dialectos como elementos idiosincráticos y de identidad de diversos grupos de personas.

Pero ahora, regresando al ejemplo del profesor que defiende el dialecto británico del inglés, probablemente corrija y otorgue una baja nota al estudiante que pronuncie /'wɑ:.tə/ en lugar de /'wɑ:.tər/.

Es importante en este punto destacar una anécdota con el reconocido autor británico Paul Seligson, en una de sus visitas a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Realizando un par de observaciones de clase, el Mtro. Seligson compartió dentro de su retroalimentación general que existe una clara tendencia a, en sus palabras, *chasing the right answer*; esto es, docentes de inglés con una necesidad imperiosa de solicitar a sus estudiantes dar respuesta a ejercicios en un par de minutos demandando, posteriormente, sólo las respuestas correctas para seguir con la lección planeada. Sin quizá, espacios de análisis, reflexión, preguntas y demás actos que beneficiarían a la clase, lo que importa es recitar la respuesta correcta, aunque sólo algunos lo hayan conseguido. Probablemente, esto tenga que ver con lo ya mencionado al inicio de este texto, la poca tolerancia al error.

¿Los errores son parte del aprendizaje?

Por supuesto que sí y deberían ser tratados con respeto y sabiduría para que logren su objetivo: aprender de ellos. Uno de los principales dilemas que el docente enfrenta es definir el momento para corregir y cómo hacerlo. Para esto, es crucial la preparación de los docentes con respecto al llamado *assessment* o *evaluación continua* y todo lo que conlleva: diseño de instrumentos de evaluación, manejo y aplicación de listas de cotejo o rúbricas, pilotaje de los instrumentos, determinación de desviaciones estándar, entre otras.

No hay proceso de aprendizaje que no tenga errores, cuando estos sean menores o virtualmente desaparezcan, podemos hablar del logro del objetivo de aprendizaje, aun así, en la clase de idiomas, incluso dentro de las metas de aprendizaje se determina un *degree* o estándar, esto es, la declaratoria del número de errores que el estudiante puede cometer y, aun así, considerarse que el objetivo de aprendizaje ha sido logrado. Por esta razón, se ha usado en este párrafo la palabra *virtualmente*.

Existe también el peligro de la sobrecorrección. Pensemos en un docente que desea erradicar los errores. Esto quizá no sea una sabia decisión; pues puede llevar a la desmotivación de los estudiantes y a la afectación del ritmo y la cadencia de la clase. ¿Qué sugieren los expertos? Generalmente que los errores que sean indiscutiblemente relevantes al objetivo de la clase sean los que se corrijan. Mientras que

aquellos que sean identificados como posibles fosilizaciones, esto es errores de alta frecuencia y tendencia como *I have 16 years old* en lugar de *I am 16 years old*, sean tomados en notas y comentados en sesiones de retroalimentación particulares con los estudiantes o bien, que sean compartidos como notas generales a la clase en un sentido de *Recuerden que...*

¿Un docente debe ser cuidadoso y sensible ante un error?

Siempre, pues un trato diferente puede llevar al caos cognitivo. Un estudiante con talento y potencial; pero que ha sido maltratado en una clase de idiomas por un error cometido, puede llegar a aumentar su filtro afectivo de tal forma que la barrera para aprender sea tan grande que no pueda ser derrumbada. *Nos bloqueamos*, decimos popularmente.

Y es que las emociones, siendo algo tan humano, no se quedan en la recámara de los estudiantes o en la puerta del aula, ingresan con ellos y con el docente convirtiéndose en nuestras grandes aliadas o en grandes enemigas. *Todos estamos sintiendo algo en todo momento*, por lo que el tacto y la fundamentación con la que se le haga saber al estudiante el error que ha tenido son fundamentales para construir un sano proceso de aprendizaje.

Cuando en las postrimerías del siglo XX comienza a hablarse de la psicología positiva, se abre una nueva forma de entender y practicar la psicología incluyendo ya no sólo la atención en las patologías o en los problemas sino también en la maravilla humana intangible: el optimismo, la motivación, la resiliencia, la creatividad y hasta el humor; dirían algunos, las *virtudes del alma*. Es entonces que las investigaciones que se han llevado a cabo desde la perspectiva de la psicología positiva en el campo del aprendizaje de idiomas sugieren la presencia de un impacto altamente positivo en los estudiantes de lenguas al encontrarse inmersos en atmósferas amigables que les conducen a sentirse optimistas con respecto a su avance. Además de una clara muestra de orgullo y satisfacción personal cuando el alumno logra avances en su dominio.

Los estudios en este campo se han valido de una variedad de enfoques, principalmente cualitativos, recabando las experiencias y más profundos comentarios de estudiantes en su andar en el aula de idiomas.

De acuerdo a Li (2021) las investigaciones acerca del aprendizaje de idiomas con integración de la psicología positiva han sido desarrolladas a lo largo de tres distintas fases:

La etapa inicial, de 2012 a 2016. En ésta, MacIntyre & Gregorsen toman la batuta diferenciando emociones positivas de las negativas y solicitando a los estudiantes que presten atención a ambas. Durante esta etapa destacan los trabajos de Gregorsen et al.: *Positive Psychology in SLA* (2016) y Gabrys'-Parker & Galajda: *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*.

La etapa de desarrollo, de 2016 a 2018. En esta etapa, las investigaciones de reconocidos académicos como Dewaele & Li (2020) y Saito (2018) enlistan de manera puntual las emociones que los aprendientes pueden experimentar; en lo positivo: gozo, gratitud, calma, interés, orgullo, inspiración y hasta amor; así como en lo negativo: enojo, miedo, estrés, culpa, vergüenza, odio y hasta náusea.

La etapa de prosperidad, de 2018 a la fecha. Esta etapa tiene como protagonista a la *emoción*. Así, tal cual, es la idea que origina proyectos de investigación, apareciendo varios relacionados con la ansiedad y el gozo; pero también con el fenómeno del aburrimiento.

Por todo lo ya comentado, es de alta relevancia que a fin de que el docente no pierda la sensibilidad hacia el reto que significa aprender una lengua diferente a la materna, se mantenga en una dinámica de aprendizaje de otros idiomas. Así, cada tema nuevo en su clase de portugués, siendo docente de inglés; o de alemán, siendo docente de español; o de polaco, siendo docente de náhuatl, o de japonés, siendo docente de francés, le mantendrá con la visión humana del proceso de aprendizaje. Le permitirá exigir al nivel de exigencia que él o ella tiene en su clase. Tendrá presente las sensaciones que experimentamos cuando no tenemos la idea que queremos expresar en la lengua que estamos aprendiendo; pero no sabemos la palabra o su pronunciación. Reconocerá, en pocas palabras, qué emociones alberga el proceso de aprendizaje y sabrá cómo tratar el error en sus clases pues estará experimentando simultáneamente en su clase de otra nueva lengua lo que sus estudiantes viven diariamente.

Referencias

Budden, J. (2025). *Error correction*. Recuperado el 25 de septiembre de 2025 de <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/assessing-learning/articles/error-correction>

Cambridge. (2025). *Water*. Recuperado el 25 de septiembre de 2025 de <https://dictionary.cambridge.org/pronunciation/english/water>

Dewaele, J.-M. & Li, C. (2020). Emotions in Second Language Acquisition: A Critical Review and Research Agenda. *Foreign Language World*, (1): 34-49.

Fleder, A. & Diogo, I. (2015). *Disrupting Latin America's Classrooms: Best Practices for PreK-12 Education*. Recuperado el 25 de septiembre de 2025 de https://www.ascoa.org/sites/default/files/DisruptingLatinAmClassrooms_WhitePaper.pdf

Kozlova, Maija. (2021). *Mistakes help you learn – freedom to fail in games and language learning*. Recuperado el 25 de septiembre de 2025 de <https://www.cambridgeenglish.org/blog/mistakes-help-you-learn-freedom-to-fail-in-games-and-language-learning>

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon: Oxford.

Li, C., Dewaele, J.-M. & Hu, Y. (2021). Foreign Language Learning Boredom: Conceptualization and Measurement. *Applied Linguistics Review*.

Matias, A. & Monheler, E. (2017). *La diversidad lingüística del español en el mundo contemporáneo: propuestas de actividades didácticas*. En Actas del III Congreso Internacional SICELE. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español. Recuperado el 25 de septiembre de 2025 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/sicele03/006_matiasmonheler.htm

Pawlak, M. et. al. (2024). *Teachers reflecting on boredom in the language classroom*. Recuperado el 7 de noviembre de 2025 de <https://academic.oup.com/applij/advance-article-abstract/doi/10.1093/applin/amae086/7923272?redirectedFrom=fulltext>

Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, vol. 27, núm. 1, enero-abril, 2006, pp. 3-8. Recuperado el 7 de noviembre de 2025 de <https://www.redalyc.org/pdf/778/77827102.pdf>

Wang, Y. (2024). A Review of Emotions in Second Language Acquisition from a Positive Psychology Perspective. *International Journal of Education and Humanities*, 4(3), 287–296. Recuperado el 7 de noviembre de 2025 de <https://i-jeh.com/index.php/ijeh/article/view/241>

Capítulo 8.

Impacto de la retroalimentación correctiva en la autorregulación y autonomía de estudiantes de lenguas extranjeras

Mtra. Paulina Mar Díaz

Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo resaltar la importancia del uso de la retroalimentación en la clase de lenguas y cómo es que esta impacta tanto en la motivación como en la autorregulación y la autonomía de los estudiantes. Se abordan conceptos como el aprendizaje de lenguas extranjeras, la metacognición, la retroalimentación correctiva y sus distintas ramas, la autorregulación y la autonomía. La retroalimentación correctiva es un recurso útil que permite a los estudiantes conocer y corregir sus errores durante su proceso de aprendizaje, eso a su vez, les permite desarrollar autorregulación y llegar a la autonomía del aprendizaje. Si el estudiante recibe de manera constante retroalimentación por parte de sus profesores, será consciente de aquello en lo que es bueno y aquello en lo que necesita trabajar más, es decir, será capaz de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Una vez que el estudiante es capaz de reconocer sus errores y corregirlos de manera autónoma, se puede decir que ha llegado a una etapa de autorregulación y que estar motivado le permite tener un aprendizaje autónomo en el que el proceso de aprendizaje y desarrollo de la lengua, será fluido y sin obstáculos.

Palabras clave: retroalimentación correctiva, autorregulación, autonomía, motivación.

Introducción

El aprendizaje de lenguas es un proceso cognitivo complejo que requiere de un acompañamiento docente continuo, pues involucra múltiples factores, tales como: atención, retención, razonamiento y metacognición. Es por esto que el uso de estrategias como la retroalimentación correctiva aplicada desde niveles elementales se vuelve un factor indispensable

para que el estudiante logre un aprendizaje significativo y pueda llegar a autorregularse, es decir, reconocer cuándo comete un error y poder corregirlo de manera efectiva.

Para ello, es importante el desarrollo de la metacognición, concepto mencionado anteriormente, que se ve involucrado en el proceso de aprendizaje de lenguas y que Zimmerman (2002) describe como la concientización y el discernimiento propio, es decir, aquella capacidad que el estudiante desarrolla para lograr las metas y objetivos que se propone.

Un bajo rendimiento, la falta de aprendizaje y una limitada motivación por aprender están relacionados con la falta de retroalimentación y seguimiento por parte del docente hacia el estudiante, además de factores personales y extrapersonales del estudiante.

La práctica tanto de la retroalimentación correctiva como de la autorregulación, llevan al estudiante a desarrollar la autonomía, que en niveles avanzados es de suma importancia, ya que se suelen revisar temas complejos y el estudiante debe tener desarrolladas habilidades de autonomía, autorregulación y metacognición para no generar rezagos de aprendizaje o situaciones de desmotivación que lo lleven a abandonar su aprendizaje.

1. Metacognición

Como se mencionó, la metacognición no es más que el conocimiento y entendimiento propio de los procesos de aprendizaje, es decir, hacer una reflexión sobre aquello que se aprende para meditar cómo es que se realizan los procesos de aprendizaje, retención y entendimiento en uno mismo para, posteriormente, aprender a regular y manipular estos procesos y que el aprendizaje se desarrolle de una manera dinámica y efectiva, obteniendo como resultado un aprendizaje significativo por parte del estudiante.

De acuerdo con Chrobak (s.f.), la metacognición es el conocimiento, concientización y control de los procesos de aprendizaje, que pueden ser desarrollados de distintas formas conforme a las experiencias educativas y de aprendizaje de cada persona. La metacognición también ayuda a los

estudiantes a identificar con qué tipo o método de enseñanza-aprendizaje se sienten más cómodos o les es más efectivo.

Ahora bien, en un estudio más profundo, la metacognición hace referencia al conjunto de actividades y operaciones mentales que permiten al individuo evaluar a nivel cognitivo cómo se aprende cierta actividad y cómo implementar controles, estableciendo así una conciencia interna sobre los procesos de aprendizaje individuales, de acuerdo con González (1996), el ser humano es capaz de estudiar y analizar todos los procesos que están involucrados en su proceso de aprendizaje, además de controlarlos y regularlos. Costa (s.f.) citado en González (1996), define a la metacognición como un conjunto de habilidades, entre las que destacan: conocer lo que se conoce, realizar estrategias para procesar lo que se conoce, tener conciencia sobre el conocimiento y reflexionar sobre ello.

En resumen, podemos decir que la metacognición se refiere a la capacidad que se tiene respecto al conocimiento, manejo y pensamiento de los procesos de aprendizaje individuales, es decir, identificar las fortalezas y debilidades personales.

Es fundamental conocer cómo se llevan a cabo nuestros procesos de aprendizaje para lograr un buen desarrollo del aprendizaje y lograr las metas y objetivos que nos proponemos de manera sana, realista y efectiva.

1.1 Motivación

Definida por Carillo et al. (2009) como el impulso del comportamiento humano, la motivación es parte fundamental del proceso de aprendizaje, una postura interna genuina que está abierta al conocimiento, especialmente y sobre todo, hacia aquellos conceptos o temáticas que son de interés para el estudiante.

Es importante abordar este concepto dentro del campo del aprendizaje de lenguas, ya que la motivación es fundamental para el desarrollo y evolución de los estudiantes; cuando un estudiante pierde la motivación, es muy difícil que tenga interés por la clase y también se vuelve difícil que el docente logre captar su atención. Un estudiante motivado, aunque tenga limitaciones, siempre obtendrá mejores resultados que un estudiante desmotivado.

Según Richards y Smith (2010) citado en Ni y Xu (2025), la motivación en el aprendizaje de lenguas es la suma del deseo, el anhelo y la decisión propia de fijar metas y objetivos para aprender una lengua extranjera. Del mismo modo, Justiniano-Flores y Cancino-Cotrina (2024) definen la motivación como el ánimo que sienten las personas para aprender o realizar una determinada actividad y que al mismo tiempo las impulsa a realizarla, este ánimo o motivación puede manejarse o moderarse a través del pensamiento y puede verse afectada por distintos factores externos, como el ambiente, los compañeros o el profesor, cuando se trata de un entorno educativo o de aprendizaje. Un estudiante motivado cuenta con las ganas y la energía para lograr sus objetivos de aprendizaje, mientras que quien no lo está, difícilmente encontrará el deseo por aprender.

En resumen, la motivación activa los procesos mentales necesarios para el aprendizaje. De nada sirven las altas capacidades de un alumno si no tiene interés ni encuentra relevancia en lo que estudia, pues su rendimiento será bajo. En cambio, un estudiante con mayores dificultades puede alcanzar grandes logros si se mantiene motivado, positivo y cuenta con el acompañamiento docente adecuado para desarrollar todo su potencial.

Cabe resaltar que, si bien la motivación puede estar presente desde el inicio, es importante mantenerla y ayudar al estudiante, dentro de lo posible, a conservarla. Por otro lado, nos podemos encontrar con estudiantes que al inicio no están motivados, pero se les puede motivar creando un ambiente seguro, involucrándoles en actividades que fomenten la seguridad y les impulsen a que cada vez obtengan mayores logros.

2. Retroalimentación correctiva

La retroalimentación es toda aquella información que, dentro del ámbito educativo, el estudiante recibe por parte de sus profesores respecto a su trabajo. Para García-Jiménez (2015), la retroalimentación es la información que se da al estudiante para que logre alcanzar los resultados deseados, es decir, aquella información que se proporciona al estudiante para que conozca la diferencia que existe entre lo que ha logrado y el resultado que se espera que alcance.

Es importante resaltar que el proceso de retroalimentación solo puede llevarse a cabo con la participación de ambas partes, en este caso, docente

y alumno, quienes asumen el rol de emisor y receptor, respectivamente. Durante este proceso, es importante que el docente tenga en cuenta que el estudiante ha desarrollado maneras específicas de aprender y por lo tanto, puede interpretar la información que le proporciona de una manera diferente a la que desea transmitir, por lo que, a su vez, se debe fomentar el pensamiento crítico y el autoanálisis.

Acorde con el autor, el objetivo de la retroalimentación es brindar a los estudiantes información con la que puedan identificar aquellos aspectos en los que pueden mejorar o en los que no alcanzaron los resultados esperados, así como una manera de crear conciencia sobre su proceso de aprendizaje.

Si bien la retroalimentación debe otorgar al estudiante información sobre sus errores, esta información debe ser dada de tal manera que el estudiante pueda llegar a autorregularse y dejar de cometerlos de manera gradual, además, para que esta información tenga un impacto positivo y efectivo en el estudiante, se deben tomar en cuenta sus metas de aprendizaje, dado que no se puede ayudar de la misma manera a un estudiante cuyos objetivos de aprendizaje son específicos y a uno que aprende por placer. A quien aprende con un objetivo específico, debería aplicarse una evaluación sumativa, mientras que a quien aprende por placer o interés específico, lo más acertado sería una evaluación formativa.

Es importante que durante el proceso de retroalimentación el estudiante esté siempre presente, es decir, que forme parte de su desarrollo y desempeño académico. De esta manera, el estudiante puede motivarse y fijarse metas, mejorando así sus resultados y lograr autorregularse.

Aunque practicar la retroalimentación es favorable para la mayoría de los estudiantes, quienes aprovechan la información proporcionada por el docente a su favor, es importante tener en cuenta que si el estudiante no logra comprender lo que el docente expresa e intenta decirle a través de la retroalimentación, tenderá a olvidar o ignorar los comentarios, obteniendo como resultado lo contrario a lo que se desea: motivación, compromiso en el proceso personal de desarrollo académico y autorregulación.

Este concepto, también es abordado por Chao y Chacón (2023), quienes

aseguran que la retroalimentación es parte fundamental del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, sobre todo cuando se trata de la producción escrita, pues los estudiantes al ver las correcciones, observaciones y comentarios de su profesor, se vuelven conscientes de sus errores al estar recibiendo de forma regular observaciones, lo que permite identificar aquellos errores que cometen con mayor frecuencia y evitar repetirlos, incentivando de esta manera la autonomía y la reflexión al ser capaces de corregir sus errores de manera individual.

Dentro de este mismo concepto existen dos variantes: la retroalimentación correctiva directa y la retroalimentación correctiva indirecta. La *retroalimentación correctiva directa* se refiere a aquella información que el docente le da al estudiante respecto a la forma correcta de los errores que cometió, es decir, le da una explicación del porqué de sus errores y de esta manera el estudiante logra identificar sus fortalezas y debilidades; mientras que en la *retroalimentación correctiva indirecta* el docente solo señala los errores del estudiante, pero sin darle una explicación.

Un ejemplo de la *retroalimentación correctiva directa* es, por ejemplo, en una clase de francés, en donde es común que, al estudiar los adjetivos posesivos, los estudiantes cometan errores, quizá el estudiante puede escribir: *c'est mon voiture*, este error es muy común, ya que la palabra *voiture* significa *carro*, sin embargo, en francés su género es femenino, por lo que la frase correcta sería: *c'est ma voiture*. El profesor marca el error y le explica al estudiante por qué debe utilizar *ma* y no *mon*.

Mientras que la *retroalimentación correctiva indirecta*, se suele utilizar con mayor frecuencia cuando se está trabajando la producción escrita y el enfoque no es un solo tema, es decir, se pueden corregir desde faltas de ortografía, hasta estructuras gramaticales. Por ejemplo: *Hier j'ai allé a l'écolé et j'ai mangé sandwich*. En este caso, el profesor marcaría los errores, pero sin darle al estudiante la forma correcta de los mismos.

Esta práctica fomenta la autonomía, puesto que el estudiante se ve en la necesidad de investigar por cuenta propia qué es lo que está mal dentro de la señalización del profesor, llevándolo a la autocorrección.

Como se ha planteado, tanto la corrección como la retroalimentación, así como un acompañamiento y seguimiento por parte de estudiante y

docente son fundamentales para un correcto desarrollo y aprendizaje de una lengua extranjera, pues el acompañamiento está ligado a la motivación y autonomía del estudiante. De acuerdo con los autores, el acompañamiento estimula también la participación del estudiante en su formación, ya que, a partir de las correcciones brindadas por el profesor, puede guiarse para mejorar y se enfoca solo en aquello en lo que debe fortalecer.

Ni y Xu (2025) manifiestan que los estudiantes prestan mucha atención y tienen en consideración los comentarios que reciben por parte de sus profesores, además, les dan un peso mayor que a los comentarios de sus compañeros cuando se trabaja en pares. Esto resalta que el papel del docente dentro del proceso de aprendizaje del estudiante es muy importante. En una sección precedente se habló de la división de la retroalimentación en directa e indirecta, sin embargo, Ni y Xu (2025) proponen también la *retroalimentación enfocada* y la *retroalimentación comprensiva*.

La *retroalimentación enfocada* hace referencia a aquellas correcciones que se centran en un solo tópico, por que la *retroalimentación comprensiva* se refiere al tipo de corrección que realiza el docente de manera regular, es decir, corrige la mayoría de los errores sin importar si son ortográficos, gramaticales o del tiempo verbal.

Como ya se ha mencionado, la motivación es un factor importante en la retroalimentación, pues mientras que algunos estudiantes lo pueden considerar como algo positivo y de beneficio para su desarrollo académico, muchos otros lo pueden ver como algo negativo, debido a que no esperaban tener errores o que el hecho de ver que cometen errores puede desmotivarlos o hacerlos creer que no están logrando un avance.

A modo de conclusión, podemos decir que el uso de la retroalimentación correctiva dentro de la clase de lenguas es de suma importancia y tiene un impacto mayormente positivo en los estudiantes, pues más allá de motivarlos, les ayuda a identificar sus debilidades o áreas de oportunidad, creando así la necesidad de indagar en ello y trabajar en autonomía y llegar a la autorregulación. La implementación de esta estrategia en el aula es una vía para facilitar el desarrollo y aprendizaje de la lengua,

mejora el rendimiento de los estudiantes y aumenta su motivación y seguridad al utilizar la lengua extranjera que está aprendiendo.

2.1 Autorregulación y autonomía

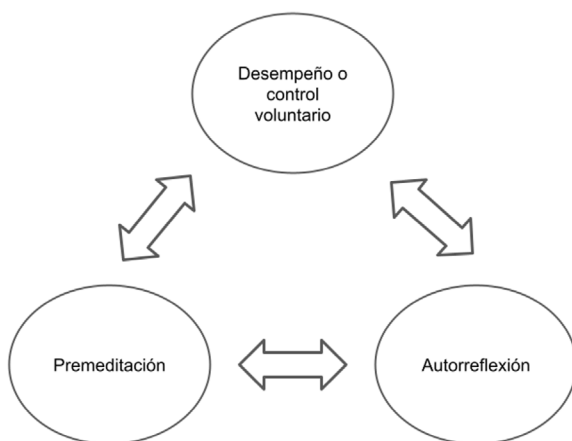
Ya se ha hablado de los pasos que llevan a la autorregulación y autonomía, sin embargo, aún no se ha indagado en su descripción.

En palabras de Zimmerman (2000), la autorregulación no se trata de una habilidad o competencia académica, sino más bien de los pensamientos y conductas que ayudan y permiten al estudiante fijarse y cumplir metas personales. De acuerdo con el autor, la autorregulación es una actividad cíclica en la que la retroalimentación juega un papel importante.

Como se puede observar en la *Figura 1*, existe un periodo de premeditación y autorreflexión en el que el estudiante toma en cuenta las retroalimentaciones proporcionadas por el docente en actividades del pasado para trabajar en las del presente.

Figura 1

Diagrama del modelo de Zimmerman



Elaboración propia a partir de Zimmerman (2000).

Conforme a lo que expresa García-Jiménez (2015), la autorregulación se trata del dominio que tiene el estudiante sobre sus emociones, razonamiento, motivación y otros factores internos que utiliza para aprender a partir de planes o metas que él mismo se fija para lograr sus objetivos de aprendizaje. No obstante, para que el estudiante tenga la necesidad o inquietud de hacer esto, es necesario que el docente le brinde retroalimentación de manera constante y que el estudiante se sienta parte de su proceso de aprendizaje, pues esto le dará la motivación necesaria para lograr sus objetivos personales de aprendizaje.

Otra definición de la autorregulación, brindada por Hernández y Camargo (2017) precisa que se trata de un proceso psicológico en el que el estudiante se organiza de tal manera que es capaz de lograr los objetivos que le fueron dados por el docente o impuestos por él mismo, esto último de manera independiente a partir de la motivación propia o la brindada por el profesor.

Mientras que Panadero y Alonso-Tapia (2014) concluyen, a partir de diversos autores, que la autorregulación se trata de una aptitud que se cimienta a partir de varias etapas, tales como: observación, seguimiento y creación de metas. Por el contrario, los autores delimitan el concepto de autorregulación como la capacidad de los estudiantes sobre el control de sus emociones, pensamientos y acciones a partir de planes personales para lograr sus metas.

Mencionan además que es natural que los estudiantes de cualquier edad pasen por distintas situaciones en las que las emociones se ven involucradas, sin embargo, es importante que aprendan a controlarlas y a diferenciar una situación cotidiana de una académica para que estas no interfieran en su aprendizaje y desarrollo de la lengua. Reconocen también que la motivación es fundamental para el aprendizaje de una lengua extranjera y el plantearse metas.

Aprender y autorregularse es un proceso que puede tomar tiempo, sin embargo, lograrlo es fundamental para obtener buenos resultados. Un estudiante que aprende a autorregularse no comparte características con aquel que no lo hace, sino que tiene características particulares, al igual que sucede con estudiantes que poseen capacidades cognitivas elevadas y los que las tienen más limitadas (Conejo, 2022). Estos últimos, con

disciplina y constancia pueden igualar e incluso superar a los primeros, logrando la autorregulación y un buen desempeño académico. Asimismo, es importante señalar que, aunque el proceso de autorregulación es personal, también se puede enseñar y aprender.

Se abordará ahora el concepto de autonomía, que hace referencia a la capacidad del estudiante de hacerse responsable de su propio aprendizaje, es decir, ser él mismo quien fija los objetivos y evalúa su progreso y aprendizaje (Benson, 2017). Del mismo modo, el autor indica que la autonomía puede ser desarrollada por los estudiantes si se les da la libertad de aprender de manera autónoma y a su ritmo, es decir, evitar forzar el uso metodologías tradicionales que no son efectivas para todos o las estrategias de enseñanza de un profesor, ya que, si se ven obligados a seguir o adaptarse a una metodología con la que no se sienten cómodos, no lograrán desarrollar autonomía.

Un claro ejemplo del uso forzado de metodologías es cuando se tienen grupos heterogéneos y se utiliza un método generalizado que no se adapta a las cualidades y necesidades de todos los estudiantes, dando como resultados estudiantes frustrados que sienten que no aprenden o aburridos porque los contenidos no representan un reto para ellos.

Un aspecto a resaltar es que, al igual que los estudiantes, la autonomía es versátil, pues puede adaptarse a cualquier estilo de aprendizaje y a cualquier estudiante, incluso puede ser variable para un solo estudiante en diferentes etapas de su desarrollo académico y personal.

A modo de cierre general sobre la autonomía, se puede decir que es una capacidad desarrollada por el estudiante una vez lograda la autorregulación; una vez que el estudiante es capaz de autorregularse, tiene la posibilidad de sacar el máximo provecho de sus habilidades para beneficiarse de un aprendizaje que no esté ligado a métodos con los que no se sienta cómodo o a los que no se adapte fácilmente, además, con un aprendizaje autodirigido, puede fijarse metas en distintos plazos e irlo monitoreando.

Conclusión

El aprendizaje efectivo de una lengua extranjera está fuertemente ligado a un buen acompañamiento docente, mismo que es fundamental para

que el estudiante aprenda a desarrollar una serie de capacidades que le darán las herramientas necesarias para llegar al aprendizaje autodirigido, es decir, con autonomía. Para que esto suceda es fundamental que el estudiante conozca sus capacidades y limitaciones, así como sus estrategias y formas de aprendizaje, además de ser consciente sobre los procesos cognitivos que se llevan a cabo cuando se está aprendiendo, esto a través de la metacognición.

Para que el aprendizaje se dé de manera armónica es importante una buena motivación, pues si no hay motivación, se convierte en una obligación y el proceso de aprendizaje se vuelve tedioso y complejo. De la misma manera, la retroalimentación tiene un papel importante en este proceso, pues es a través de ella el estudiante puede monitorear su desarrollo, además de sentirse motivado por los comentarios dados por el profesor, aunque también podría tomarlos como algo negativo, es por esto que el acompañamiento docente es tan importante al ser el docente quien puede ayudar al estudiante a sacar su máximo potencial y dar lo mejor de sí.

Mantener al estudiante motivado y siendo partícipe de su proceso de aprendizaje, lo lleva a la autorregulación, proceso a través del cual el estudiante logrará un aprendizaje autónomo. Es así que esta serie de pasos, llevarán al estudiante a lograr autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera, siempre y cuando sean ejecutados de la manera correcta y con supervisión docente constante.

Referencias

- Benson, P. (2017). *Teaching and researching autonomy*. Routledge.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., y Villagómez, M.S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4(2), 20-33. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>
- Chao Chao, K.W. y Chacón, M.P. (2023). La retroalimentación correctiva indirecta y la corrección de estudiantes de FLE a nivel universitario. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 49(1).
- Chrobak, R. (s.f.). *La metacognición y las herramientas didácticas*. Universidad Nacional del Río Cuarto. <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Chrobak.htm>
- Conejo, F. (2022). *De la inteligencia emocional a la autorregulación del aprendizaje: Un camino hacia la autonomía del aprendizaje en el estudiante*. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/d8d87366-4b57-4627-b22f-a652b0432d21/content>
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17264/15102>
- González, F. E. (1996). Acerca de la metacognición. *Paradigma*, 14 (1 y 2), 109-135. <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/184>
- Hernández, A. y Camargo, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 146-160. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S012005341730016X?ref=pdf_download&fr=RR-2&rr=91cc80cb6e312f3e
- Justiniano-Flores, R. J. y Cancino-Cotrino, D. M. (2024). La motivación en el aprendizaje durante la última década. *Horizontes. Revista de Investigación*

en *Ciencias de la Educación*, 8(32), 380-392. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1342/2493>

Ni, F., Xu, W. (2025). How do English Proficiency and learning motivation shape EFL student's emotions toward written corrective feedback? *System*, 131. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X25000910?ref=pdf_downlo%20ad&fr=RR-2&rr=93ce69cf6ce6e997

Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.2.167221/161091>

Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic press.

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated-learner: An overview. *Teory into practice*, 41(2), 64-70.

Capítulo 9.

Del error a la autocorrección en estudiantes adolescentes

Mtra. Dalia Guadalupe Navarrete López
Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

La corrección de errores es una parte inseparable e inevitable del aprendizaje de lenguas, pero puede resultar en una fuente de frustración y desmotivación para los estudiantes adolescentes, quienes están en una etapa vulnerable de su desarrollo, siendo particularmente sensibles a la percepción de los demás. Este artículo basado en literatura y en la experiencia docente en la enseñanza de inglés a nivel secundaria, aborda el desafío de corregir de manera efectiva, sin afectar la confianza de los estudiantes en sí mismos. El texto explora la percepción del adolescente, quién puede interpretar una corrección como un juicio personal, y conceptos como la mentalidad fija (Dweck, 2016), donde el error se ve como un fracaso en lugar de una oportunidad de mejora. Se enfatiza que el rol docente no es ser un juez, sino un guía que monitorea el proceso de aprendizaje para ofrecer una retroalimentación efectiva. Como solución, se presentan estrategias de retroalimentación correctivas, clasificadas en implícitas y explícitas, basándose en el trabajo de Lyster y Ranta (1997) y tomando en cuenta una adecuación consciente de estas estrategias al contexto del grupo y a la personalidad de los estudiantes. El objetivo es encaminar a los estudiantes hacia la autocorrección, empoderándolos para que vean la corrección como una herramienta de mejora y no como una crítica.

Palabras clave: error, retroalimentación correctiva, adolescentes, mentalidad fija, autocorrección.

1. Introducción

En la enseñanza de lenguas se entiende que, durante el proceso de aprendizaje, inevitablemente habrá momentos en los que los estudiantes cometan errores, lo cual puede resultar frustrante para ellos. En nivel

secundaria, los alumnos son personas que están en plena adolescencia, por lo que están atravesando una etapa vulnerable en su desarrollo. Por tal razón, el cometer errores y ser señalados por ello puede representar una experiencia negativa que no les permita conectar o desear continuar con el aprendizaje de la lengua meta. El reto es entonces corregir de forma efectiva sin desmotivar a los estudiantes, quienes suelen ser especialmente sensibles a la crítica.

Con base en la literatura y la experiencia como docente de inglés en secundaria, este artículo presenta de manera breve algunas recomendaciones de buenas prácticas para que los estudiantes no vean la corrección como un juicio, sino como una herramienta de apoyo que busca ayudarlos a mejorar y fomentar la autocorrección.

2. La corrección en el aula adolescente

2.1 La percepción del adolescente ante la corrección

En México, uno de los escenarios más comunes en la enseñanza de lenguas es la enseñanza del inglés como lengua extranjera en secundaria. En esta etapa de sus vidas, la identidad personal del adolescente va de la mano con su identidad social, que como explicaron Branje et al. (2021), se refiere a aspectos de su autoconcepto que se derivan de los grupos sociales a los que pertenecen, lo que representa un gran desafío para los docentes. Esta conexión puede hacer que las reacciones y opiniones de sus pares sean especialmente importantes a los ojos del adolescente. Por lo que cada interacción con el docente puede suponer una carga significativa para ellos. Una corrección, especialmente si es frente a toda la clase, puede ser interpretada por el estudiante como un juicio que cuestiona su inteligencia y lo pone en evidencia, en lugar de ser percibida como una guía para la mejora.

Lo noté con mis estudiantes: en diversas ocasiones, tras recibir una corrección en clase, su reacción inmediata fue inhibirse y abstenerse de participar al menos durante el resto de la actividad. Manifestaron una actitud negativa hacia la corrección, posiblemente porque su confianza disminuyó, al menos momentáneamente.

2.2 Frustración ante la corrección.

Existe un concepto llamado mentalidad fija, el cual se manifiesta cuando los estudiantes se enfrentan a desafíos académicos. En el momento en que hacen frente a un problema o dificultad en el aprendizaje de algún tema nuevo, por ejemplo, su confianza y motivación se reducen. Esto se debe a que para ellos sólo existe la siguiente correlación: si hacen algo bien, son inteligentes; y si lo hacen mal son “burros” o tontos (Dweck, 2016). Dicho concepto fue propuesto por Carol Dweck quien, junto a David Yeager, conectaron dos eras de la investigación de las mentalidades. Dweck compartió su investigación sobre mentalidades desde su examen sistemático de cómo las mentalidades afectan la búsqueda de desafíos y la resiliencia, pasando por las maneras en que las mentalidades influyen en la formación de juicios y estereotipos. Al explorar temas para una tesis de doctorado se dio cuenta que la “habilidad” que la gente desea demostrar implicaba un rasgo fijo (la creencia que la inteligencia no puede ser desarrollada), a diferencia de la “habilidad” que desea mejorar (la creencia de que la inteligencia puede desarrollarse, por ejemplo, a partir de buenas estrategias de aprendizaje, apoyo de otros, etc.). Lo cual encaminó su trabajo hacia las teorías implícitas de la inteligencia, más tardes llamadas mentalidad fija y mentalidad de crecimiento (Dweck y Yeager, 2019).

Desde mi experiencia docente, este es un fenómeno común en estudiantes adolescentes. Hay quienes, después haber “fallado” en alguna actividad por haber recibido algún tipo de retroalimentación correctiva, se instala en ellos la idea de incapacidad o ineptitud para el inglés. Entonces, cuando se les pide aportar, participar o responder de alguna manera, responden: “Es que no sé inglés, *teacher*, mejor pregúntele a X (algún compañero que, según su percepción, es más capaz)” o “No puedo. El inglés no se me da”, lo cual dificulta aún más que puedan avanzar en la clase de lenguas.

2.3 El rol del docente en la retroalimentación correctiva

Es importante tomar consciencia de que el docente no es simplemente un juez que decide si las producciones lingüísticas del estudiante están bien o mal. Su rol consiste en encontrar la mejor manera de tratar o solucionar los errores cometidos por los estudiantes y promover el mensaje de que

los errores son una parte esencial en el aprendizaje que no deben de ser tratados como algo negativo (Hattie y Clarke, 2019).

3. Estrategias de retroalimentación correctiva eficaces para adolescentes

Antes de pasar al tema principal de este texto, es conveniente mencionar qué es lo que se corrige y cómo se corrige. Por un lado, Ćeman y Dubravac, (2019) retomaron que los errores son descritos como incumplimientos de las normas de la lengua meta en la producción lingüística de los estudiantes. Por otro lado, como mencionaron Bao y Wang (2023), el concepto retroalimentación correctiva en el aprendizaje de lenguas hace referencia a las respuestas del docente a las producciones, ya sean orales o escritas, del alumno que contienen un error; es explícita cuando incluye explicaciones directas o comentarios sobre lo que el estudiante hace en general, e implícita cuando no existe una explicación directa del error, sino que incluye acciones como reformular lo que el alumno dijo, repetir o pedir aclaraciones.

3.1 Estrategias de corrección

En este sentido, como se mencionó anteriormente, la retroalimentación correctiva varía en cuanto a que tan implícita o explícita es. Lyster y Ranta (1997) distinguieron seis tipos de retroalimentación correctiva, las cuales posteriormente se consolidaron en una taxonomía que ha sido retomada por numerosos estudios actuales.

3.1.1 Retroalimentaciones correctivas explícitas:

- a. En la corrección explícita, el docente indica la forma correcta del error que el estudiante cometió, por ejemplo, si un alumno dice *"I didn't knew that"* el docente corrige con un *"You should say: I didn't know that"*.
- b. En la retroalimentación metalingüística, el docente incluye comentarios, información o preguntas sobre la forma correcta de lo que expresó el estudiante sin darle la respuesta correcta necesariamente. ¿Podría incluir información gramatical, por ejemplo, *"Can you find the error?... It is ate, not eated."*

c. En cuanto a la *elicitation*, el docente puede pedir que los estudiantes completen una oración, pausando estratégicamente para que el alumno complete la idea. Puede utilizar comentarios metalingüísticos como "You need a different word...". También puede hacer preguntas para obtener las formas correctas, por ejemplo, "How do we say casa in English?".

3.1.2 Retroalimentaciones correctivas implícitas:

a. La reformulación es generalmente implícita y el docente no la introduce con frases que la señalen directamente, sino que utiliza modificaciones que ayudan al estudiante a darse cuenta de su error, por ejemplo, "Student: I go to the movies yesterday. / Teacher: Oh, you went to the movies? ¿What movie did you see?".

b. En la solicitud de aclaración, se le indica al estudiante que lo que quiso decir no se entendió del todo y que la repetición o reformulación es necesaria. Esta aclaración se puede solicitar con frases como: "Sorry?, Pardon me". Para ilustrar, "Student: She have two dogs. / Teacher: Sorry?".

c. En la repetición, el docente repite de manera aislada el error del estudiante y, en la mayoría de los casos, cambia la entonación para resaltar el error. Por ejemplo, "Student: The childs are playing? / Teacher: The childs?"

4. Retroalimentación correctiva efectiva en adolescentes

Ahora bien, como se señaló antes, los adolescentes se encuentran en un periodo susceptible, donde incluso una corrección bien intencionada puede ser percibida como ataque personal o insulto a su inteligencia. Por la cual es relevante analizar qué estrategia de retroalimentación correctiva funcionará mejor en cada caso.

Si bien el estudio de Lyster y Ranta fue fundamental para clasificar los tipos de retroalimentación correctiva, su aplicación requiere de una adecuación consciente al contexto de cada aula y de cada estudiante. Es necesario que el docente conozca bien a su grupo. Para ejemplificar, en mi clase, hay estudiantes a quienes les gusta el desafío, razón por

lo que les propongo ejercicios de “encuentra el error”, replicando los errores más frecuentes cometidos en clase. De esta manera, en plenaria pueden identificar y discutir los errores de manera explícita, sin que ningún estudiante en particular se sienta señalado. Esto permite llevar a cabo una corrección explícita y colectiva para el grupo, e implícita para cada individuo, logrando un equilibrio muy efectivo.

5. La autocorrección en adolescentes

El proceso de la retroalimentación correctiva sirve como un empujón hacia el camino de la autocorrección, que es de suma importancia en el aprendizaje de lenguas. Esta se puede entender como la habilidad del estudiante de reconstruir su sistema lingüístico de manera autónoma al “darse cuenta” de sus propios errores a partir de un “andamiaje de indicaciones”, por ejemplo, hacer preguntas metalingüísticas como: *“Does the verb here correspond with the time adverb ‘yesterday’?”*; o dar pistas contextuales como: *“Suppose you were describing last week’s experience -how would the verb vary?”* (Luo, 2025). Entonces, el rol del docente es servir como una guía que le muestra al estudiante cómo pensar en la lengua meta para que, eventualmente, este pueda monitorearse y corregir sus propios errores de forma autónoma.

Desde mi experiencia docente, he sido testigo de cómo este proceso empodera a los estudiantes. Por ejemplo, al solicitar una revisión muchos alumnos que inician con una lectura en conjunto y, durante el proceso, se encuentran con que pueden resolver sus errores por sí mismos. Esta capacidad de autocorregirse genera un sentimiento de satisfacción visible en sus exclamaciones (“¡Ah, no! Espérese, *teacher*, creo que aquí es así...””) al darse cuenta de su propio progreso.

6. Conclusión

Para concluir, la corrección de errores en el aula de lengua, particularmente con estudiantes adolescentes, va más allá del simple señalamiento de una forma lingüística incorrecta. Es un acto delicado que, sí se maneja de manera estratégica, puede fomentar la confianza del estudiante en sí mismo, pero sí se aplica de manera que se pueda malentender, puede generar frustración y reforzar una mentalidad fija que obstaculice el progreso.

Como se expuso, el reto principal no es solo corregir, sino el cómo hacerlo. La clave está en que el docente debe adoptar el rol de guía y deshacerse del rol de juez. Las estrategias de retroalimentación correctiva, tanto implícitas como explícitas, deben de ser adaptadas según el contexto del grupo y de los estudiantes para así crear un ambiente de aprendizaje donde el error se vea como parte del proceso y deje de tener una connotación negativa.

Al preparar a los estudiantes con herramientas y la confianza necesaria para monitorear su propia producción lingüística, se les permite que se conviertan en agentes activos de su aprendizaje. Expresiones como “¡Espérese, teacher, creo que aquí es así...!” evidencian el desarrollo de su conocimiento lingüístico y una actitud positiva hacia la mejora. En definitiva, una corrección no señala fracasos, sino que construye a estudiantes más seguros y autónomos.

Referencias

- Bao, R., & Wang, H. (2023). A comparison between the preferences for oral corrective feedback of teachers and students of Chinese as a second language. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1112136>
- Branje, S., de Moor, E. L., Spitzer, J., & Becht, A. I. (2021). Dynamics of Identity Development in Adolescence: A Decade in Review. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 908-927. <https://doi.org/10.1111/jora.12678>
- Ćeman, A., & Dubravac, V. (2019). Corrective feedback in second language acquisition. *Journal of Education and Humanities*, 2(1), 39-48.
- Dweck, C. (2016). *Mindset: The new psychology of success* (Updated edition). Random House Publishing Group.
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A View From Two Eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481-496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Visible Learning*.
- Luo, X. (2025). Exploring Teachers' Attitudes Towards Students' Errors and Effective Corrective Feedback Strategies in EFL Teaching: A Case Study of a Vocational High School in China. *Education and Social Work*, 1(3), 117-125.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in second language acquisition*, 19(1), 37-66.

Capítulo 10.

Gamificando los errores: estrategias para la corrección en el aprendizaje de japonés

Dr. Carlos Alberto Noriega Guzmán
Lic. Diego Iván Godínez Ramírez

Resumen

Este capítulo presenta algunos de los errores más comunes que enfrentan los estudiantes en su aprendizaje del japonés y propone estrategias de corrección gamificadas que buscan ser, ante todo, humanizantes. En lugar de recurrir a la corrección clásica basada en la reprimenda, se ofrecen alternativas lúdicas que convierten el error en una oportunidad de aprendizaje. Nos centramos en tres áreas icónicas y en sus errores poco entendidos para ajenos a la lengua japonesa: la escritura, la pronunciación y el léxico. Para cada caso, sugerimos una práctica gamificada diseñada para fomentar el engagement, la motivación y la confianza del alumnado, reduciendo la ansiedad propia de la clase de lenguas. Concluimos con una reflexión que invita a repensar la corrección como un acto pedagógico sensible y creativo, capaz de fortalecer tanto el aprendizaje como la experiencia humana en el aula.

Palabras clave: corrección, motivación, engagement, gamificación, lengua japonesa

Introducción

Enseñar japonés en México es, sin duda, una experiencia exótica dentro del amplio mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Por un lado, no se es simplemente un profesor: se es un *sensei*, con todo lo que ello implica filosófica y culturalmente según los cánones de la educación japonesa; es decir, se asume un compromiso que no solo es académico, sino también social y, en cierto modo, vitalicio con estudiantes, quienes miran al *sensei* como una figura de respeto, siguiendo la tradición educativa asiática. Por otro lado, la tarea como docente es enseñar lo que es correcto lingüística y culturalmente sobre la lengua de un país situado al otro lado del planeta, cuyas prácticas educativas son

naturalmente diferentes. En el aula del japonés de nuestro contexto, las correcciones pueden resultar curiosas para el hispanohablante inexperto en lenguas asiáticas, tanto por lo que se señala como un error, como por la naturaleza de la corrección. En este capítulo abordaremos algunos de los errores en escritura, pronunciación y léxico que destacamos por su frecuencia y describiremos algunas prácticas correctivas contemporáneas que hemos encontrado eficientes desde la praxis bajo la estrategia de la gamificación.

Antes de ello, es necesario puntualizar algunos datos necesarios. Naturalmente, al ser el japonés una lengua radicalmente distinta para los hispanohablantes, el proceso de aprendizaje suele ser más largo, más exigente y difícil de comparar con lo que ocurre al enseñar lenguas emparentadas, como el italiano o el portugués, u otras cercanas lenguas dentro del árbol del protoindoeuropeo (si no sabes qué es el protoindoeuropeo, imagina el árbol genealógico de tu familia... pero con todas las lenguas del mundo; el sitio Ethnologue, Eberhard et al., 2025, es muy ilustrativo). No es raro, entonces, ver a los estudiantes frustrados: las correcciones son abundantes, el progreso es lento y, para colmo, la nueva temporada de su *anime* favorito ya está al aire, pero ellos todavía no entienden del todo qué está pasando en pantalla sin leer los subtítulos. Sin embargo, son precisamente estos estudiantes —muchos de ellos forman parte de la tribu urbana *otaku*— quienes abundan en nuestras aulas, suelen ser personas amables, profundamente interesados en otras culturas y, en muchos casos, excelentes estudiantes al contar con altos niveles de motivación. Estos rasgos favorecen, fortuitamente, la ardua pero enriquecedora tarea de la corrección de errores en el aula de japonés.

Aunque podríamos escribir numerosas páginas acerca de los desafíos y errores comunes y sus correcciones en la enseñanza del japonés, en este capítulo nos centraremos en la escritura, la pronunciación y el léxico. Los errores en estas áreas nos resultan interesantes, y a veces hasta jocosos y divertidos por la naturaleza de su ocurrencia. Nótese que los autores coincidimos que aprender japonés debe ser una experiencia profundamente disfrutable —incluso cuando uno se equivoca— y por ello debe plantearse el error como parte del proceso del aprendizaje, de forma académicamente responsable, con metas claras, y algunas veces lúdicas, como lo veremos en este capítulo, pero, sobre todo, siendo seres humanos que respetan profundamente el esfuerzo de los demás.

Hablemos ahora de la gamificación. Quienes disfrutan de los videojuegos —muchas veces nuestros propios estudiantes— se encuentran con sistemas de instrucciones altamente predefinidos que conducen a objetivos que, al ser transversalmente lúdicos y generadores de *engagement*, motivan al usuario a invertir desde unas pocas hasta cientos de horas explorando mundos digitales. En esos entornos, los jugadores aprenden casi enciclopédicamente nuevo vocabulario (¡hay estudiantes que conocen los nombres de más de 500 *pokémon*!) y comprenden en profundidad las dinámicas internas de esos sistemas (¡hay quienes han creado universos enteros en *Minecraft*, con leyes alternativas de la física y materiales inéditos!). La exportación de la estructura del videojuego a otros contextos con fines de aprendizaje, mediante la generación de *engagement*, es lo que conocemos como gamificación. Incluso, profesores universitarios han puesto en práctica esta noción al incorporar elementos y mecánicas de juego en contextos no lúdicos. En sus experiencias, encontraron que estas prácticas pueden mejorar la motivación, el compromiso y el aprendizaje en sus estudiantes (Parente, 2016).

Esta es un área aún por explotar plenamente, especialmente si consideramos el perfil recurrente que encontramos en las aulas de japonés: el estudiante con intereses *otaku*, quien tiende a ser consumidor de videojuegos y comprende intuitivamente cómo funcionan sus lógicas internas. En este marco se inscribe el objetivo de este capítulo: proveer algunas prácticas correctivas contemporáneas en la enseñanza de la lengua japonesa bajo la estrategia de la gamificación. Estas propuestas nacen de la praxis en el aula y buscan ofrecer alternativas sensibles, dinámicas, divertidas y culturalmente pertinentes para acompañar el proceso de aprendizaje del japonés desde una perspectiva lúdica, reflexiva y humanista, y también haciendo eco de algunas prácticas nativas de la educación japonesa.

Corrección en el japonés: Malas y buenas prácticas.

Ahora bien, en cada caso, la oportunidad de corrección —porque aquí consideramos que se trata de una oportunidad— es distinta, y debe ser pragmática, sensible y acertada. Es decir, un enfoque de corrección basado exclusivamente en señalar lo incorrecto con una tacha en tinta roja, desde una postura rígida sobre lo gramaticalmente aceptable, nos parece una

práctica retrógrada y, en muchos casos, poco humana. Detectar el error y decidir cómo tratarlo debe partir de un paradigma humanista, donde el estudiante es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, el profesor necesita desarrollar competencias docentes para elegir la mejor forma de corregir: no es lo mismo corregir a un estudiante tímido que a uno que se exige constantemente. En japonés existe un proverbio que ilustra bien esta postura: 「十人十色」 (juunin tooiro), que puede traducirse como “diez personas, diez colores”; es decir, cada quien es distinto. Por ello, la atención localizada, personalizada y contextualizada no es solo una buena práctica en el aula de japonés, sino una recomendación clave para toda enseñanza de lenguas, y no hacerlo así es, definitivamente, una mala práctica.

Para la gran mayoría, el primer contacto con una lengua extranjera se vive como un periodo de luna de miel, en donde todo parece llamativo. El ritmo de aprendizaje es rápido; en tan solo unas semanas el estudiante promedio aprende a escribir en un sistema muy diferente al abecedario, y el *engagement* en el aprendizaje del japonés aumenta. Este sentimiento de avance, a su vez, motiva en un ciclo donde el contexto nutre el aprendizaje. Lo que menos queremos como docentes es interferir de tal manera que se mine ese *momentum*.

Para ilustrarlo mejor, veamos un caso donde la corrección, mal aplicada, minó la motivación y el *engagement* del estudiante de japonés en clase. Precisamente a raíz de una falta de competencia docente en el tema de errores y corrección en una clase de japonés, un estudiante que se presentaba por primera vez ante el grupo, y utilizó el pronombre “ore” para hablar de sí mismo, algo que seguramente imitó de una serie de anime o un videojuego. De inmediato, el profesor interrumpió y lo reprendió severamente frente a todos, explicando que dicho pronombre era vulgar y que nunca debía usarse con un profesor, y que se prefería el pronombre “watashi”. La corrección, aunque lingüísticamente correcta, fue socialmente desproporcionada: la humillación, muy larga y ante la mirada de todos, exagerada, generó un ambiente de tensión en la clase y, según se recuerda, aquel alumno no volvió a asistir tras pocas semanas. Este ejemplo muestra cómo una corrección mal planteada e irresponsable, didácticamente hablando, puede destruir la confianza inicial, el *engagement* y minar la motivación del estudiante al punto que no cuente con las razones para volver a estudiar la lengua.

Es relevante mencionar el concepto de *engagement* como un factor central en la construcción de experiencias de aprendizaje positivas. No es casual que se le considere el “santo grial” del aprendizaje, pues su presencia favorece una motivación más estable, mejores resultados y una mayor implicación emocional en el aula (Mercer & Dörnyei, 2020). Después de todo, un estudiante con altos niveles de *engagement* muestra interés genuino, curiosidad y disposición para participar; precisamente ese estado inicial que, en el ejemplo descrito, fue debilitado por una corrección mal gestionada. Cuando la intervención docente erosiona esta disposición en lugar de fortalecerla, el proceso de aprendizaje se ve comprometido desde sus cimientos.

En este sentido, reconocemos que los docentes de lenguas provienen de diversas áreas y trayectorias, pero lo esencial es su capacidad para acompañar al estudiante hacia sus metas mediante prácticas pedagógicas responsables y sostenidas. Como señalan Corder (1967) y Ellis (1974), los errores no deben verse como fallas, sino como manifestaciones del proceso de aprendizaje que revelan cómo el estudiante selecciona y procesa el *input*. Más que corregir directamente, conviene guiar para que el alumno descubra y repare sus propios errores. Transmitir frustración solo daña el ambiente de aprendizaje y refleja falta de autocontrol docente. Este enfoque coincide con paradigmas educativos japoneses, inspirados en el budismo, confucianismo y taoísmo, donde el maestro guía con sutileza y “enseña sin palabras”. Desde esta visión híbrida entre Oriente y Occidente, enseñar lenguas significa acompañar el proceso individual de cada estudiante, entre ensayo, error y reflexión, recordando que educamos a seres humanos y no a máquinas.

Errores al escribir en japonés

Para el interesado en el aprendizaje del japonés, muchos de los rasgos inherentes de la lengua le resultan vistosos, y este es el caso de los silabarios hiragana (véase las grafías a, あ; i, い; u, う; e, え; o, お), katakana (véase las grafías a, ア; i, イ; u, ウ; e, エ; o, オ), y el sistema denominado kanji (véase las palabras montaña, 山; agua, 水; amor, 愛). Al ser una lengua muy diferente al español en su forma escrita, pareciera existir una brecha amplia entre el estudiante hispanohablante y el japonés. Es así que el idioma japonés adquiere una fachada foránea y exótica en su forma escrita. Para el neófito, la escritura japonesa se trata de una

compleja maraña de líneas y trazos arbitrarios, aunque realmente es muy sistemática. Las primeras lecciones de una clase de japonés se encargan de transmitir las reglas de escritura al nuevo estudiante. Dependiendo del ritmo de la clase y de las horas dedicadas por semana, es común que el *hiragana* se aborde en la primera semana de clases, el *katakana* en la segunda semana, y el *kanji*, bien, este se aprende a lo largo de la vida. ¡Incluso el hablante nativo japonés no reconoce ni sabe escribir todos los *kanji*! (al finalizar la educación media superior se contempla que el estudiante japonés haya aprendido aproximadamente 2000 *kanji*).

La escritura del japonés exige respetar el orden y la dirección de los trazos de cada grafema, lo cual suele resultar tedioso para el hispanohablante, poco habituado a tales normas. Los errores más comunes provienen de la falta de disciplina en este aspecto: por ejemplo, el hiragana ツ debería escribirse en un solo trazo, pero muchos lo realizan en dos, en dirección contraria. Aunque el resultado visual parezca correcto, seguir la norma facilita una escritura más fluida. El error constante en la escritura japonesa recae en el incumplimiento de estos conceptos. Más allá del hecho de que los primeros escritos en japonés tienden a no ser agradables para la vista, tanto del profesor como del estudiante, el error suele cometerse en la falta de práctica en el correcto orden y número de trazos al escribirlos. No obstante, coincidimos con Christensen y Savignon (1984) en que la precisión no debe imponerse en las etapas iniciales; el docente debe señalar irregularidades con sensibilidad, invitando al estudiante a auto-observarse en lugar de castigarlo. Así, la corrección se transforma en un reto lúdico que construye hábitos adecuados. Por otra parte, si bien hoy la escritura manual es menos usada por la digitalización, estudios como Mueller y Oppenheimer (2014) muestran que escribir a mano fortalece la codificación de la información, lo que justifica mantenerla en la enseñanza del japonés. Es por eso que el docente ejerce la sensibilidad ante los primeros intentos de escritura del japonés. Algunas veces es tan sencillo como: “¿verificamos el orden de trazo de este *kanji*?”

Propuesta Gamificada: Corrección por pares con Anki

La figura del *sensei* tiende a ser una presencia autoritaria en el aula por su prominencia sociocultural. Debido a esto, los estudiantes a menudo consideran los comentarios del maestro como una crítica severa y personal. Para reducir este efecto y, al mismo tiempo, potenciar el *engagement*, proponemos una estrategia de corrección gamificada que combina la

revisión por pares con el uso de **Anki**, una aplicación de tarjetas digitales ampliamente conocida por estudiantes universitarios.

Dinámica del juego:

1. Los estudiantes trabajan en pares.
2. Cada ronda, uno de los miembros recibe en Anki una tarjeta con una oración en japonés que contiene un error ortográfico o gramatical (ej. uso incorrecto de partícula, confusión de kanji, conjugación).
3. El estudiante tiene 30 segundos para memorizarla y transmitirla oralmente a su compañero, quien debe escribirla en la pizarra o en su libreta.
4. La app valida automáticamente la respuesta escrita, mostrando el error en rojo y la corrección en verde.
5. Se otorgan puntos por cada corrección exitosa y bonificaciones por rapidez o por explicar la regla que justifica la corrección.
6. Los roles se invierten al terminar la ronda.

Frente de carta presentando un error

Detrás de carta demostrando el error y su corrección

●

おとうさんは よんじゅうはっ
さい です

●

おとうさんは よんじゅうはち
さい です

(El número ocho (はち) se convierte
en (はっ) al hablar de edad con el
sufijo (さい))

おとうさんは よんじゅうはちさい
です

Mí padre tiene 48 años

Elementos de gamificación:

- **Tiempo límite:** 30 segundos.
- **Retroalimentación inmediata:** Anki muestra aciertos/errores.
- **Sistema de puntos y niveles:** el par con más correcciones avanza de nivel; al final se reconocen a los “Senpai del Día” (título de respeto asignado a los estudiantes avanzados).

Competencia amistosa: modalidad para pares y grupos.

Esta práctica convierte la corrección en un reto colaborativo y lúdico, donde el error no es un estigma sino una oportunidad de ganar puntos y aprender. Al usar Anki, los estudiantes perciben continuidad entre el aula y el autoestudio, fortaleciendo la motivación intrínseca y la autonomía. Además, con la creatividad del docente, se puede adaptar esta actividad a las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir.

Frente

Errores al pronunciar en japonés

Las tendencias actuales en la enseñanza de lenguas han adoptado el enfoque comunicativo, así como el método directo (ver Luchenko y Kovinko, 2025) y se inclinan a animar a los alumnos a hablar sin importar que sus expresiones sean imperfectas. Teniendo en cuenta esto, mucho de lo que se consideraría error podría pasar desapercibido, siempre y cuando se haya cumplido una comunicación efectiva. No obstante, los fonemas que comprenden el japonés, aunque son sonidos que se pueden producir casi en su totalidad en español, pueden confundir al interlocutor, al pronunciar inadecuadamente palabras como びょういん (byouin, hospital) y びょういん (biyouin, salón de belleza). La diferencia es sutil, casi imperceptible para el oído no entrenado, pero sumamente importante saberlo para no terminar en un salón de belleza cuando a uno le duele el estómago en Tokio.

Aquí es necesario explicar que la pronunciación del japonés se caracteriza por su formación de sonidos a través de moras. Las moras son unidades fonéticas más pequeñas que una sílaba a la que el hablante le dedica un “tiempo” para enunciar esa unidad de sonido. Para ilustrar, la palabra

NIPPON contiene 4 moras NI - P - PO - N, aunque en español esta palabra estaría constituida sólo por dos sílabas, NI - PPON. El error dominante en los estudiantes es que pasan desapercibido el dedicarle la instancia a la producción de cada uno de los sonidos que constituye la palabra en su oralidad. Esto puede llevar a situaciones cómicas e incluso vergonzosas. Para ejemplificar, las palabras NYU-U-YO-KU (4 moras)「入浴」y NYU-U-YO-O-KU (5 moras)「ニューヨーク」aparentemente suenan intercambiables. La primera se refiere a “Bañarse” y la otra es simplemente “Nueva York”. Imaginen pues, un contexto en donde en conversación con un compañero de cuarto en la universidad, le comentas que vas a NYU-U-YO-O-KU y su reacción es “¿Qué, pero si acabas de llegar a Japón?!”. Ejemplos como este pueden llegar a ilustrar y a crear conciencia en el estudiante sobre la importancia de una correcta pronunciación y articulación del japonés.

Es importante recordar que nunca será una buena práctica ridiculizar al estudiante, por supuesto. Cultivar la actitud positiva hacia los errores debe ser parte de la práctica del profesor del día a día, y corregir nunca debe provenir desde la malicia. Más allá del contenido que el docente prepara para su clase, gran parte de lo que constituye una enseñanza efectiva de una lengua extranjera es la retroalimentación correctiva, puntual y humana. Tener una actitud positiva hacia los comentarios correctivos es el primer paso para que la corrección de errores se convierta en una parte necesaria de la adquisición del idioma.

Propuesta Gamificada: PronunciaQuest para la Corrección Autónoma

En una clase típica de japonés, el docente expone un listado de palabras con cierta regularidad de las que el estudiante debe aprender, qué significan, cómo se escriben, y cómo se pronuncian. Cuando el estudiante se entera de que tiene una evaluación pronto, su rostro se torna pálido al cuestionarse ¿cómo recordaré todo esto?, ¿cómo voy a retener toda esta información? Para atenderlo de forma gamificada, proponemos PronunciaQuest, una estrategia que integra mnemotecnia visual con dinámicas de juego, donde los estudiantes corrigen y consolidan su propia pronunciación mientras avanzan en un sistema de logros.

Dinámica del juego:

1. Cada estudiante recibe (en una app como *Anki* o en tarjetas físicas) una serie de palabras japonesas de nivel básico. Cada tarjeta contiene:

- La palabra escrita en japonés.
- Su romanización.
- Una escena mnemotécnica sugerida (cómica o exagerada).
- Un espacio para que el estudiante invente su propia escena.

2. En parejas o grupos pequeños, los estudiantes leen la palabra en voz alta y cuentan su escena mnemotécnica. Los compañeros votan si la pronunciación fue clara o si necesita corrección.

3. Cada vez que un estudiante logra tres pronunciaciones correctas consecutivas en rondas distintas, gana una “moneda de pronunciación” que puede canjear por subir de nivel (ej. *Novato*, *Explorador de palabras*, *Maestro de sonidos*).

4. Las rondas avanzan como un reto colaborativo: el grupo entero gana un “logro de clase” si todos los miembros alcanzan un mínimo de monedas.

5. El profesor interviene como “guía del quest”, dando retroalimentación final y corrigiendo matices difíciles, pero la base del aprendizaje surge de la autocorrección y el juego con los pares.

Elementos de gamificación:

- **Sistema de niveles y logros.**
- **Monedas como recompensa simbólica.**
- **Retroalimentación inmediata** (pares + app).
- **Colaboración y competencia sana** entre estudiantes.
- **Narrativa:** cada palabra es un “monstruo lingüístico” que debe ser vencido con una escena memorable y buena pronunciación.

A diferencia de corregir públicamente al estudiante desde una posición de poder, que puede minar su motivación, esta práctica no solo ayuda a recordar el vocabulario mediante mnemotecnica y creatividad, sino que también convierte la corrección de pronunciación en una experiencia motivadora. El error se normaliza como parte del juego, su impacto negativo se aminora, y los estudiantes, al inventar y compartir escenas, se vuelven protagonistas activos de su proceso de aprendizaje.

Errores léxicos en el japonés.

Los errores relacionados con el léxico en el contexto del aprendizaje del japonés suelen consistir en confundir palabras que pueden parecer o sonar similares, malinterpretar el significado de un *kanji* o, de manera general, no retener el significado de una palabra. Por ejemplo, a un estudiante principiante de japonés se le puede haber presentado la palabra 学生, leída como “GAKUSEI” y se le habrá dicho que significa “estudiante”. Sin embargo, una vez terminada la clase, cuando se encuentre con ella de nuevo, es posible que haya olvidado por completo su significado y también su composición fonética (no sabe cómo leerla). Esto constituye un error de asociación visual-semántico pero también puede ocurrir confusión de asociación visual-fonético, en donde el estudiante reconoce que 学生 significa estudiante, pero malinterpreta la lectura como “GAKASAI”. He aquí el origen de la frustración de muchos estudiantes al aprender palabras.

Para corregir y minimizar estos errores, podemos recurrir a la práctica de aprendizaje de repaso espaciado, la cual es una técnica de aprendizaje para mejorar la retención de información a largo plazo. Esta técnica tiene como principal objetivo contrarrestar la “curva del olvido” a través de un aprendizaje activo mediante sesiones de repaso en intervalos específicos y progresivamente espaciados. En otras palabras, se repasa un contenido cada cierto tiempo para evitar olvidarlo. Numerosos estudios han abonado a la aceptación de esta técnica como una estrategia innovadora que promueve el autoaprendizaje y, particularmente, la adquisición de vocabulario (Yelizaveta et al., 2024; Seibert & Brown, 2019; Cole, 2020).

Una manera de implementación de la técnica de repaso espaciado para la retención de vocabulario en el aula de japonés es a través de la elaboración de flashcards (tarjetas de estudio). Tomando como objeto un conjunto de palabras designadas para su aprendizaje durante un periodo de tiempo, el estudiante crea una tarjeta de estudio en donde al frente escribe la palabra en japonés. El reverso de la carta es el significado y su lectura. Durante semanas el estudiante tiene que desarrollar el hábito de constantemente hacer sus revisiones, idealmente a diario. La revisión consiste en leer el frente y activamente recordar la información plasmada al reverso. Se recomienda que este “active recall” se haga en voz alta para incluir de manera pasiva un poco de output.

Para la prueba final, el estudiante presenta su set de flashcards al profesor y las repasa frente a él. Es en este momento cuando el profesor puede evidenciar de primera instancia el aprendizaje logrado en el alumno y puede hacer retroalimentación en tiempo real. Si un alumno falla en reconocer una palabra de su set de cartas el profesor puede intervenir con gesticulaciones o apuntar por medio de pistas crípticas para que el mismo alumno recuerde la información.

Propuesta Gamificada: Corrección Grupal el Léxico con Monster Lyrics

El aprendizaje del léxico en japonés puede reforzarse a través de canciones, pero la actividad gana mayor impacto si se convierte en un desafío colectivo con narrativa y metas claras. En Monster Lyrics, los errores de vocabulario se transforman en obstáculos a vencer mediante la cooperación del grupo.

Dinámica del juego:

1. Se selecciona un video musical en japonés, acorde al nivel del grupo (ej. J-pop, openings de anime). El docente prepara una hoja con la letra con espacios en blanco (*fill in the gaps*) en las palabras clave.
2. Los estudiantes escuchan el fragmento y completan los huecos con la palabra que reconocen. Al terminar, anotan también su significado en español.
3. El profesor recopila las respuestas y calcula el porcentaje de aciertos.
4. Gamificación: cada estrofa del video está "custodiada" por un monstruo del verso. Para derrotarlo, el grupo debe alcanzar al menos un 75% de respuestas correctas en esa sección.
5. Si lo logran, avanzan al siguiente nivel (siguiente estrofa). Si no, reciben una "herida" y deben reintentar el verso, con pistas adicionales (ej. mostrar el kanji o el *furigana*).
6. Al finalizar, se hace una revisión grupal de las palabras con más errores, explicando su uso y matices en contexto.

Elementos de gamificación:

- **Narrativa:** monstruos custodian versos de la canción.
- **Meta colectiva:** derrotar a cada monstruo alcanzando el 75% de aciertos.
- **Retroalimentación inmediata:** revisión de respuestas y explicación de errores.
- **Progresión por niveles:** estrofa tras estrofa hasta completar la canción.
- **Colaboración grupal:** todos contribuyen para que el grupo avance.

Esta estrategia integra música, corrección y gamificación en un mismo espacio. A los estudiantes, en general, les gustan las canciones como parte del aprendizaje del japonés. La presión de hacerlo bien se diluye en el trabajo en equipo, y el error deja de ser personal para convertirse en un reto colectivo, algo que consideramos una práctica deseable. Además, el uso de canciones aporta un componente cultural cercano al perfil del estudiante *otaku*, potenciando la motivación y el *engagement*.

Reflexión Final

En estas breves páginas hemos querido compartir algunas ideas sobre la corrección de errores en el aula de japonés como lengua extranjera, partiendo tanto de la experiencia docente como de marcos teóricos y culturales que consideramos relevantes. Es importante resaltar que hemos visibilizado aspectos poco tratados en los textos clásicos sobre el aprendizaje de lenguas, en particular lo que tiene que ver con el perfil del estudiante de japonés hispanohablante en México. Un perfil que, lejos de estereotipos, combina sensibilidad cultural, motivación profunda y amor por el mundo que esta lengua abre. El error, en este contexto, es una vivencia cotidiana, pero también una oportunidad para el aprendizaje, como lo hemos subrayado. Cuando el profesor —o más bien el *sensei*— comprende qué es el error, cómo tratarlo y cómo convertirlo en parte del proceso, se vuelve un verdadero facilitador del aprendizaje. Su papel ya no es solo el de corregir, sino el de acompañar al estudiante hacia sus propias metas, ayudándole a reconocer fortalezas, debilidades y retos sin temor a equivocarse frente a otros.

Es justamente en este terreno donde la gamificación puede hacer una gran diferencia. Las estrategias lúdicas no son simples juegos, sino

herramientas didácticas potentes cuando se aplican con metas claras, partiendo desde una premisa científica, y empatía para reconocer el esfuerzo que hacen los seres humanos que son nuestros estudiantes. Las propuestas que aquí presentamos también son producto de una reflexión crítica alimentada por el conocimiento científico sobre el aprendizaje del japonés. Esperamos que resulten útiles, replicables y, sobre todo, inspiradoras para quienes, como nosotros, encuentran en esta lengua una fuente inagotable de descubrimiento lingüístico, cultural e histórico, que nos recuerda que incluso del otro lado del mundo, podemos lograr conexiones humanas.

Referencias

- Christensen, C. B., & Savignon, S. J. (1984). Communicative competence: theory and classroom practice. *Modern Language Journal*, 68(3), 276. <https://doi.org/10.2307/328019>
- Cole, D. (2021). Assessing Vocabulary Acquisition Using Spaced Repetition Software. *The Wabash Center Journal on Teaching*, 2(2). <https://doi.org/10.31046/wabashcenter.v2i2.1553>
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161–9.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F. & Fennig, C. D. (eds.) (2025). *Ethnologue: Languages of the world*. 28va edición. SIL International. Versión en línea: <https://www.ethnologue.com/>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Luchenko, O., & Kovinko, K. (2025). The direct method and multilingual turn in teaching Japanese as a foreign language. *Educational Challenges*, 30(1).
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press.
- Mueller, P. A., & Oppenheimer, D. M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25(6), 1159–1168. <https://doi.org/10.1177/0956797614524581>
- Noor, N. M., Yunus, K., Yusoff, A. M. H., Nasir, N. A. M., & Yaacob, N. H. (2021). Spaced learning: A review on the use of spaced learning in language teaching and learning. 4(2), 1023–1031.
- Parente, D. (2016). Gamificación en la educación. En R. S. Contreras Espinosa y J. L. Eguia (Eds.), *Gamificación en aulas universitarias* (pp. 11–21). Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.

Seibert Hanson, A. E., & Brown, C. M. (2020). Enhancing L2 learning through a mobile assisted spaced-repetition tool: an effective but bitter pill?. *Computer Assisted Language Learning*, 33(1-2), 133-155.

Yelyzaveta, K., Nataliia, Y., Neonila, K., & Inna, M. (2024). Enhancing ELS Students' Language Proficiency Through Spaced Repetition.

Capítulo 11.

The use of Teacher ePortfolios as a pedagogical and assessment tool in a University Language Teacher B.A. Program at a state university

Dra. Tatiana Estefanía Galván de la Fuente
Universidad Autónoma de Baja California

Abstract

This chapter describes the implementation of electronic portfolios (ePortfolios) as a pedagogical and assessment tool to promote reflective practice among pre-service teachers in a state university Language Teaching B.A. program. The experience was carried out in the Teacher Practicum course during the seventh semester at the Faculty of Languages. An ePortfolio is understood as a digital collection of student work that documents learning over time and includes both the selection of evidence and a reflective component. Beyond serving as a repository of academic artifacts, ePortfolios allow students to organize, document, and showcase their learning while engaging in critical reflection about their professional development.

The chapter first discusses the conceptual foundations and educational benefits of ePortfolios, highlighting their role in authentic assessment, reflective learning, and professional development. Digital portfolios enable students to collect diverse types of evidence such as lesson plans, observations, projects, and reflections in a single digital space while facilitating feedback and evaluation from instructors. Additionally, they encourage learner autonomy, collaboration, and self-regulated learning. The second section explains how the ePortfolio is implemented in the Teacher Practicum course over a sixteen-week semester. Students observe and practice teaching in real educational contexts ranging from kindergarten to high school English classes. Throughout the semester, they document their experiences and reflections through several structured components: weekly discussions, the design of three lesson plans, classroom observation field notes, a SWOT analysis of the teaching context, an improvement plan, and a final reflective report. The portfolio serves both formative and summative assessment purposes.

The chapter concludes that ePortfolios function as dynamic platforms that foster reflective practice, professional dialogue, and the development of teacher identity. When properly implemented, they support the integration of theory and practice, strengthen digital literacy, and enhance the quality of teacher education by encouraging continuous reflection and professional growth.

Key words: *ePortfolios, pedagogical and assessment tool, university, reflective practice, professional development*

Introduction

The purpose of this work is to share how electronic portfolios (eportfolios) are used as a pedagogical and assessment tool to promote reflective practice in pre-service university students. This work was developed in the Teacher Practicum course belonging to the seventh semester of the Language Teaching program at the Faculty of Languages. An ePortfolio is a collection of work (evidence) in an electronic format that displays learning over time (Moseley & Ramsey, 2005). The use of portfolios offers an array of benefits such as the effective storage and organization of the learners' activities, projects, and evaluation, which permits easy access and search for information from anywhere when deemed necessary. Furthermore, it also allows providing feedback and evaluating in a more systematic manner, since it grants the teacher the opportunity to provide comments directly to the learners' work and share them easily and promptly, (Martínez-Monterrubio, et al., 2024).

This chapter is organized as follows: the first section defines eportfolios and details why it is useful to implement it as a pedagogical, assessment, and reflection tool. The second section specifically describes how the eportfolio is used in the Teacher Practicum course included in the seventh semester of the Language Teaching program. A detailed description highlights the role of portfolios in developing teacher identity, reflective practice, and pedagogical competence contributing to long-term improvements in teacher education quality and accountability. The last section concludes with final remarks on the topic and sets forth suggestion for eportfolio usage.

What is an e-portfolio and why is it useful?

According to Barbera (2009), portfolios contain two important characteristics that distinguish them from any other body of information that can be elaborated:

- a) A digital portfolio is not a simple collection of works or products in them, but is accompanied by relevant selection decisions.
- b) A digital portfolio would not be complete if it does not include an explicit or implicit reflective element.

The author also emphasizes that there can be “portfolios as academic assessment (and learning or evaluation tools), and portfolios as personal tools, focused on the presentation of personal achievements, acquired competencies or professional experiences”. The use of portfolios has gained momentum as highlighted by Diaz Barriga (2012), in the last decade as an innovative and useful tool in the evaluation of student learning, but it can also prove very meaningful in the training and evaluation of teachers as well. In certain curricular reforms in Mexico, it has been introduced as an alternative assessment to conventional or standardized evaluation, thus making the use of portfolios a suitable resource for authentic evaluation. Digital portfolios have certain key characteristics such as the following:

- **Digital Collection:**

It is a curated, online collection of work samples, including essays, projects, images, and videos.

- **Reflection:**

A crucial component is the process of reflection, where the individual critically examines their work to deepen their understanding and demonstrate growth.

- **Showcasing Learning:**

An ePortfolio makes learning visible by documenting a learner's journey, skills, and competencies in a purposeful way.

Common Uses:

- **Academic Assessment:**

Used by students to demonstrate their learning outcomes and progress in a course or program.

- **Professional Development:**

Can showcase a professional's skills, experience, and growth for career advancement.

- **Tracking Progress:**

Helps individuals monitor and reflect on their development of skills and knowledge over an extended period.

- **Sharing and Collaboration:**

Provides a platform for sharing work and receiving feedback from peers and instructors.

Creating a digital portfolio encourages students to take responsibility for their learning and displays their learning as well as others. An ePortfolio allows students to organize, document, and display their most significant learning experiences in one digital space. The reflective learning process of creating and building a portfolio over time deepens their learning and yields a dynamic product that makes learning visible to any audience. Some scholars view ePortfolios primarily as a tool for generating new or deeper learning while others view them as an assessment tool, (Cheng & Chau, 2013; Barrett, 2005).

Recommendations for the use of eportfolios:

Once you decide implement the use of eportfolios for students, there is a need to plan and organize the portfolio's work. The authors (Prendes Espinoza & Sanchez Vera, 2008), recommend these six steps to implement in education:

1. Giving information from the beginning. It is important to communicate clearly to all students involved in the process, the purpose of the portfolio and specific criteria for production and evaluation.

2. Limiting the number of components.
3. Defining the evaluation criteria of the portfolio.
4. Teaching and facilitating the process of self-reflection and self-evaluation. This is an important step, because students do not know how to deal with them.
5. Indicating the appropriate time for the portfolio.
6. Providing advice and preparing students for the realization of the portfolio.

The syllabus of the course should be planned when organizing eportfolios and the nature of evidences, the timing, the type of versions, and the evidence concerned with the teaching-learning activities. In regards to learning assessment, students should be aware of their competence level. Once they are aware of the evaluation criteria and the levels of achievement, a more tangible vision of the competencies to be reached during the semester. In addition, eportfolios also provide future teachers with a critical reflection on their own teaching, promoting to interact and share experiences with others and helping novice teachers in their teaching practice at early stages. To summarize, the eportfolio can be used to:

- Train and evaluate the professional performance, reflection on the teaching work.
- Promote professional discussion about teaching procedures.

The use of electronic portfolios in the Teacher Practicum class:

This next section details how this e-portfolio is used during the class with the seventh semester Language Teaching program students. The syllabus of this sixteen-week course asks the learners to develop and display their progress and development during their classroom observations and teaching practice throughout the semester. They are asked to choose a specific context to observe and carry out their practice. These contexts can be from kindergarten to high school level English classes, in private or public schools.

Classroom face-to-face sessions are every Thursday morning where the objective of the class is to talk about how their classroom observations are going as a round table discussion. This space allows for students to feel at ease and discuss how they are feeling, what they are observing, and most important what they are reflecting on in their teaching practicum. In this sense, the portfolio is a dynamic tool that serves the function of both learning and as an evaluation/assessment for student performance. Once the minutiae of the administrative aspects are in order, the content of the portfolio is described in the following section.

Portfolio content:

Once the discussion of the implementation of the use of an eportfolio for the semester is finalized in class, the need for planning and organization is important. Therefore there are five aspects that are evaluated during the semester. These are described in the next sequence:

1. The first aspect of this sequence is for the students to attend class every Thursday which is allocated for face-to-face instruction. During class time, they are asked to freely discuss anything they feel is relevant for classroom discussion. Some of the topics that have been discussed range from bullying in grade school to teaching students with learning disabilities. The range of topics is very diverse, but students have the space to discuss with each other and the teacher, anything that is happening in the contexts they are carrying out their teaching practice. The learners start documenting their findings the second week of class using Google drive by compiling and organizing content that can be updated and adapted easily throughout the semester.

2. During the second stage, students are asked to prepare three lesson plans to be taught during the semester in the context they are carrying out their teaching practice. The design of their lesson plans is based on the content the school is teaching at that level. The lesson plan is based on the particular type of format the school is using. I revise their lesson plans and we discuss if they agree with my recommendations. This particular activity is geared towards their teaching reflection as well as tapping into the previous semester's content regarding teaching methodologies.

3. The third aspect in this sequence is based on what students' are observing and recording in their classroom field notes. Their observations serve as a basis to carry-out a SWOT analysis of the context they are in. Once they are familiarized with the context, they are asked to present this analysis in the classroom. This activity serves for peer interaction, suggestions, feedback, and reflection from their classmates.

4. Once the students have all the feedback from the presentations, they can work on an improvement plan for the target context.

5. The final step in this sequence is for the student to write a reflection on what they learned from spending time in a specific classroom. Once the semester finalizes, they are asked to share their work with their classmates, provide and receive feedback from their peers as well as the teacher. As described, the use of an eportfolio in this context is for formative purposes as learners integrate information about their educational practice, specific results of the teaching-learning processes and elements that contemplate their teacher reflection.

6. The evaluation of the portfolio is as follows: 40% portfolio content, 30% lesson plans, 15% SWOT presentations, 15% final reflections.

One of the many benefits of the eportfolio is that, when implemented properly, it helps learners to think critically, and become more active, autonomous, and self-regulated (Abrami, Vekantesh, Varela & Lysenko 2012). Therefore, eportfolio users must be active participants in "constructing knowledge, refining their understanding, and learning socially through sharing with peers and teachers" (Chau and Cheng, 2010, p. 933).

Conclusions and recommendations for incorporating eportfolios in higher education contexts.

This work focused on the use of an eportfolio as a pedagogical tool in the Teaching Practicum class for seventh semester students in the Language Teaching program. What can be evidenced from this work is that the digital portfolio, more than a mere repository of evidence, is considered as a dynamic platform that permits pre-service teachers to collect, organize,

reflect and share their pedagogical experiences, thus becoming a means of both self-evaluation and metacognition, core components of reflective practice, Dewey (1989).

Among the most important benefits of the use of a portfolio, is that it offers an opportunity for reflection on the aspects of teaching, teacher -student relationships, in class dynamics, it promotes professional dialogue among peers and their teaching performance. Additionally, it is also a useful means to promote a process of reflection and learning on their teaching roles and teaching itself (Rodríguez & Rodríguez 2014).

There are some recommendations that need to be highlighted deriving from this work. First, students need to understand information and communication technologies. There are diverse tools that can aid with the exchange of information and communication promptly. In the end, the students' comfort level with technology used in the development of their eportfolio is also an important factor in motivation. For example, this can be done by incorporating user-friendly platforms that are easy to use and learn, offer workshops and on-going support in the use of these platforms, and ensure that the specific technology supports the content objectives of the portfolio. According to Klampfer and Kohler (2015), there is a positive correlation between the computer literacy of the eportfolio students and their perception of it. Secondly, school authorities and academic coordinators in the use of eportfolios in subjects that are oriented to teaching should set teacher-training programs forth. Subjects such as Teaching Methodologies and Current Trends in Language Teaching would greatly benefit students in their reflection on and in teaching since they are practicing in diverse educational levels.

Such teacher training focuses on equipping teachers to use digital tools of reflection, assessment, and personal growth, involving both preservice and practicing teachers documenting their practice.

Future language teachers also develop identity, foster digital literacy, and create collaborative learning environments such as lesson plans, videos, and reflective blogs. The outcome is students' better understanding of why and how they have learned throughout the semester and the importance of reflection for future professional development generating better educational practices.

References:

- Abrami, P. C., Venkatesh, V., Varela, W. & Lysenko, L. (2012). *Learning strategies questionnaire (SLSQ)*. Centre for the Study of Learning and Performance, Concordia University, Canada.
https://www.concordia.ca/content/dam/artsci/research/cslp/docs/SLSQ_FormB-post.pdf
- Barberá, E., Barujel, A. G., & Illera, J. L. R. (2009). *Portafolios electrónicos y educación superior en España: situación y tendencias*. REDU: Revista de Docencia Universitaria, 2009(3), 1–13.
- Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A., & Guasch, T. (2006). *Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red*. RU&SC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 3(2), 55–66.
- Barrett, H. C. (2005). *White paper: Researching electronic portfolios and learner engagement*.
<http://google.electronicportfolios.com/reflect/whitepaper.pdf>
- Chau, J., & Cheng, G. (2010). ePortfolio, technology, and learning: A reality check. *Journal of Interactive Learning Research*, 21(4), 465-481.
<https://www.learntechlib.org/primary/p/30422/>
- Cheng, G. & Chau, J. (2013). Exploring the relationship between students' self-regulated learning ability and their ePortfolio achievement. *The Internet and Higher Education*, 17, 9- 15.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.005>
- Dewey, J. (1989). *Como pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, F., Romero, E., & Heredia, A. (2012). Diseño técnico pedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: una experiencia con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2).
- Humphrey, A. (2005) SWOT Analysis for Management Consulting. SRI Alumni Newsletter. SRI International, United States.

Klampfer, A. & Köhler, T. (2015). Learners' and teachers' motivation toward using eportfolios: An empirical investigation. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*, 25(2), 189. <https://doi.org/10.1504/IJCEELL.2015.069867>

Martínez-Monterrubio, A. E., Manzano-Martínez, J. A., Cáceres-Mesa, M. L., & González-Farfán, E. (2024). The digital portfolio as a support for reflective practice in elementary school teachers: an improvement-oriented case study. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 4(1), 6-11.

Moseley, C. & Ramsey, S. J. (2005). Teaching portfolios in teacher education: Effects of program-wide mentoring on elementary pre-service teachers' perceptions. *Current Issues in Education*, 8(23). <http://cie.ed.asu.edu/volume8/number23/>

Prendes Espinosa, M. P., & Sánchez Vera, M. M. (2008). *Portafolio electrónico: posibilidades los docentes*. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 2008(32), 21-34.

Rodríguez, R., & Rodríguez Illera, J. (2014). El portafolio digital como soporte para la práctica reflexiva en la formación docente. *Revista Iberoamericana De Educación*, 65, 53-74.

Capítulo 12.

El podcast como estrategia para la corrección de la producción oral y escrita en francés

Dr. Eldon Walter Longoria Ramón
Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

El presente capítulo propone el uso del *podcast* como herramienta didáctica para la corrección y mejora de la producción oral y escrita en lengua francesa, dentro del marco de la *pédagogie du projet* (pedagogía por proyectos). La propuesta parte de la necesidad de ofrecer estrategias innovadoras que favorezcan un aprendizaje activo, significativo y contextualizado. La propuesta se apoya en los principios del educador Célestin Freinet y en enfoques actuales del aprendizaje por proyectos, donde el estudiante asume un papel protagonista, desarrolla autonomía y trabaja de forma colaborativa. En este contexto, el *podcast* se concibe como un recurso tecnológico y como un medio pedagógico que promueve la exposición constante a la lengua meta, la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y la integración de competencias comunicativas, socioculturales y tecnológicas.

Palabras clave: podcast, pedagogía por proyectos, producción oral y escrita en lengua francesa

Introducción

En el caso de las lenguas se enseña y se aprende de manera diferente a como se hace con otras áreas del saber, como las matemáticas o la historia, aunque el camino del aprendizaje conduzca al mismo objetivo: la adquisición, asimilación y comprensión de conocimientos específicos para su uso en situaciones determinadas. De acuerdo con Bialystok (1990) "Se aprenden lenguas de distintas maneras y por razones diversas [...] el estudiante buscará utilizarlas en diferentes contextos" (p. 50). Los estudiantes, sin saberlo, entran y se instalan en este "nuevo" mundo de descubrimiento de una lengua que no forma parte de su vida cotidiana. En ocasiones, la escuela donde se estudia la lengua extranjera se

encuentra geográficamente alejada de todo contacto francófono (salvo Internet), sin un interlocutor real fuera del aula. Esta distancia puede limitar el *input* comprensible al que los estudiantes están expuestos. En consecuencia, el proceso de aprendizaje se vuelve más lento, pues no reciben suficiente exposición auténtica al idioma (Krashen, 1982). Este caso ha sido demostrado en un estudio reciente (Erazo et al., 2025) en el que se concluye que el contacto con la lengua extranjera fuera del aula es el factor más determinante para alcanzar la competencia comunicativa, ya que, la poca interacción en situaciones reales es un obstáculo para el dominio del idioma.

La comprensión y la expresión oral siguen siendo las competencias más “populares” en el aprendizaje de lenguas. En ese sentido, González Reséndez (2024), señala que las actividades centradas en la oralidad siguen siendo fundamentales en la práctica comunicativa. Esto no significa que la comprensión ni la expresión escrita se pasen por alto, pero, resulta evidente cuando se pregunta por los conocimientos de una lengua extranjera: “¿Hablas francés?” o “¿Entiendes francés?”, y casi nunca, salvo en casos muy particulares: “¿Escribes francés?” o “¿Lees francés?”. Como señala Neiva-Montaño (2021), las habilidades de interacción oral se convierten en un eje central del aprendizaje y son, además, el ámbito en el que con mayor claridad se muestran las dificultades de los estudiantes al intentar expresarse. En este contexto, puede decirse que la expresión escrita es parte fundamental y complemento muy importante para reforzar el vocabulario, la gramática y organizar ideas, lo cual, al mismo tiempo enriquece la producción oral y favorece el desarrollo de la competencia comunicativa (Khudaverdiyeva, 2025). De este modo, las habilidades de habla y escritura se refuerzan mutuamente y contribuyen a un aprendizaje más completo.

Estas consideraciones permiten comprender la importancia de explorar nuevas estrategias didácticas, entre ellas el podcast, como herramienta de apoyo para el desarrollo de la competencia comunicativa en Francés Lengua Extranjera (FLE).

Desarrollo

La idea de aprender a través de proyectos no es reciente. Belleau (1999) menciona que el educador francés Célestin Freinet ya afirmaba, en su obra de 1947 “La educación del trabajo”, que la realización de proyectos

en grupo ayuda a aprender mejor y a trabajar en colaboración, a través de lo que se denominó *pédagogie du projet*. Freinet distinguía dos formas de enseñanza: 1) La que se basa solo en transmitir información del maestro al estudiante y, 2) La que propone un aprendizaje crítico, donde se comparten problemas y se busca la participación de ambos: docente y alumno. Esta segunda forma de enseñanza une y complementa el trabajo del profesor y del estudiante.

Aun cuando la palabra “proyecto”, por lo general, hace pensar en un plan para alcanzar objetivos concretos, la *pédagogie du projet* (pedagogía por proyectos) va más allá. Su objetivo es que el aprendizaje sea activo, cooperativo, flexible y conectado con la realidad. Se apoya en el trabajo en equipo, en la autonomía de los alumnos y en la interacción entre el profesor y su grupo (Réverdy, 2013). Gracias a ello, los estudiantes pueden crear conocimiento, comprender y resolver problemas relacionados con la diversidad social, cultural y personal presentes en la educación. Un proyecto en el aula es una herramienta que se adapta a distintas necesidades y contextos. Su fuerza se encuentra en la flexibilidad, que permite ajustar las actividades de acuerdo con las metas y las características de los estudiantes. De esta manera, la enseñanza deja de girar solo en torno al profesor y el contenido, y se centra en lo que el estudiante aprende y experimenta.

Entre las principales características de la *pédagogie du projet* se encuentran: motivar el trabajo en grupo y la cooperación, favorecer la interacción constante entre docentes y estudiantes, promover la autonomía de los alumnos mientras aprenden, estimular la creatividad y la búsqueda de información, planear las actividades tomando en cuenta qué se quiere enseñar, las habilidades de los estudiantes, los recursos disponibles y la forma de evaluar, ser flexible para responder a las necesidades e intereses de cada grupo y relacionar la teoría con la práctica, vinculando el aprendizaje con la vida real (de la Torre-Neches et al., 2020; Markula & Aksela, 2022). En resumen, la *pédagogie du projet* promueve un aprendizaje participativo y autónomo, donde el estudiante adquiere un rol activo en la construcción del conocimiento.

En este enfoque, el profesor no solo es un guía o una fuente de información, sino un participante activo que colabora con sus alumnos. Todos, profesores y estudiantes, se convierten en creadores y en parte

del proceso, trabajando de manera crítica y consciente. La *pédagogie du projet* combina la enseñanza con el aprendizaje de forma equilibrada y ayuda a que los estudiantes pongan en práctica lo que ya saben y desarrollen nuevas habilidades a través de actividades que exigen pensar, usar la creatividad, el cuerpo y las emociones, fortaleciendo así su pensamiento creativo y su capacidad de innovación (Yu et al., 2024). Además, fomenta la autonomía y el trabajo cooperativo como elementos clave para un aprendizaje significativo (Feeney, 2022).

Un proyecto en clase puede incluir recursos humanos, materiales, financieros y técnicos, y sirve para complementar y enriquecer los programas escolares. También fomenta la relación entre el trabajo escolar y la realidad cotidiana, e incluso permite unir distintos temas o materias, creando un puente entre la escuela y el mundo real. En este contexto, se propone como proyecto pedagógico la realización de un *podcast* para la corrección de la producción oral y escrita en lengua francesa.

El podcast: definición y su uso como herramienta didáctica

Podría decirse que, en la actualidad, el término *podcast* se ha vuelto común, pues se sabe que es uno de los formatos más utilizados como medio masivo de comunicación y entretenimiento. Por ejemplo, Bahamonde (2024) señala que los podcasts compiten hoy con la radio y la televisión, en términos de impacto en el público. Pero, ¿qué es un *podcast*? Peltier (2016) habla del origen de la palabra señalando que se trata de un término compuesto de las palabras en inglés *iPod* (dispositivo electrónico de la marca *Apple* diseñado para guardar música en formato digital) y *broadcast* (transmisión o difusión). De acuerdo con el diccionario Le Robert (2025), un *podcast* es un archivo de audio transmitido por Internet con el fin de ser descargado. Asimismo, Cebeci y Tekdal (2006) plantean la palabra *podcasting* (producción de *podcast*) definiéndose como “Una forma sencilla de creación de contenido de audio que se dirige principalmente a dispositivos digitales móviles a través de audioblogs en la web” (p.1). Por su parte y con enfoque un poco más técnico, Cáceres González y Martínez Naharro (2024) lo definen como:

un archivo de audio digital, normalmente en formato mp3, que cualquier persona puede crear para su posterior distribución en la web, quedando así accesible a todo el público. Es un formato que

permite la sindicación de archivos de sonido mediante el sistema RSS, que admite suscripción y descarga de forma automática y periódica (p.1).

Como herramienta didáctica, el *podcast* posee ciertas características que lo convierten en una muy buena opción de uso para el aprendizaje y mejora de una lengua extranjera. Rosell-Aguilar (2015) afirma que un *podcast* para este fin debe: permitir exponerse a la lengua; utilizar material auténtico; permitir obtener resultados de aprendizaje a partir de objetivos claros alineados con el programa del curso; motivar y ser de una duración adecuada. Asimismo, el autor propone una taxonomía del uso de podcasts para el aprendizaje de lenguas como se ve en la figura 1:

Figura 1. Taxonomía de usos de la producción de podcasts.



Elaboración propia a partir de Rosell-Aguilar (2007).

Propuesta de creación de un podcast

En el aula de Francés Lengua Extranjera, existen limitaciones institucionales, como la obligación de cubrir en su totalidad los contenidos del programa en un plazo establecido. Por ello, a menudo, resulta difícil encontrar el tiempo necesario para realizar actividades que permitan trabajar específicamente en los aspectos que los estudiantes necesitan mejorar. En este contexto, con el fin de responder a esta falta de tiempo y de ofrecer variedad en las formas de guiar a los estudiantes en su aprendizaje, se propone la realización de un proyecto pedagógico que

considera los elementos necesarios para perfeccionar el nivel de lengua francesa y reforzar las debilidades presentes en las competencias orales y escritas.

El producto de este proyecto pedagógico sería un *podcast* bajo el formato denominado “de revista”, equivalente al formato radiofónico del mismo nombre, el cual, de acuerdo con la ALER (Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica) (2009), es el más completo, ya que integra información, música, entretenimiento y opinión en un solo programa. En ese sentido y bajo la perspectiva integral de contenido temático, los propósitos del *podcast* son:

- Reforzar las competencias comunicativas en lengua francesa, especialmente la expresión oral, apoyándose en la expresión escrita en lengua francesa.
- Identificar las debilidades presentes en dichas competencias.
- Encontrar actividades pertinentes para su remediación y/o mejora.
- Crear un espacio francófono en el ámbito universitario.
- Difundir la lengua y la cultura francesas dentro y fuera de la comunidad universitaria a través de Internet.

El desarrollo del proyecto conducirá a un análisis de las situaciones lingüísticas, no solo dentro del aula (fase de preproducción del *podcast*), sino también fuera de ella, en un contexto real dentro del lugar de grabación (fase de producción). Así, se podrán observar tanto aspectos positivos como negativos de un proyecto de esta naturaleza. Asimismo, es esencial motivar a los participantes y lograr su compromiso con el proyecto. Es importante que comprendan la relevancia de poner en práctica el conocimiento del francés en situaciones reales y no solo en el contexto escolar. Para ello, es necesario retomar las bases de su motivación para aprender la lengua, comprendiendo el origen de su deseo de mejorar su nivel.

Fases del proyecto

Este proyecto constituye, entonces, un medio eficaz para desarrollar la competencia comunicativa, identificar debilidades en ellas y buscar soluciones adecuadas. Así, se estructurará en tres fases de trabajo, dos individuales y una colectiva:

1. Primera fase (individual): actividades de sensibilización y descubrimiento de un *podcast* a partir de documentos con información práctica y específica (secciones, posibles temas, etc.). El propósito es familiarizarse con el concepto y las características del formato, sin pretender formar profesionales del ámbito de la comunicación.
2. Segunda fase (individual): redacción en francés de textos breves sobre diversos temas, y su posterior oralización para identificar debilidades en la producción oral y trabajar en la mejora de los aspectos léxicos y fonéticos.
3. Tercera fase (colectiva): puesta en común, identificación y análisis de las debilidades observadas en las producciones del grupo. Esta etapa también servirá para reforzar el sentido de participación y colaboración dentro del proyecto.

Es importante señalar que esta fase preparatoria constituye la base para la elaboración de fichas de trabajo, a fin de transformar las debilidades detectadas en fortalezas. Resulta entonces pertinente realizar un análisis detallado de los aspectos que deben corregirse, dado que se pretende que los aprendientes de FLE cursen el nivel intermedio (B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas), y dichas fichas deben responder a necesidades específicas de mejora. La elaboración de esta herramienta destinada al refuerzo de las debilidades es fundamental para establecer el punto de partida en la mejora del nivel de lengua.

Estos instrumentos se diseñarían a partir de las necesidades identificadas durante la oralización de las producciones escritas y del análisis posterior de las debilidades específicas, especialmente en la competencia comunicativa de expresión oral. Cada ficha presentará actividades orientadas a la corrección de las debilidades detectadas y, de manera idónea, deberá incluir la solución de la actividad (corrigé), de modo que

los estudiantes puedan realizar una auto-evaluación, aun cuando las fichas se trabajen en clase junto con el docente.

Dimensiones formativas

En cuanto a la evaluación, se prevén dos formas a lo largo del desarrollo del proyecto. En primer lugar, una evaluación formativa, realizada progresivamente conforme los estudiantes avanzan en las distintas etapas: redacción de textos, producciones orales basadas en documentos específicos, identificación de problemáticas lingüísticas y desarrollo de actividades de remediación. Una vez obtenido el producto del proyecto, y tras la escucha del *podcast*, se llevará a cabo una evaluación sumativa realizada por el profesor del grupo. Además, se solicitará a los estudiantes responder un cuestionario de autoevaluación, con el objetivo de reflexionar sobre su propio aprendizaje y su trabajo colaborativo y, por supuesto, se contempla la retroalimentación por parte del docente.

Asimismo, habrá tres aspectos esenciales que formarán parte tanto del desarrollo del proyecto como del aprendizaje de los estudiantes participantes: la motivación, elemento determinante para cualquier actividad didáctica; la memoria, y la noción de aprendizaje significativo. Estos tres aspectos, experimentados en el aula, ocupan un lugar fundamental, ya que están íntimamente ligados a los procesos de aprendizaje y adquisición de conocimientos.

De esta manera, la motivación funciona como el punto de partida y el motor principal del aprendizaje: los estudiantes, impulsados por razones personales, académicas o profesionales, pueden encontrar en la creación de un producto auténtico un propósito real que dé sentido a su esfuerzo. Esta motivación, tanto intrínseca como extrínseca, se fortalece a lo largo del proyecto al comprobar la utilidad práctica de sus conocimientos del francés. La memoria, por su parte, actúa como un espacio de consolidación y de reconstrucción colectiva del conocimiento. Las actividades colaborativas, la revisión de los textos, la práctica fonética y la grabación en estudio promoverán la fijación de aprendizajes significativos a través de la experiencia compartida. Cada sesión se transforma en una oportunidad para recordar, reflexionar y reutilizar lo aprendido, configurando una memoria no solo individual, sino también colectiva, propia de una comunidad de aprendizaje activa.

Finalmente, el aprendizaje significativo se concreta cuando los estudiantes logran establecer una conexión entre los contenidos vistos en clase y su aplicación en situaciones comunicativas reales. El proceso de planificación, creación y difusión del *podcast* integrará las competencias lingüísticas, socioculturales y tecnológicas, convirtiendo el aula en un espacio de aprendizaje genuino.

En conclusión, estas tres dimensiones confirman que el aprendizaje de una lengua extranjera va más allá del dominio de la lengua: implica la movilización de emociones, experiencias y conocimientos previos, así como la capacidad de construir saberes con propósito y relevancia personal. La experiencia del *podcast* pretende demostrar que una enseñanza centrada en la acción, la reflexión y la creación favorece el desarrollo integral del estudiante y contribuye al fortalecimiento de su autonomía, autoconfianza y competencia comunicativa.

¿Qué debe corregirse en las competencias oral y escrita?

El análisis de las producciones orales de los estudiantes de Francés Lengua Extranjera que se utilicen para la producción del *podcast* permitirá identificar las debilidades recurrentes que inciden directamente en su desempeño comunicativo, las cuales han sido ampliamente documentadas en estudios sobre la didáctica del FLE y la adquisición de segundas lenguas. Entre ellas se encuentran las dificultades de expresión oral vinculadas a la interferencia con otras lenguas, tanto la materna (español) como el inglés, que pueden afectar la pronunciación, la entonación y la construcción gramatical (Odlin, 1989; Lightbown & Spada, 2021). Asimismo, se ha señalado que la inseguridad comunicativa manifestada en el miedo o la vergüenza de hablar en público o frente a un micrófono, limita la espontaneidad y la fluidez en la producción oral (Horwitz et al., 1986). Finalmente, diversos estudios en fonética del francés como lengua extranjera reportan dificultades recurrentes en la pronunciación de los sonidos nasales y de las consonantes finales, especialmente en estudiantes hispanohablantes (Briet & Cain, 2015).

En cuanto a la producción escrita, se podrán identificar debilidades como: 1) errores relacionados con la estructura gramatical; 2) ortografía y; 3) organización textual, especialmente cuando se enfrentan a géneros discursivos distintos de los que normalmente encuentran en su contexto

cultural. Este tipo de dificultades pone de relieve la importancia del factor cultural en el aprendizaje de la escritura y la necesidad de fomentar la reflexión metacognitiva sobre el propio proceso de aprendizaje.

En resumen, el proceso de aprendizaje del francés exige el desarrollo de competencias lingüísticas y estrategias afectivas, culturales y metacognitivas que permitan al estudiante reflexionar sobre su propio proceso de adquisición. Así, el proyecto pedagógico se orienta a diseñar actividades que favorezcan la autoconfianza, la conciencia intercultural y la corrección lingüística, con el fin de mejorar la competencia comunicativa en lengua francesa.

Reflexión final

La realización de un proyecto de esta naturaleza representaría una parte esencial en la formación de los estudiantes de FLE. Se trata de una herramienta que ofrecería una visión amplia de los obstáculos que surgen a lo largo del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, permitiendo identificarlos y superarlos de manera precisa, coherente y significativa. Asimismo, permite al docente, además de identificarlos, gestionar factores como la ansiedad lingüística en contextos reales de comunicación (Oñate, 2024). Diversos estudios señalan que el uso del podcast en la enseñanza de lenguas promueve un aprendizaje activo y centrado en el estudiante (Tutusaus Roca, 2024) a la vez que contribuye al fortalecimiento de la competencia oral y fomenta el aprendizaje autónomo (Chasi Guala & Díaz Quichimbo, 2023).

El éxito o el fracaso de un proyecto pedagógico no dependen del producto final obtenido, sino del camino recorrido para alcanzarlo. Se trata de dejar en el estudiante una huella vivencial y permitirle sumergirse en una espiral de aprendizaje que incluya tanto los logros como los fracasos. Es necesario hacerle comprender que las lenguas extranjeras no son ciencias exactas ni poseen fórmulas mágicas para dominarse. El francés, como toda lengua viva, evoluciona y cambia constantemente, conservando su complejidad y autenticidad como parte esencial de su naturaleza.

Referencias

- ALER (2009). Radio revista. *Manual de capacitación No. 3*. Manthra Edidores. Quito, Ecuador.
- Bahamonde, J. (2024, noviembre 24). La nueva vida de los podcasts, y cómo transformaron el entretenimiento digital en 2024. Infobae. <https://www.infobae.com/entretenimiento/2024/11/24/la-nueva-vida-de-los-podcasts-y-como-transformaron-el-entretenimiento-digital-en-2024/>
- Belleau, J. (1999). Une approche pédagogique alternative au collégial : la pédagogie Freinet. *Pédagogie collégiale*, volume 13, no 1, (pp. 27-33) 06-11-08-09-texte.pdf
- Bialystok, E. (1990). Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage. *Le français dans le monde, Recherches et applications, L'approche cognitive*. Paris : Hachette
- Briet, G., & Cain, A. (2015). *Phonétique et phonologie du français*. Hachette.
- Cáceres González, P., Martínez Naharro, S. (2024). Guía para creación de series podcast. Universidad Politécnica de Valencia. *Plan Docencia en Red 2024-2025*. [guiapodcastcast.pdf](#)
- Cebeci, Z., Tekdal, M. (2006). Using Podcasts as Audio Learning Objects. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*. Vol. 2. (pp.47-57) (PDF) Using Podcasts as Audio Learning Objects
- Chasi Guala, R. E., & Diaz Quichimbo, D. M. (2023). El podcast educativo como estrategia innovadora para potenciar la expresión oral. *Revista Scientific*, 8(29), 57–78. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2023.8.29.3.57-78>
- de la Torre-Neches, B., Rubia-Avi, M., Aparicio-Herguedas, J. L., & otros. (2020). Project-based learning: An analysis of cooperation and evaluation as the axes of its dynamic. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7, 167. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00663-z>

Erazo, H. M., Albites Flores, E., Monsalve Padilla, M. J., & Gallardo Ponce, E. E. (2025). Adquisición y exposición del lenguaje en estudiantes de inglés como lengua extranjera: Estudio de caso. *Qantu Yachay: Revista de Investigación Científica y Tecnológica*, 5(1), 1–22. <https://doi.org/10.54942/qantuyachay>

Feeney, S. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como política de enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(37), 191–210. El Aprendizaje Basado en Proyectos como política de enseñanza: algunos interrogantes - Dialnet

González Reséndez, M. L. (2024). A comparative study of discussions, debates, and oral presentations in enhancing EFL learners' oral proficiency. *Open Journal for Educational Research*, 8(1), 27–36 <https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0801.03027g>

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>

Khudaverdiyeva, T. (2025). The Importance of Writing in Language Acquisition: A Cognitive, Communicative, and Pedagogical Perspective. *Global Spectrum of Research and Humanities*. Vol. 2 No. 3 (2025): Summer (pp. 127-138) <https://doi.org/10.69760/gsrh.0203025014>

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press. https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf?utm_

Le Robert (2025). (12 de septiembre de 2025) Podcast. *Le Robert Dico en Ligne*. podcast - Définitions, synonymes, prononciation, exemples | Dico en ligne Le Robert

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). *How languages are learned* (5th ed.). Oxford University Press.

Markula, A., & Aksela, M. (2022). The key characteristics of project-based learning: How teachers implement projects in K-12 science education. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 4, 2. <https://doi.org/10.1186/s43031-021-00042-x>

Neiva-Montaño, H. (2021). Developing Oral Interaction Skills in Foreign Language Learners through Media Literacy. *Colomb. Appl. Linguistic. J.*, 23(1), pp. 3-16. https://www.redalyc.org/journal/3057/305767494001/html/?utm_

Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.

Oñate, M. (2024). Ansiedad y aprendizaje del inglés: El podcast como propuesta didáctica desde la investigación-acción. REDUG. Revista de Educación de la Universidad de Granada, (31), 53-73. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/reug/article/view/29675>

Peltier, C. (2016). Usage des podcasts en milieu universitaire : une revue de la littérature. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 13(2-3), 17–35. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2016-v13n23-02>

Réverdy, C. (2013). L'apprentissage par projet : le point de la recherche (Dossier de veille de l'IFÉ, n.º 82). *Institut français de l'Éducation*. (pp. 46-55) L'apprentissage par projet : de la recherche

Rosell-Aguilar, F. (2007). Top of the Pods—In Search of a Podcasting “Podagogy” for Language Learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20(5), 471–492. <https://doi.org/10.1080/09588220701746047>

Rosell-Aguilar, F. (2015). Podcasting as a language teaching and learning tool. En Borthwick, K., Corradini, E. & Dickens, A. *10 years of the LLAS e-learning symposium: case studies in good practice*. DOI:10.14705/rpnet.2015.000265

Tutusaus Roca, A. (2024). El uso del podcast para el aprendizaje de la lengua en contextos plurilingües en sexto de primaria [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio Re-UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/16585>

Yu, H., Chen, S., & Zhang, Y. (2024). Enhancing creative cognition through project-based learning. *Frontiers in Psychology*, 15, 10963223. Enhancing creative cognition through project-based learning: An in-depth scholarly exploration - PubMed

Capítulo 13.

Una perspectiva funcionalista sobre los errores de sentido en el aula de traducción

Dra. Diana Karelly Cázares Coronel
Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

Este artículo explora los errores de sentido en la traducción desde una mirada funcionalista. Se explica que traducir no es solo cambiar palabras, sino garantizar que el mensaje conserve su intención y funcione en el nuevo contexto. También, se plantea que los errores más graves son los que alteran el sentido y, en consecuencia, los llamados *errores de sentido* en traductología, merecen análisis y reflexión en la formación de traductores.

A través de ejemplos, se explica cómo estos errores pueden pasar inadvertidos o, por el contrario, ser detectados con facilidad, dependiendo del contexto y del público meta. Desde esta perspectiva, la gravedad de un error no es absoluta, sino que depende de las consecuencias comunicativas que genera.

Se concluye que comprender cómo surgen y se manifiestan estos errores permite a los estudiantes afianzar una conciencia crítica sobre la importancia del sentido en cada traducción, lo cual resulta esencial para su desempeño profesional. Así, lejos de concebirse únicamente como fallos, los errores de sentido se convierten en una herramienta pedagógica que impulsa una práctica traductora más crítica y consciente.

Palabras clave: análisis de errores; errores de sentido; formación de traductores.

Introducción

A pesar de que existe una multitud de formas de tipificar los errores que pueden identificarse en textos traducidos, la mayoría de los estudios que los abordan tienen algo en común: parten de contextos académicos de

formación de traductores. No obstante, los errores de traducción no solo tienen importancia en las aulas, sino que sus efectos alcanzan también la vida cotidiana de las personas, y pueden afectar, en particular, ámbitos tan sensibles como la comunicación especializada. Bajo esta perspectiva, se parte de establecer que no todos los errores tienen el mismo impacto, pero los más graves alteran de manera decisiva el sentido de un mensaje original.

Entre las diferentes tipologías de errores que anunciamos antes, los errores de sentido destacan como los más críticos; un *falso sentido*, por ejemplo, puede pasar inadvertido por el lector meta y generar consecuencias graves; un *contrasentido* puede invertir la intención del texto original; y un *sinsentido* puede restar credibilidad al mensaje traducido o confundir al lector. En cualquiera de estos casos, lo que está en juego es la calidad comunicativa de la traducción.

El papel del sentido en la traducción

Cuando en el ámbito de la traducción hablamos de *sentido*, nos referimos a la función comunicativa que tienen los textos. Por lo general, se parte de una regla implícita que guía la actuación de los traductores al ejecutar su labor, esta es mantener el sentido del texto original en el texto traducido. No se trata solo de trasladar palabras de una lengua a otra, sino de garantizar que el mensaje traducido conserve su intención original y cumpla con la función que debe desempeñar en la lengua de llegada. El sentido es la materia prima de la traducción: lo que asegura que un texto continúe siendo útil, informativo, persuasivo o instructivo, según el propósito para el que fue concebido.

Desde la perspectiva funcionalista, la actividad traductora está orientada hacia el receptor, esto significa que el traductor busca de manera activa ajustar el texto traducido a la nueva realidad que lo configura. De esta manera, una traducción cumple su objetivo en la medida en la que provoca en la audiencia meta el efecto comunicativo equivalente al que tenía en la audiencia original. Lo anterior significa que la fidelidad no se limita a la correspondencia léxica o gramatical, sino a la preservación del sentido en un contexto determinado.

Tal es el compromiso que el traductor funcionalista asume con el público receptor de su traducción, que bajo este enfoque se acuñó el concepto de lealtad para complementar lo que hasta antes solo se limitaba a la fidelidad textual. Para Christiane Nord, pionera del funcionalismo a nivel internacional, la lealtad es un vínculo que el texto traducido debe mantener con el público al que está destinado, pero también con el emisor del texto de partida que da origen a la traducción, e incluso con el traductor mismo (Nord, 2012). Esto quiere decir que las acciones que realiza el traductor para garantizar la preservación del sentido de la que hablábamos líneas arriba están limitadas por la lealtad que debe a las personas que participan en el ejercicio de una traducción. En esencia, el texto traducido no dirá algo que el texto original no dice ni sugiere, porque entonces estaría vulnerando la relación que guarda, por ejemplo, con el emisor, al falsear información bajo la pretensión de ser una “traducción”.

Ahora bien, de manera cercana a la lealtad existe también otro tipo de relación que cobra relevancia en el proceso traductor: la fidelidad, a la que seguido se alude como premisa fundamental de una traducción, y que se explica a partir de una relación intertextual; es decir, para que exista una traducción, necesariamente debe existir un texto de partida, un texto original. Pues bien, la fidelidad es ese otro vínculo, pero esta vez entre textos: el de partida y el de llegada (Martín de León, 2022). Lo anterior se manifiesta en una preferencia por las palabras, por la forma, en ocasiones a costa de conseguir la proximidad cultural que otorga el traslado del sentido.

Para ilustrar lo anterior, pensemos en el siguiente texto en inglés:

The small boat capsized only a mile from shore, leaving the fishermen struggling to swim back to safety.

Prestemos atención a la frase subrayada. Existen al menos dos formas prácticas de trasladar ese mensaje al español. Nosotros proponemos las siguientes:

1. El pequeño bote volcó a solo una milla de la costa, dejando a los pescadores luchando por nadar de regreso a un lugar seguro.

En esta primera versión podemos observar un apego a la forma del texto original: misma estructura, palabras equivalentes en español, e incluso

una misma puntuación. Se trata de una opción válida y aceptable en varios contextos; sin embargo, en otros, el lector podría percibir uno o más detalles que invitan a encontrar una formulación más natural y más acorde con el uso del español en distintas regiones. Observemos la siguiente alternativa:

2. El pequeño bote volcó a solo un kilómetro de la costa y los pescadores tuvieron que esforzarse para nadar hacia un lugar seguro.

En esta segunda opción hemos modificado algunas cosas. Lo primero es apuntar a que eliminamos el gerundio porque, en español, este modo verbal tiene usos diferenciados con respecto al inglés, y rara vez es la mejor traducción. Sin embargo, la diferencia central está en la unidad de medida: una milla no equivale a un kilómetro, sino a algo más que 1.6 km. No obstante, en ciertos contextos puede ser más adecuado traducirla como “kilómetro” para un público poco familiarizado con las millas, siempre que la precisión no sea esencial para el mensaje. En un registro coloquial, importa más transmitir la idea de que el bote no estaba muy lejos de la costa, aunque la situación fuera igualmente peligrosa, que ofrecer una equivalencia exacta como “1.6 kilómetros”, la cual puede ser una opción menos natural en este tipo de discurso.

Lo que planteamos es que la primera opción mantiene mayor fidelidad formal al original, mientras que la segunda, aunque se aparta de las palabras —como en *mile* y kilómetro— puede ser válida a nivel comunicativo si se conservan la intención y el sentido del mensaje.

En relación con lo anterior debemos considerar que, si la situación que planteamos no se cumpliera y la emisión del mensaje no se produjera en un registro coloquial, sino en otro en el que la precisión tuviera una relevancia fundamental, por ejemplo, si el fragmento formara parte de un informe técnico sobre el accidente, entonces la diferencia comentada se convertiría en un error de traducción. Para ser precisos, estaríamos frente a un error de sentido.

Taxonomía de los errores de sentido

Dentro de la vasta descripción tipológica del error en traducción sobresale la propuesta del traductólogo canadiense Jean Delisle, quien diferencia

entre faltas (errores) de lengua, atribuibles a la falta de conocimiento de alguna de las lenguas de trabajo del traductor, y faltas (errores) de traducción, de índole metodológica en la ejecución del proceso traductor (Delisle, 1993). Dentro de esta última categoría cobran especial relevancia en la formación de traductores los llamados errores de sentido. Estos se caracterizan por introducir algún tipo de desviación en el mensaje traducido con respecto al mensaje original. En palabras simples, dicha desviación puede ser hacia algo diferente (falso sentido); contrario (contrasentido) o desprovisto de sentido (sinsentido). En el supuesto descrito en el párrafo anterior —cuando el texto traducido forma parte de un informe técnico en el que las millas deben expresarse con exactitud—, el error se clasificaría como *falso sentido*. Esto se debe a que el mensaje reflejado en la traducción difiere del que comunica el original (una milla $\neq$ un kilómetro).

En el contexto del aula de traducción, este tipo de errores se identifica con frecuencia al revisar las prácticas de los estudiantes, y dado que reflejan fallos cometidos durante la ejecución del proceso traductor, resultan elementos valiosos para el análisis y la discusión académica.

Con base en la tipología introducida por Delisle (1993) en la teoría de la traducción, proponemos una interpretación de cómo se manifiestan los errores de sentido en el aula. Para ejemplificarlo, recurriremos a una tabla con un mismo fragmento original en inglés traducido al español en la que se muestran los tres tipos de errores de sentido.

Tabla 1. Errores de sentido en el aula de traducción

Errores de sentido en el aula de traducción		
Tipo de error:	Definición:	Ejemplo:
Falso sentido	Error que se identifica en el texto traducido y que consiste en un cambio de sentido con respecto al texto original, sin que este cause un contrasentido o un sin sentido. Es transmitir algo <u>diferente</u> de lo que establece el mensaje original.	Orig.: No se observó ningún beneficio clínico en <u>estudios de intervención</u> . Trad.: <i>No clinical benefit was observed in <u>case studies</u>.</i>

Contrasentido	Error de traducción que se identifica en el texto traducido y que consiste en una desviación de un sintagma hacia un sentido contrario del que presenta el texto original. Es transmitir lo <u>contrario</u> de lo que establece el mensaje original	Orig.: <u>No</u> se observó ningún beneficio clínico en estudios de intervención. Trad.: <i>Clinical benefit was observed in intervention studies.</i>
Sinsentido	Error de traducción que consiste en una formulación absurda con respecto a la realidad conocida, cuando en el TO no se establece una idea de esa manera. Errores que se relacionan con fallos mecanográficos o relativos a una mala ejecución de la escritura y que derivan en la creación de palabras inexistentes o descontextualizadas en el sistema de la lengua de llegada.	1. Orig.: <i>The pope did not celebrate Easter mass as planned.</i> Trad.: <i>La papa no celebró misa de Pascua como estaba previsto.</i> 2. Orig.: No se observó ningún beneficio clínico en estudios de intervención. Trad.: <i>No clinical benefit was observ<u>din</u> intervention studies.</i>

Nota. Elaboración propia a partir de las definiciones de Delisle (Delisle, Lee-Jankee y Cormier, 1999).

Si bien nuestra interpretación del error de sentido coincide en gran medida con la de Jean Delisle en los dos primeros casos, en lo referente al sin sentido es posible identificar algunos matices que distinguen nuestra concepción. En el primer ejemplo presentado de este tipo de error, encontramos una alteración de la realidad vigente: hasta el momento histórico en el que nos situamos, el cargo de papa corresponde a una figura masculina. Así, el uso de un artículo determinado en femenino no solo constituye un error gramatical, sino también una contradicción frente a la realidad conocida. Sin embargo, la diferencia principal que planteamos la representamos en el segundo ejemplo del sinsentido, donde proponemos que ciertas grafías equivocadas al escribir o teclear pueden generar palabras inexistentes en la lengua meta, o bien, vocablos que, aunque existan, rompen con la coherencia semántica de la oración. En otras palabras, un error mecanográfico —que desde otras perspectivas

podría no vincularse con el sinsentido— para nosotros guarda una relación de causa y efecto con este, ya que constituye un fallo en la ejecución del proceso traductor cuyo resultado es un fragmento difícil de comprender por sus defectos estructurales. Este es el caso del ejemplo dos de la tabla, que contiene la forma *observdin*, inexistente en inglés.

Por su parte, el falso sentido que abordamos en la tabla, permite ilustrar por qué lo entendemos como una desviación del sentido del original hacia algo diferente: la expresión puede ser adecuada a nivel gramatical e incluso, a nivel pragmático. Sin embargo, eso no la exenta de presentar un problema con respecto al vínculo entre texto y sentido que explicamos en el segundo apartado. Desde esta perspectiva, el ejemplo rompe con la fidelidad textual y también con la lealtad que el traductor le debe al autor del texto original, quien, en español, no se refiere a *case studies*, sino a “estudios de intervención”: dos tipos de investigación con características propias y diferenciadas.

Además, tenemos el contrasentido. Al igual que Delisle, explicamos este error como una expresión que provoca una inversión del mensaje entre la traducción y el texto de referencia (Delisle, Lee-Jankee y Cormier, 1999).

Toda vez que hemos expuesto nuestra interpretación sobre los errores de sentido, es preciso señalar que nuestra apreciación respecto a la escala de gravedad de dichos errores difiere de la planteada por Delisle, cuya propuesta —publicada en la obra conjunta de Delisle, Lee-Jankee y Cormier (1999)— los clasifica de mayor a menor gravedad en el siguiente orden: sin sentido, contrasentido y, por último, falso sentido.

Escala de gravedad de los errores

A partir del rango en el que Delisle clasifica la gravedad de los errores de sentido, nuestra apreciación parte de la idea de que los tres tipos de errores son de alta gravedad, ya que no solo resultan inadmisibles en una traducción profesional, sino que también generan dificultades en el ámbito académico. Desde esta perspectiva, los errores de sentido se relacionan de manera directa con las habilidades lecto-escritoras del traductor y con las prácticas profesionales que las movilizan. A esta relación la identificamos con el concepto de *literacidad disciplinar aplicada a la traducción* (Cázares-Coronel, 2024).

Ahora bien, para ilustrar el razonamiento que sustenta cómo la gravedad de los errores de sentido no es estática, sino que varía a razón de la situación comunicativa en la que se producen, se puede pensar en un caso práctico: imaginemos una instrucción presente en el manual de un medicamento dirigido a especialistas, donde se indica —en cualquier lengua— administrar 5 ml de una sustancia activa a un paciente. Una traducción incorrecta podría sugerir lo siguiente. Supongamos que traducimos al español:

- 7 ml (falso sentido)
- No administrar la sustancia (contrasentido)
- 500000 ml (sin sentido)

Consideramos que, en un caso así, la gravedad de los errores sería mayor si la traducción contuviera un falso sentido, dado que, a menos de que se realice un contraste con el original, la pauta parece factible, y el error bien podría pasar inadvertido por el público meta. Lo anterior puede provocar una sobredosis originada por una cantidad diferente a la sugerida en el original. Muy cercano en gravedad se encontraría el contrasentido que no solo omite la cantidad, sino también la indicación de que la sustancia debe administrarse. También en este caso la calidad de la traducción queda en entredicho, puesto que tal error denota una omisión importante que podría causar, como en este caso, consecuencias reprochables.

Por su parte, existe una posibilidad alta de que el sin sentido (500000 ml) fuera percibido por el especialista, puesto que la información presentada es de carácter cuestionable frente a la lógica. Es posible que un sinsentido con esta característica se origine a partir de un grave error mecanográfico, a través del cual se introdujeron varios ceros demás a la expresión numérica. Gracias a la unidad de medida (ml), el fragmento adquiere un matiz de advertencia que puede facilitar su identificación, a diferencia del falso sentido, que solo se detecta cuando se contrasta con una referencia. Nos referimos a que no tiene sentido que se solicite administrar 500000 ml de cualquier sustancia a una persona: eso sería igual a 500 litros, lo cual potencia la detección del error, o por lo menos la sospecha, por parte del usuario del texto.

De esta manera, planteamos que nuestra perspectiva sobre la escala de gravedad de los errores de sentido se encuentra situada en el contexto

comunicativo. Se trata de una perspectiva funcionalista a razón del efecto comunicativo que estos errores pueden provocar en el texto meta. Esto nos permite incidir en que los tres tipos de errores son indeseables en una traducción de calidad, cualquiera que sea el contexto.

Hacia una concepción situada de los errores de sentido

A manera de conclusión, creemos que la clasificación de los errores de sentido no puede entenderse como una regla absoluta, sino como una construcción situada que depende del contexto comunicativo y de la función que cumple la traducción. Si bien los tres tipos de errores — falso sentido, contrasentido y sinsentido— resultan graves en cualquier escenario, su impacto se determina en función del uso concreto del texto y del público meta al que va dirigido. Desde una mirada funcionalista, esto implica reconocer que lo esencial no es la forma ni la correspondencia palabra por palabra, sino la preservación del sentido en relación con la intención original y con el efecto que debe producir en los receptores.

Así, la gravedad de los errores se mide en términos de su potencial para obstaculizar la función del texto traducido: no es lo mismo un error en un ejercicio académico que en un manual de uso médico, donde las consecuencias pueden ser irreversibles. Sin embargo, es en el aula donde los formadores de traductores deben intervenir pedagógicamente, primero para guiar a los estudiantes en la identificación de estos errores y, después, para promover el desarrollo de estrategias de corrección que consoliden una práctica traductora más crítica y consciente.

De ahí que resulte imprescindible atender los errores de sentido en el aula. En el ámbito formativo, estos errores no deben verse únicamente como amenazas para la calidad de la traducción, sino también como oportunidades de aprendizaje que permiten al futuro traductor identificar con mayor claridad la importancia del sentido y desarrollar una conciencia crítica sobre su labor comunicativa.

Para la investigación en materia de traductología, en específico en el área de la formación de traductores, el análisis de errores da paso a reflexionar sobre los límites de las tipologías tradicionales y a seguir afinando herramientas que permitan comprender mejor la complejidad de la actividad traductora. Este tipo de análisis también ofrece una

oportunidad para cuestionarnos cómo evaluamos la calidad de una traducción y qué enfoque priorizamos a la hora de revisar.

No es casual que el análisis de errores suele enseñarnos más que el de los aciertos: nos recuerda que traducir no es reproducir palabras, sino sostener el delicado equilibrio entre fidelidad y función para que el mensaje conserve su propósito y su impacto en la nueva lengua.

Referencias

- Cázares-Coronel, D. K. (2024). Literacidad disciplinar aplicada a la traducción y su relación con el sinsentido. *Forma y Función*, 37(2). <https://doi.org/10.15446/fyf.v37n2.108222>
- Delisle, J. (1993). *La traduction raisonnée: Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J., Lee-Jahnke, H., y Cormier, M. C. (Eds.). (1999). *Terminologie de la Traduction: Translation Terminology. Terminología de la Traducción. Terminologie der Übersetzung* (Vol. 1). John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/fit.1>
- Martín de León, C. (2022). Escopo. En *Enciclopedia de traducción e interpretación (ENTI)*. AIETI. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6370703>
- Nord, C. (2012). *Texto base-texto meta: un modelo funcional de análisis pretraslativo*. Universitat Jaume I.

Capítulo 14.

El error en el aula de interpretación: primeras nociones de la equivalencia interpretativa

Dr. Héctor Javier Sánchez Ramírez
Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

Este capítulo analiza la noción de “equivalencia” en la interpretación y su relación con el error en el aula. A diferencia de la traducción escrita, donde existen tipologías de errores bien definidas, en la interpretación este aspecto sigue siendo poco explorado. Se revisaron 138 prácticas de estudiantes de interpretación consecutiva en un contexto universitario, en las que participaron en simulaciones de interacciones bilingües. El análisis permitió identificar tres niveles de resultados: interpretaciones que mantienen el sentido, aunque cambien la forma, interpretaciones con omisiones o adiciones que generan dudas, y errores graves que distorsionan el mensaje original. Estos hallazgos muestran que la equivalencia interpretativa no puede evaluarse con los mismos criterios que la traducción, ya que la interpretación se desarrolla bajo condiciones de inmediatez y con un solo intento de reproducción del mensaje. Se concluye que es necesario repensar la enseñanza de la interpretación y avanzar hacia una tipología de errores propia de esta actividad.

Palabras claves: interpretación consecutiva; equivalencia interpretativa; estudios de interpretación; errores en la interpretación.

Introducción

Desde la Traductología - ciencia que estudia los procesos y los productos hechos por el traductor (Hatim, 2012, p.3) -, se ha discutido el concepto de equivalencia traductora, es decir, qué es realmente equivalente entre un idioma y otro.

A manera de ejemplo, se puede pensar en la palabra “perro” en español, entendiendo el significado de esta palabra como *“mamífero doméstico de la familia de los cánidos, de tamaño, forma y pelaje muy diversos,*

según las razas, que tiene olfato muy fino y es inteligente y muy leal a su dueño" (Real Academia Española, s. f.). Con este significado de la palabra "perro", su equivalente en el inglés sería la palabra "dog", entendiéndolo el significado de esta palabra como *"a carnivorous mammal (Canis familiaris) closely related to the gray wolf that has long been domesticated as a pet, occurs in a variety of sizes, colors, and coat types, and is sometimes trained to perform special tasks (such as herding, guarding, or acting as a service animal)"* (Merriam-Webster, s. f.).

Pareciera que no hay más que discutir acerca de qué es equivalente entre una lengua y otra, no obstante, es un hecho que las palabras son polisémicas, es decir, las palabras pueden adquirir significados diferentes dependiendo de diversos factores, entre ellos, factores de uso, factores de intención, factores estructurales, etc. Consideremos, pues, la siguiente frase en español de México *"Él está bien perro para la actuación"*, en donde sabemos que la palabra "perro" no hace alusión al significado literal de la palabra, por lo que su equivalente en el inglés ya no puede ser la palabra "dog", sino que es necesario prestar atención a otros factores que permitan trasladar el significado que se origina en una lengua, hacia otra.

Esta noción de identificar y prestar atención a otros factores tiene como resultado la idea de que la equivalencia traductora es dinámica y no estática, es, pues, dependiente del contexto (Baker, 1992). No obstante, existe también otra "modalidad" de traducción conocida como interpretación, que puede ser definida como el acto de trasladar un mensaje oral o en señas, codificado en una lengua hacia otra lengua de manera casi inmediata, en donde el mensaje original solo se emite una vez y el intérprete tiene solo un intento para trasladar ese mensaje hacia la otra lengua, contemplando así la restricción de tiempo que esta modalidad impone (Pöchhacker, 2004; Sánchez Ramírez, 2022).

La restricción de tiempo que impone la interpretación, además del acceso al mensaje original una sola vez, al igual que una sola oportunidad para emitirlo en la lengua meta, nos lleva a pensar que el intérprete recurre a otras habilidades y técnicas al momento de buscar y decidir qué es equivalente entre lenguas (Kalina, 2012). Este texto tiene la intención de ejemplificar qué es considerado un error de equivalencia interpretativa en el aula de interpretación tomando en consideración la misma naturaleza de la actividad interpretativa.

El error en el aula de interpretación

En nuestro país, la formación de profesionales en estas áreas tiene ya más de 45 años de historia. La Universidad Autónoma de Baja California fue pionera en ofrecer la primera licenciatura en traducción, convirtiéndose en un referente nacional (Montaño Rodríguez, Toledo Sarracino y Basich Peralta, 2024). Con el tiempo, surgieron otros programas de licenciatura en traducción en instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Superior de Interpretación y Traducción (ISIT) y el Instituto Superior de Estudios en Traducción e Interpretación (Libreros Cortez y Ortiz Lovillos, 2021). Sin embargo, únicamente existe un programa de licenciatura en interpretación, ofrecido por el ISIT.

Este panorama refleja una tendencia clara: la traducción ha recibido mayor atención que la interpretación, tanto en la creación de programas académicos como en investigación. La interpretación, por contraste, ha quedado en un segundo plano, lo que ha limitado el impulso para definir con claridad conceptos claves para la formación de intérpretes profesionales; tal es el caso de la equivalencia interpretativa (Kalina, 2012).

Una principal desventaja ante esta situación es que dentro de la interpretación no existe una tipología del error como existe en la traducción (Hurtado Albir, 2001). Lo anterior lleva a pensar que es indispensable analizar discursos interpretados por intérpretes en formación para así describir los equivalentes empleados e intentar generar una tipología del error propia de la interpretación (Han, 2022).

Para ello, se aplicaron dos prácticas de interpretación en un contexto universitario en donde se forman traductores a nivel licenciatura. Las prácticas de interpretación simulan una modalidad consecutiva, es decir, los estudiantes utilizaban ambas lenguas de trabajo (español-inglés) para realizar las prácticas de interpretación. La práctica de interpretación tiene como contexto la interacción entre un trabajador social en México y una persona extranjera que busca cambiar su estatus migratorio para poder trabajar de manera legal.

Se analizaron un total de 138 prácticas de interpretación realizadas por estudiantes en modalidad consecutiva, lo que significa que los estudiantes

interpretaron mensajes del inglés al español y viceversa; se obtuvieron 75,941 palabras interpretadas, 36,417 del inglés al español y 39,524 del español al inglés.

Así, se presentan a continuación algunos ejemplos que permiten establecer que los equivalentes en interpretación pueden y deben ser repensados desde la misma práctica de la interpretación y no simplemente aplicar la tipología del error de la traducción a la interpretación. Es importante aclarar que la siguiente tabla no es un instrumento de evaluación, sino que los siguientes ejemplos sirven para indicar cómo un mismo segmento puede ser interpretado de diferentes maneras.

En todo caso, los siguientes ejemplos sirven para mostrar la dificultad que se encuentra al momento de evaluar las equivalencias que pueden surgir en los discursos interpretados dada la misma naturaleza del objeto de estudio: el discurso oral.

Segmento original: <i>Perfect, let me give my passport to you. Is it enough to get a job here? I don't want to work illegally. I want to help my family, and I certainly don't want to bring my family any trouble.</i>	
Interpretación	Comentarios
1a) Perfecto, déjeme darle mi pasaporte, ¿es suficiente con eso para obtener un trabajo legalmente aquí? Quiero trabajar legalmente y no le quiero traer problemas a mi familia.	Sin comentarios.
1b) Perfecto, te daré mi pasaporte. Solo que es el único documento que tengo y la verdad no quiero trabajar ilegalmente, o sea, no quiero meterme en problemas. No quiero trabajar ilegalmente, no quiero meter en problemas a mi familia.	Hizo algunas adiciones (<i>solo que es el único documento que tengo; no quiero meterme en problemas</i>), no obstante, me parece que las adiciones se justifican ya que no desvían el sentido del segmento en lengua origen.
1c) Perfecto ¿cómo puedo conseguir trabajo? Ya que ocupo un trabajo legal y quiero estar con mi familia.	Hubo un cambio de sentido, en donde se presenta que la persona desea estar con su familia (<i>quiero estar con mi familia</i>), no ayudarla y no meterla en problemas (<i>I want to help my family, and I certainly don't want to bring my family any trouble</i>).

Segmento original: <i>Well, he... Just before we came to Mexico, he started... yelling at me for no reason. I thought he was just nervous about bringing our daughter with us, but things have just gotten worse. I love him, but I'm... I'm scared he'll become violent eventually.</i>	
Interpretación	Comentarios
2a) Sí, se empezó a portar raro como una semana antes de llegar a México, empezó gritarme sin ninguna razón. Yo pensé que solo eran los nervios por traer a nuestra hija con nosotros, pero ha estado muy raro y no quisiera que se volviera violento con nosotras.	Sin comentarios.
2b) Todo empezó antes de que viniéramos a México, empezó a gritar mucho y pensé que estaba nervioso por traer a nuestra hija a México, pero tengo miedo de que se vuelva violento.	Omitió la idea “<i>things have just gotten worse</i>” y la idea “<i>i love him</i>”; sin embargo, ¿qué tan necesarias son cuando todo lo demás está claro y en sentido correcto?
2c) Él ya trabajaba aquí en México y actúa de forma extraña y yo pensé que era por los nervios de traer a su hija, pero cada vez es peor y me da miedo.	Cambio de sentido en diferentes partes del mensaje (<i>él ya trabajaba aquí en México; que era por los nervios de traer a su hija</i>).

Conclusión o reflexión final

Como se puede observar en los ejemplos 1a) y 2a), se detecta que no hay errores de sentido, en ambos ejemplos existen estructuras sintácticas diferentes, pero que no causan ningún error de sentido, de coherencia o de cohesión, por lo que se puede argumentar que estas equivalencias corresponden al mensaje original incluso aún con la restricción del tiempo impuestas por la interpretación.

En los ejemplos 1b) y 2b), existen observaciones que valdría la pena considerar y que incluso permiten establecer que la equivalencia interpretativa puede cuestionarse más allá de lo textual, a diferencia de la equivalencia traductora. Son justos estos ejemplos los que ponen en evidencia que la restricción del tiempo en la práctica de la interpretación debe considerarse como factor a involucrar en la concepción de la equivalencia interpretativa.

En los ejemplos 1c) y 2c), es evidente que existen errores de los más graves, los que denominamos errores de sentido. Este tipo de errores son muy evidentes ya que el mensaje interpretado se distorsiona, e incluso cambia, con respecto al mensaje original, lo que causa que el mensaje interpretado no sea equivalente en ningún aspecto; aquí sin duda estamos ante un error de interpretación.

A través de estos 6 ejemplos se puede establecer la idea general de que la equivalencia interpretativa puede reconsiderarse dentro de los estudios de interpretación bajo sus propios criterios y no utilizar simplemente las descripciones de la equivalencia traductora en el ámbito de la traducción para identificar, explicar y analizar los errores en la interpretación.

Referencias

- Baker, M. (1992). *In Other Words: A Coursebook on Translation*. London/New York: Routledge.
- Hatim, Basil. (2012). *Teaching and researching translation*. Pearson Education.
- Han, Chao (2022). Interpreting testing and assessment: A state-of-the-art review. *Language Testing*, 39(1), 30–55. <https://doi.org/10.1177/02655322211036100>
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.
- Kalina, Sylvia (2012). The search for skopos in interpreting. En Hanna Risku, Christina Schäffner y Jürgen F. Schopp (Eds.), *Sed sensum exprimere de sensu: In memoriam Hans J. Vermeer* (pp. 91-118). Peter Lang.
- Libreros Cortez, Héctor y Ortiz Lovillo, María del Pilar. (2021). La formación en traducción en México: Documentación y análisis de los programas de estudio. *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, 11, 85–104. <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.v1i11.12105>
- Montaño Rodríguez, María del Socorro; Toledo Sarracino, David y Basich Peralta, Kora. (2024). Época de consolidación de las licenciaturas y la vinculación (1996–2002). En M. Montaño Rodríguez y D. Toledo Sarracino (Coords.), *Historia de la Facultad de Idiomas de la UABC: A 50 años de su fundación (1974–2024)* (pp. 42–58). Editorial Fontamara.
- Merriam-Webster. (s. f.). Dog. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/dog>
- Pöchhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. Routledge.
- Real Academia Española. (s. f.). Perro. <https://dle.rae.es/perro>
- Sánchez Ramírez, H. (2022). *Priming estructural interlingüístico en intérpretes bilingües español-inglés* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Baja California, México. (<https://doi.org/10.57840/uabc-796>)

Capítulo 15.

Errores en la traducción médica: aprendizajes desde el aula universitaria

Mtro. Carlos Esteban Vargas Sierra
Dr. Lázaro Gabriel Márquez Escudero

Resumen

Cuando hablamos de traducir no nos referimos simplemente a cambiar palabras de una lengua a otra. En medicina se manejan términos derivados de diagnósticos, sintomatología y tratamientos; por ello, utilizar mal una palabra podría causar confusión o incluso poner en riesgo la salud de un individuo.

En este contexto, este capítulo muestra ejemplos claros y comparte los resultados de un estudio llevado a cabo con estudiantes de la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Esta investigación consistió en solicitar a diez alumnos que tradujeran un texto médico relacionado con los *antihistamínicos*. Posteriormente, se evaluaron esas traducciones para descubrir los errores más comunes.

Los resultados fueron reveladores: la mayoría de los estudiantes mostró buen dominio del español en relación con su ortografía, gramática y redacción, aunque les faltaba ser precisos al usar términos médicos. Por ejemplo, en vez de utilizar palabras técnicas como *prurito* o *inflamación*, optaban por expresiones más coloquiales como *comezón* o *hinchazón*. Si bien esas palabras se entienden en el lenguaje cotidiano, no son las que comúnmente un profesional de la salud usaría en un documento especializado.

Esta experiencia investigativa deja una reflexión sobre la necesidad que tienen los traductores en formación de aprender a documentarse y a revisar sus textos con cuidado antes de entregarlos. De esta manera, no solo fortalecen su formación universitaria, sino que también contribuyen a que la información médica llegue al público de forma clara, confiable y segura.

Palabras clave: traducción médica, errores comunes, terminología, estudiantes de traducción, enseñanza de lenguas.

Introducción

Cuando pensamos en medicina, por lo general nos vienen a la mente los hospitales, los doctores y los medicamentos. No obstante, muy pocas veces nos detenemos a pensar en lo importante que es la traducción dentro de ese campo. En este contexto, gran parte de las investigaciones, manuales, recetas o prospectos de medicamentos que se distribuyen en nuestro país fueron escritos originalmente en inglés, y alguien tuvo que traducirlos para que médicos, enfermeras, farmacéuticos o incluso los pacientes los pudieran comprender.

Cuando se trata de la traducción en el ámbito médico no se debe pensar que es una tarea sencilla. De hecho, no es suficiente saber inglés y español: es necesario conocer terminología especializada, es decir, el vocabulario propio de la medicina. Por ejemplo, si alguien traduce *prurito* como *comezón*, el lector común lo entiende sin problema, pero en medicina se prefiere usar el término formal *prurito*, porque es el reconocido en el área clínica. Un error así puede parecer pequeño, pero en medicina la precisión es esencial.

Con base en la idea anterior, llevamos a cabo un experimento en la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California. Para ello, solicitamos a diez estudiantes de séptimo semestre traducir un texto médico sobre los antihistamínicos, un tipo de medicamento muy común en el tratamiento de alergias. Como siguiente paso, revisamos sus traducciones con el apoyo de una rúbrica con la que pudimos identificar con detalle los errores más frecuentes.

Esta investigación no pretendía enfocarse en los errores de traducción de los alumnos para señalárselos, sino más bien, tuvo como objetivo identificar los tipos de errores, con el fin de comprender qué aspectos se debían mejorar o reforzar durante su formación. En otras palabras, lo que se quiere es que los futuros traductores estén mejor preparados para enfrentarse a textos reales y, sobre todo, que entiendan el gran compromiso que conlleva traducir información vinculada con la salud.

Este capítulo muestra los principales hallazgos de la investigación. De esta manera, queremos compartir cómo se realizó el estudio, qué errores se encontraron con más frecuencia y, lo más importante, qué enseñanzas podemos obtener de esta experiencia.

1. ¿Qué entendemos por un error de traducción?

Cada vez que escuchamos la palabra “error” solemos pensar en una falta de ortografía, en una coma mal puesta o en un verbo mal conjugado. En efecto, esos son errores comunes en la escritura. Sin embargo, en traducción los errores pueden ir mucho más allá.

En este capítulo, el término *error de traducción* se emplea para referirse, principalmente a aquellos casos en los que el mensaje que recibe el lector en la lengua meta no comunica el mismo sentido que el texto original. En otras palabras, cuando lo que entiende el lector no coincide con la intención comunicativa del autor, se produce un fallo en la traducción. Esta aproximación se centra en los errores de sentido y adecuación, sin excluir que, desde otras clasificaciones, existan también errores de tipo formal u ortotipográfico que forman parte del espectro de los errores de traducción (Nord, 1997).

Los especialistas han clasificado los errores de traducción en varias categorías. Entre estas clasificaciones, una de las más citadas es la de Christiane Nord (2018), quien distingue cuatro tipos:

- **Errores pragmáticos:** aparecen cuando la traducción no cumple su propósito. Por ejemplo, si un folleto de salud busca advertir sobre efectos secundarios y la traducción los suaviza o los confunde, el objetivo del texto se pierde.
- **Errores culturales:** surgen al no adaptar expresiones o referencias propias de un contexto. Imaginemos un texto que menciona *hay fever*, término muy usado en inglés para referirse a la rinitis alérgica. Traducirlo como fiebre del heno puede sonar extraño en español, porque en nuestro contexto cultural no se usa esa expresión.
- **Errores lingüísticos:** son los que tienen que ver con la lengua en sí: mala gramática, tiempos verbales incorrectos, uso inadecuado de preposiciones, etc.

- **Errores específicos:** se relacionan con problemas puntuales de un término o situación, cuando la solución elegida no es adecuada ni funcional.

Algo que debemos destacar es que, en el aula universitaria, los estudiantes de traducción no cometen solo uno de estos errores: a menudo aparecen combinados. En muchos casos, por ejemplo, al traducir *swelling* como hinchazón en lugar de inflamación, el error puede ser lingüístico (porque no corresponde al registro médico) y al mismo tiempo cultural, ya que no respeta la convención del área profesional.

En el aula se explica a los alumnos que la identificación de los errores no debe asumirse como un fracaso, sino como una oportunidad para reconocerlos, aprender a evitarlos y mejorar la calidad de sus traducciones. En este sentido, el proyecto se centró en la identificación y el análisis de errores de traducción, con el propósito de fortalecer un enfoque de trabajo que permita obtener traducciones más adecuadas en contextos especializados.

2. El caso de los antihistamínicos: un ejercicio con estudiantes

Con el objetivo de llevar a cabo este estudio, tomamos como punto de partida un texto médico sobre los antihistamínicos, medicamentos bastante conocidos porque se utilizan para aliviar alergias. En apariencia, esto puede parecer un tema sencillo, todos hemos escuchado hablar de pastillas para la gripe o jarabes contra la tos. No obstante, cuando un estudiante de traducción se enfrenta a un texto de este tipo, el desafío es mucho mayor de lo que parece.

Elegimos a un grupo de diez estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas de la UABC. La tarea era clara: traducir un fragmento médico del inglés al español. La actividad no se planteó como un examen tradicional, sino como un ejercicio formativo, cuyo propósito era observar cómo los estudiantes enfrentaban y resolvían los problemas de traducción que surgían durante el proceso.

Al examinar los resultados con la ayuda del baremo de Guajardo Martínez Sotomayor (2014), encontramos patrones que se repetían. En general,

los resultados mostraron regularidad, pues los estudiantes tenían buena ortografía y gramática, lo que demuestra que dominan la lengua española. Las frases estaban bien construidas y la redacción era comprensible. En este aspecto, no hubo mayores complicaciones.

No obstante, uno de los principales retos identificados fue el uso impreciso de la terminología médica. En varios casos, los estudiantes recurrieron a expresiones de uso cotidiano en lugar de emplear los términos especializados propios del ámbito clínico. Si bien estas elecciones no impedían la comprensión general del texto, sí afectaban el nivel de precisión y el registro esperado en documentos médicos especializados.

Otro aspecto que llamó nuestra atención surgió durante la revisión final de las traducciones médicas. En varios casos, los trabajos fueron entregados sin una revisión minuciosa, lo que permitió que errores aparentemente menores —como el uso incorrecto de mayúsculas, problemas de puntuación o repeticiones innecesarias— permanecieran en el texto final. En el ámbito de la traducción médica, este tipo de descuidos cobra especial relevancia, ya que pueden afectar la claridad y precisión de la información. Por ello, este hallazgo resalta la importancia de fomentar el hábito de revisar cuidadosamente los textos médicos antes de su entrega, dado que la prisa puede comprometer la calidad y confiabilidad de la traducción.

A pesar de estas dificultades, es importante subrayar que los estudiantes sí lograron transmitir la idea general del texto: la función de los antihistamínicos y su utilidad médica quedaron claras. En otras palabras, aunque hubo áreas de mejora, los estudiantes demostraron comprensión del texto original. Esto nos hace pensar que, aunque hay aspectos por mejorar, la base de comprensión está presente. Lo que falta es fortalecer la precisión, acostumbrarse a documentarse mejor y, sobre todo, no emplear la primera palabra que viene a la mente, sino buscar la que realmente corresponde al contexto médico.

En síntesis, este ejercicio dejó una enseñanza valiosa: traducir no es solo pasar palabras de un idioma a otro, sino tomar decisiones conscientes que garanticen el verdadero sentido del mensaje original, la claridad y la confianza en el mensaje.

3. La terminología médica y por qué importa tanto

A partir de lo anterior, una de las lecciones más claras que dejó esta investigación es la enorme diferencia que puede hacer una sola palabra. En la vida diaria usamos expresiones coloquiales para describir síntomas: decimos que tenemos *comezón*, que estamos *hinchados* o que sufrimos de *fiebre del heno*. Todos entendemos esas frases, pero en el campo médico esas mismas palabras no siempre son las adecuadas para ser usadas en ese ámbito.

A primera vista, podría parecer que se trata de un detalle sin importancia, pero en realidad estas diferencias cambian por completo el tono y la seriedad de un texto. Imaginemos a un médico leyendo un informe de laboratorio: si encuentra expresiones demasiado coloquiales, puede desconfiar de la calidad del documento o incluso malinterpretar la información.

En las traducciones que revisamos, en varios casos, los estudiantes eligieron términos más naturales en su español cotidiano, sin detenerse a pensar si ese término era el adecuado en el ámbito profesional. Esto no quiere decir que no comprendieran el texto, sino que faltó dar el paso siguiente: pasar de lo que “entiendo” a lo que “debo decir” en el campo especializado.

En este punto, entra en juego una habilidad fundamental para los traductores: la competencia documental. No basta con conocer dos idiomas; se necesita saber buscar en diccionarios especializados, consultar bases terminológicas, comparar textos paralelos y, cuando es posible, preguntar directamente a un profesional de la salud. Solo así se logra que la traducción no solo sea comprensible, sino también exacta y confiable.

En definitiva, la traducción de la terminología médica no debe responder al estilo de traducción de algún especialista en particular y la manera en que este percibe los significados, sino a una terminología ya establecida que requiere de un gran esfuerzo por parte de los traductores y hace esencial que estos se documenten y encuentren fuentes de información confiables. Si el traductor no domina esa terminología su deber es documentarse.

Por lo tanto, este hallazgo tiene una repercusión mucho más amplia. Todos, en algún momento, dependemos de textos médicos traducidos: desde las instrucciones de un medicamento hasta la información presente en campañas de salud. Por ello, la calidad de la traducción se convierte en un asunto que impacta directamente en la vida de las personas.

4. La importancia de documentarse y revisar

A partir de los resultados obtenidos, se observó que los errores identificados en las traducciones no se limitaban a aspectos gramaticales o de redacción, sino que estaban estrechamente vinculados con la falta de una documentación adecuada. En varios casos, los alumnos comprendían el texto original, pero no siempre recurrían a fuentes confiables para verificar si los términos elegidos eran los más apropiados dentro del ámbito médico.

En este sentido, documentarse en traducción consiste en consultar diccionarios especializados, revisar artículos científicos, elaborar glosarios personales y, cuando es posible, acercarse a profesionales del área. No se trata solo de traducir a aquella palabra que le “suene bien”, sino de asegurarse de que ese término es el que un médico, una enfermera o un farmacéutico realmente utilizarían.

Por consiguiente, en el campo profesional de la traducción, la revisión no es un paso opcional: es una obligación. Muchas agencias incluso trabajan con el modelo de “doble revisión”, donde un traductor hace la primera versión y otro la revisa. En el aula, este hábito todavía está en desarrollo, pero ejercicios como el de esta investigación ayudan a que los estudiantes se den cuenta de lo crucial que es revisar con ojo crítico su propio trabajo.

Luego entonces se puede concluir que documentarse y revisar son dos obligaciones fundamentales para los traductores. La documentación contribuye a la selección adecuada del vocabulario especializado, mientras que la revisión permite detectar y corregir problemas de redacción, registro y forma, como parte de un proceso integral orientado a lograr traducciones de calidad.

5. La traducción médica como responsabilidad social

En este contexto, ha sido importante destacar que la traducción especializada es un área en la que los estudiantes necesitan poner atención. No se debe tomar como algo opcional para la carrera, no como un ejercicio más de práctica en el aula. No es un simple “ejercicio de clase” que no se va a volver a repetir. Estamos hablando de que es un área en la que se podrían presentar varios errores de traducción si no se cuenta con la debida preparación y a lo largo de la vida profesional se deberá contar con la competencia bien desarrollada para ofrecer servicios de traducción de calidad.

Por ejemplo, imaginemos un prospecto de medicamento mal traducido: una dosis mal indicada, un efecto secundario mal explicado o una advertencia omitida. A fin de entender el impacto que puede tener el hacer una mala traducción en el área médica, lo que podría parecer un “pequeño error” de traducción podría convertirse en un problema de salud para el paciente.

En esta línea, al desarrollar esta investigación se tuvo como propósito observar los errores de traducción presentes en textos médicos con el fin de obtener elementos que permitieran reflexionar sobre la práctica de la traducción médica en la formación de traductores. A partir del análisis de los resultados, este ejercicio realizado con estudiantes de traducción resultó pertinente para dimensionar que la traducción de terminología médica implica una responsabilidad social para el traductor profesional, debido al impacto directo que una traducción imprecisa puede tener en la salud de las personas.

Por último, esta experiencia confirma que la corrección en el aula de lenguas no es un trámite final, sino un proceso formativo: la rúbrica guía la retroalimentación, la revisión entre pares hace visibles patrones de error y las decisiones terminológicas se vuelven explícitas. Al sistematizar estas prácticas, la corrección deja de ser punitiva y se convierte en aprendizaje compartido que mejora la calidad de las traducciones.

Conclusiones y reflexiones

En general, el análisis de las traducciones realizadas por los estudiantes nos deja varias enseñanzas valiosas. Por un lado, vimos que los alumnos

dominan la gramática y la redacción general en español, pero aún necesitan fortalecer su manejo de la terminología especializada. Esta es una tarea pendiente en su formación: aprender a distinguir entre el lenguaje cotidiano y el lenguaje especializado.

Además, confirmamos la importancia de la competencia documental. Traducir de manera adecuada no depende solo del conocimiento de dos idiomas, sino también de la capacidad para buscar, seleccionar y aplicar fuentes confiables. Elaborar glosarios, consultar diccionarios médicos y trabajar en equipo son prácticas que hacen la diferencia.

Asimismo, los resultados permitieron observar que la revisión final cumple una función relevante dentro del proceso de traducción. Cuando esta etapa se descuida, pueden permanecer errores formales que afectan la claridad del texto. En el ámbito profesional, la revisión se entiende como una práctica que acompaña la documentación y la toma de decisiones terminológicas, y que contribuye a reforzar la responsabilidad del traductor con sus lectores.

La traducción médica rebasa el ámbito del ejercicio académico y se vincula directamente con un compromiso social. Quienes se forman como traductores deben ser conscientes de que su trabajo puede influir en decisiones relacionadas con la salud y, por ello, actuar con ética, profesionalismo y rigor.

Los errores en la traducción cumplen una función formativa cuando se analizan de manera crítica. Reconocerlos permite a los estudiantes desarrollar una mayor conciencia sobre su propio proceso de trabajo y fortalecer competencias que trascienden el aula, como el rigor terminológico, la ética profesional y la responsabilidad frente al impacto social de sus decisiones lingüísticas. Esta toma de conciencia es fundamental en la formación de traductores capaces de comprender que cada elección léxica tiene consecuencias reales en la comunicación de información sensible.

Referencias

Cortez, J. (2014). *El nivel socioeconómico de los estudiantes de traducción en la Facultad de Idiomas-Mexicali de la UABC, como variable condicionante en la adquisición de la competencia traductora: Un estudio exploratorio*. Editorial de la Universidad de Granada.

Fajardo, L. (2007). *La evaluación en traducción: Un dilema, un reto*. Universidad de Enna; Universidad de Catania.

Guajardo Martínez Sotomayor, A. G. (2014). *Modelo funcional de la evaluación de la traducción* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada.

López, J., y Minett, J. (2001). *Manual de traducción*. Editorial Gedisa.

Márquez, L. (2018). *Impacto de la competencia lingüística en el desarrollo de la competencia traductora, particularmente al llevar a cabo una traducción directa, en los alumnos de la etapa disciplinaria y terminal de la licenciatura en traducción de la Facultad de Idiomas de la UABC Campus Tijuana*. Universidad Virtual Hispánica de México.

Márquez, L. (2020). *Análisis de correspondencia de la competencia lingüística en el logro de la competencia traductora: Caso Facultad de Idiomas Tijuana, UABC*. Editorial Fontamara.

Mayoral, R. (2004). *Lenguajes de especialidad y traducción especializada. La traducción jurídica*. Universidad de Granada. https://www.ugr.es/~rasensio/docs/LSP_y_traducccion.pdf

Nord, C. (2009). *El funcionalismo en la enseñanza de traducción*. European Society for Translation Studies.

Nord, C. (2018). *Traducir, una actividad con propósito*. Frank & Timme GmbH Editorial.

Prieto, J. (2012). Reseña de O'Brien, S. (2011). *Cognitive explorations of translation*. Continuum. Universidad Pablo de Olavide.

Waddington, C. (2003). A positive approach to the assessment of translation errors. *Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*.

Capítulo 16.

Breves apuntes en una introducción a la morfología del español en un primer día de clases

Dr. Eyder Gabriel Sima Lozano
Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

Este trabajo expone una introducción a la morfología y breves apuntes morfosintácticos del español, correspondiente a la asignatura de Lingüística Teórica y Aplicada en un contexto áulico, durante el primer día de clases. A partir de un análisis descriptivo de los morfemas y aspectos sintácticos, se presenta un modelo de corrección, el cual enfatiza la intervención del estudiante, tanto individual y grupal con la guía del docente, a fin de que todos los participantes contribuyan a la formación del conocimiento, siguiendo el enfoque de escenarios significativos y las técnicas correctivas de clasificación, evidencia y resolución. Asimismo, cada etapa de la exposición y corrección del tema es con el fin de atraer la atención del alumno y generar su interés en el estudio de la lingüística.

Palabras clave: morfología, morfosintaxis, español, corrección, contexto áulico.

Introducción

El análisis morfológico de las palabras y las oraciones del español es un tema que se aborda en contextos áulicos al impartir lingüística teórica y descriptiva. En el curso de Introducción a la Lingüística Teórica y Aplicada de las licenciaturas en Enseñanza de Lenguas y Traducción de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, es relevante mencionar el análisis de los signos lingüísticos y cómo se analizan desde las metodologías fonéticas y gramaticales. Esta asignatura es el primer contacto formal de la lingüística en la formación profesional de los estudiantes de cada carrera. Se imparte en tercer semestre, después de haber tomado dos semestres de tronco común, con diversas materias entre las que destacan: Morfología Española y Morfología de la Segunda Lengua en primer semestre. En tanto, en el segundo semestre, los

estudiantes toman los cursos de: Morfosintaxis Española y Morfosintaxis de la Segunda Lengua, por lo que existe un conocimiento previo de morfología y sintaxis cuando ingresan al curso de Lingüística Teórica y Aplicada.

En este escenario, se presenta el seguimiento a la materia de introducción a la morfología del español, y qué estrategias correctivas utilizar, desde un enfoque significativo, junto a técnicas correctivas, a partir del tema y los ejercicios planteados, lo que se desarrolla en las siguientes líneas.

Desarrollo

Desde la planificación del aprendizaje, se inicia desde un enfoque en el que se prioriza: la incorporación de escenarios significativos, con un progreso de seguimiento, a partir de ciertos pasos, considerando la toma de decisiones sobre los temas que se proponen en el programa, con un diseño evaluativo de tareas y ejercicios en clase, en consonancia con la propuesta de Vázquez (2009). En este tenor, la propuesta de trabajo sigue las técnicas correctivas de corrección clasificatoria, pues los ejercicios propuestos se enfocan en marcas de errores y divisiones de estructura, en este caso morfológicos. Sin embargo, se considera que ciertos aspectos morfológicos son complejos en su análisis, por lo que se puede usar en esta propuesta la corrección evidenciadora para su discusión en grupos de trabajo, presentando la corrección resolutoria al final de la reflexión, una vez que se ha expuesto cómo las palabras y sus correspondientes elementos internos se clasifican adecuadamente (Ribas y D'Aquino, 2004).

Los sonidos constituyen el primer nivel que se aborda en los cursos de lingüística, desde la fonética y la fonología que se encargan de revisar los sonidos universales y los correspondientes a cada lengua, respectivamente (Araiza y Marlett, 2018). Este es el nivel conocido como la segunda articulación (Ávila, 1977), pues no hay significados de los fonemas, aunque sí comportan características y rasgos distintivos cada uno. Para comenzar la ejemplificación que permita llegar al nivel morfológico y sintáctico, se puede usar una palabra como lo es 'enterró'. En este caso, la palabra consta de 6 sonidos, es decir, 6 fonemas: /e/ /n/ /t/ /e/ /r/ /o/ cada uno de los cuales presenta la siguiente descripción y solo se presenta como contexto previo a la formación de una palabra:

e: vocal frontal cerrada
n: consonante nasal alveolar sonoro
t: oclusivo dental sordo
e: vocal cerrada
rr: consonante vibrante múltiple alveolar sonora
o: vocal posterior cerrada

El siguiente nivel como objeto de estudio estructural de la lengua por parte de la lingüística es la morfología. Con el término enterró, puesto en el pintarrón del aula de clases, se indica a los estudiantes que se analizará el nivel morfológico, el cual es el estudio de las partes que componen a cada unidad lexical, no se trata de la división silábica, ya que muchos confunden morfemas con sílabas. En tanto, la morfología estudia las divisiones internas que tiene una palabra y los tipos de morfemas que cada uno representan en la misma, a partir de que cada morfema comporta un significado, esto en consecuencia nos lleva a la primera articulación, pues el morfema como unidad mínima de análisis morfológico y lingüístico tiene un significado (Araiza y Marlett, 2018).

En esta primera sesión no se pretende abarcar todo el estudio de la morfología, pues apenas es una revisión básica que introduce a los estudiantes al estudio del tema con breves apuntes sintácticos. Se trata durante el primer día de clases de realizar un repaso de sus conocimientos, pues en los semestres previos han estudiado morfosintaxis del español y del inglés. Así, el aspecto más relevante es marcar el interés por los estudios lingüísticos, a través de breves ejercicios en los que el aprendizaje esté centrado en el estudiante y sea colaborativo entre alumnos y docente (Ávalos, 2011), siguiendo la corrección de tipo evidencial en la práctica como la participación grupal, pero con una naturaleza teórica de corrección clasificatoria por la naturaleza de los morfemas de la palabra como unidad de análisis.

En el momento en el que se escribe la palabra, una primera pregunta que se les hace a los estudiantes, siguiendo las estrategias correctivas evidenciadoras es: ¿cuántos morfemas tiene la palabra 'enterró'? Es importante en este caso que cada estudiante reflexione y ofrezca sus respuestas sin que el docente corrija por el momento, dado que se pretende generar interés en la reflexión y aprendizaje del contenido expuesto. Posteriormente, se les pide a los alumnos que propongan un

número de morfemas, los cuales pueden ser: cuatro, cinco, uno, tres. Las respuestas siempre son variadas y hay quienes atinan en un primer momento al ubicar 3 morfemas que son los que corresponden a la palabra: 'enterró', pero también otros ofrecen un número desde 1 hasta 6, porque lo hacen contando letra por letra, o quienes ofrecen 3 es porque realizan una división silábica.

Ante ello, el debate en este tema cobra interés ante la solicitud de invitarlos a pasar al frente y hacer su división morfológica, preguntándoles el porqué de su análisis; es decir, qué argumentos son los que usan para llevar a cabo dicha división de la palabra, siempre afirmando que las respuestas son pistas que nos acercan a la realización de un análisis desde la morfología. Además, el apoyo grupal es determinante para el aprendizaje significativo y colaborativo entre ellos, pues eso permite adquirir un aprendizaje integral desde el grupo. Por otro lado, es importante mencionar que debemos animar a los estudiantes a interesarse en la descripción y análisis de las estructuras de la lengua, ya que si presentamos dificultades y una posición conductual que imponga el rigor y el error como una práctica que los inhiba, puede desanimar su acercamiento a los estudios lingüísticos. En este sentido, la motivación es trascendental para el análisis de la lengua (Pito, Ruiz, Tipanta, Rivera y Moreno, 2025) hasta lograr la forma correcta esperada.

Al considerarse la corrección clasificatoria, la palabra 'enterró' es interesante porque tiene los 3 principales tipos de morfemas de una palabra, además: 2 son de tipo lexical y 1 con información gramatical (Muñoz, Moreno, Taboada y Lacorte, 2017), lo cual permite dimensionar un contexto más amplio como lo es el siguiente nivel: el sintáctico, con una interfase morfosintáctica (Haspelmath y Sims, 2013). Una vez agotadas todas las discusiones que los estudiantes ofrecen para llevar a cabo el análisis morfológico con la palabra, se revela cuáles son los 3 morfemas que tiene la misma: en- terr - ó. De esa forma se corrigen las respuestas que proporcionan los estudiantes. Pero si nos quedamos con esta única explicación sin ofrecer porqué son 3 morfemas, se pierde una parte sustanciosa de la información no solo lingüística, ya que no solo se trata de transmitir un conocimiento lingüístico, lo idóneo es que este sirva para vincularlo a la reflexión del uso del lenguaje cotidiano, con un enfoque que facilite el aprendizaje (Cisneros, Olave y García, 2015).

Así, es momento para que el docente señale el significado al que alude cada morfema: -en- es un morfema que significa llevar adentro, -terr- es un morfema que significa: tierra, ¿y qué pasa con -ó- ? ¿Qué clase de morfema es? Preguntas sugeridas en la explicación. Así, la identificación del morfema -ó- se presenta más difícil para los estudiantes, según experiencias previas, pues muchos no saben qué responder en su inmensa mayoría. Por lo general, los estudiantes desconocen que éste actúa como un morfema gramatical, que es relacional hacia las categorías de artículo, preposición, pronombre en su información, sin contenido lexical (Muñoz, Moreno, Taboada y Lacorte, 2017).

En ocasiones, según lo observado en el aula, los estudiantes se acercan a la respuesta con las siguientes afirmaciones: “es el pasado”. A partir de ello, se les ha guiado con retroalimentación correctiva, que efectivamente es el pasado, agregando que representa el tiempo gramatical en pretérito. Al continuar la clase, pues todavía no se ha completado la información del morfema -ó- suele preguntárseles qué otro tipo de información existe en el morfema.

Entre las repuestas más comunes resaltan: “persona singular” y “singular”, es cuando el docente puede complementar la información afirmando que sí son correctas las respuestas proporcionadas para mostrar que el morfema -ó- es indicativo de tiempo gramatical pretérito y tercera persona del singular. Para probar esto último surge una interfase sintáctica, pues se puede hacer un paradigma entre el morfema: -ó- y -aron- este último para mostrar que es representativo de la tercera persona del plural, pues no es posible escribir una oración como: ‘Fido enterraron sus huesos’ o tampoco: ‘Fido y Morris enterró su hueso’.

Es aquí donde existe la oportunidad de retomar la relación entre morfología y sintaxis, es decir, la morfosintaxis y explicar que es necesario la presencia o ausencia del morfema -ó-, -aron-, -s- para la marcación en singular y plural según sea el caso, lo que permite la construcción del tema de la ‘concordancia gramatical’ y poner en evidencia las construcciones del siguiente modo: ‘Fido y Morris enterraron sus huesos’, en donde la marca de tercera persona del plural en el verbo se indica con el morfema: ‘aron’ y con el determinante posesivo ‘su’ y el nombre ‘hueso’ se marca el plural con el morfema ‘s’. La concordancia gramatical es la coincidencia entre el género y número, ver (Walden University, 2025).

El siguiente punto de interés para la introducción al análisis morfológico es preguntar a los estudiantes: ¿qué tipo de morfema es cada uno de los tres presentes en la palabra ‘enterró’ por su posición en la palabra, es decir, al inicio, en medio y al final y ¿por qué? Se realiza nuevamente la división morfé mica de la palabra y se esperan las respuestas que proporcionen los estudiantes, iniciando con -en-, posteriormente con -terr- y finalmente con -ó-. Las respuestas esperadas son prefijo, raíz y sufijo para cada morfema, pero suelen ser variadas, porque muchas veces el prefijo es expuesto como el sufijo y viceversa, en cuanto al morfema -terr- es el que menos respuestas correctas suele recibir, por lo que el docente en este caso revela la respuesta al final como la raíz que no suele modificarse, y por la que se crean otros elementos lexicales y palabras. La corrección en este caso es a partir de la variedad de respuestas y se señala cuál es la adecuada para cada morfema, explicando que el morfema al inicio de la palabra y pegado a la raíz es un prefijo, el morfema que continúa después del prefijo es la raíz y el morfema que está después de la raíz es un sufijo, el cual puede en algunos casos ser de tipo lexical como ocurre en la palabra: ‘generoso’ con el morfema -oso- que significa: abundante o puede ser un morfema sufijo de tipo gramatical como en el caso del morfema -ó-.

Para continuar la explicación introductoria de los morfemas en la primera clase y sesión de la materia, se expone el caso del interfijo, el cual es un morfema que carece de significado léxico y gramatical, su función es ser comodín para la raíz y un sufijo facilitando la pronunciación de la palabra completa, es el caso de ejemplos como en la palabra ‘panadero’. Después de la revisión de la anterior palabra ‘enterró’ se sugiere plantear las siguientes preguntas hacia los estudiantes: ¿qué sucede ahora con esta palabra, ‘panadero’? ¿Cuántos morfemas contiene la palabra ‘panadero’? Ver representación en la imagen 1 del anexo 1.

Se realiza la división morfológica, resultando en tres morfemas: -pan- -ad- -ero- y se les pregunta a los estudiantes nuevamente qué tipo de morfemas son cada uno por su posición en la palabra y qué significan. En este caso, el morfema -pan- es la raíz y significa un alimento. El morfema -ero- es sufijo y significa el que se dedica a la profesión o actividad. ¿Pero qué es ‘ad’ como morfema? ¿Cuál es el significado de ‘ad’? Preguntas que se plantean a los estudiantes en esta revisión e introducción a las unidades de la lengua.

Entre sus respuestas es común escuchar: “no significa nada”, “es un interfijo”, “es un infijo”, “no tiene valor”, todas ellas adecuadas y acertadas. A partir de tales respuestas se les explica qué es un interfijo, su propósito. Además, se ofrecen otros ejemplos como los siguientes: ‘mujerzuela’, en donde –zu- es el interfijo. Como nota aclaratoria, un interfijo o infijo puede estar formando únicamente por un solo fonema, gráficamente una letra en otras lenguas y también en español (Hispanoteca, 2018; Enciclopedia de Ejemplos, 2025). Entre otros ejemplos tenemos los siguientes usos:

- ‘fortaleza’, en donde –al- es el interfijo.
- ‘fealdad’, en donde –al- es el interfijo.
- ‘Vozarrón’, en donde –arr- es el interfijo.
- ‘movedizo’, en donde –ed- es el interfijo.
- ‘solecito’, en donde –ec- es el interfijo.

Algunas preguntas sugerentes en la instrucción de la clase, son: ¿cómo identificar al interfijo? ¿Qué procedimiento puede hacerse para localizar al interfijo? Para ello se pueden aplicar los siguientes criterios que se les indicará a los estudiantes:

1. Localizar la raíz y el sufijo en la palabra.
2. La identificación de un elemento entre la raíz y el sufijo. Dicha secuencia fonémica al no significar nada es el interfijo.
3. Encontrar si la secuencia fonética sobrante tiene significado, si no lo tiene es porque es un interfijo, pues este morfema tiene como función ser un enlace fonético entre dos morfemas.
4. Indicar que los interfijos en español son átonos, carecen de acentuación en la palabra que forman.

Para profundizar en el modo de corrección del aprendizaje del concepto de morfema en español se sugiere hacer un nuevo paradigma de la palabra en una siguiente clase, a fin de observar nuevos morfos lexicales y otros gramaticales. En este caso puede resultar en la siguiente lista con el uso del tiempo presente en voz activa, modo indicativo: entierro, entierros, entierra, entierros, enterramos, enterraron.

Considerando esos ejemplos, se solicita al estudiante que realice la división morfológica de cada uno los elementos en los tres tipos de morfemas básicos que existen, a fin de que vaya familiarizándose con el análisis morfológico, el cual en su representación es de tipo vertical, por ejemplo. Cabe mencionar en la literatura revisada, los morfemas, excepto las raíces, son conocidos como afijos, por lo que el uso de morfema, afijo y morfo es indistinto y a la vez variable, siempre que no se revuelvan (Muñoz, Moreno, Taboada y Lacorte, 2017). Se proporcionan los siguientes ejemplos como práctica en el aula de clases.

Palabra, primer ejemplo

-En-	-terr-	-ó-
Morfo	Morfo	Morfo
Prefijo	Raíz	Sufijo
Llevar adentro	Tierra	Información gramatical de tercera personal gramatical y tiempo pretérito

Palabra, segundo ejemplo

-Joy-	-ero-
Morfo	Morfo
Raíz	Sufijo
Joya	El que se dedica a:

Palabra, tercer ejemplo

-cafe-	-c-	-ito-
Morfo	Morfo	Morfo
Raíz	Interfijo	Sufijo
Color	Sin significado	Diminutivo

En esta primera sesión, la postura del docente, desde la corrección resolutoria, una vez que se ha agotado la participación de los estudiantes,

cobra relevancia, pues la conducción del docente en el desarrollo del tema ha generado la confianza para explicar adecuadamente cómo se realiza el análisis morfológico. Es aquí donde se sugiere la continuidad de la sesión a manera de un diálogo constructivo en el que el docente y el estudiante puedan ver no solo estructuralmente la palabra, sino también cómo la corrección resolutive aporta al interés del estudiante y éste pueda sentir atracción hacia los siguientes ejercicios morfológicos. Así, el docente no solo presenta una adecuada resolución de los ejercicios, propicia también un ambiente de aprendizaje didáctico y en sintonía con el desempeño del estudiante que cursa el tercer semestre, el primero de su formación disciplinar en la Facultad de Idiomas de la UABC, ya que el primero y segundo semestre se conoce como tronco común y todavía los estudiantes no deciden qué carrera elegirán de las que ofrece la unidad académica.

Conclusiones

La aplicación de las estrategias correctivas se realizó en base a la elección de un escenario como lo es la materia de Lingüística Teórica y Aplicada, en su primer día de clases en la Facultad de Idiomas de la UABC, pues en este contexto es significativo que se imparta la asignatura para los estudiantes del tercer semestre de las carreras Licenciatura en Enseñanza de Lenguas y Licenciatura en Traducción, pues ambos perfiles requieren la comprensión de las teorías lingüísticas, especialmente la división de los constituyentes estructurales de la lengua como lo son las palabras, para la comprensión de una parte de la gramática de cualquier sistema lingüístico. La elección de la presentación del tema desde el primer día de clases tuvo como motivación que el estudiante reflexione desde estos primeros momentos la naturaleza del análisis lingüístico, considerando que los análisis morfológicos previamente han sido abordados en los alumnos.

El desarrollo de los ejercicios aplicó las técnicas correctivas clasificatorias, incorporando a su vez y de forma primordial la corrección evidenciadora que propone la participación grupal como un acierto para el aprendizaje y dejando al final la corrección resolutive, en la que el docente resuelve finalmente los ejercicios, una vez que se ha guiado al estudiante en el análisis y corrección de sus reflexiones.

Por ello, las estrategias correctivas con enfoque evidencial apuntan esencialmente a escuchar todas las opiniones expuestas en forma grupal por parte de los estudiantes, como consecuencia de la puesta en escena de un ejemplo de contenido lingüístico para su análisis. Cada voz puede ser un acierto o desacierto. Sin embargo, es necesario exponer todas las posibilidades con tal de crear un paradigma abierto de información, considerando que es el primer día de clases y ha transcurrido un buen tiempo en el que no se ha repasado los temas en cuestión.

De ese modo, se prescinde escuchar todas las opiniones, a fin de crear un diálogo abierto, correctivo y atractivo para el estudiante, pensando que su primer encuentro con la lingüística en el tercer semestre puede despertar o destruir su gusto por los análisis morfosintácticos y de las otras unidades de la lengua. De esta forma, el análisis morfológico no solo es necesario en el análisis lingüístico de asignaturas introductorias a las disciplinas del lenguaje, es también una estrategia didáctica atractiva que a su vez permite fortalecer la corrección de los análisis lingüísticos.

Posteriormente, con la guía del docente, es decir con la corrección resolutive se encauza poco a poco al estudiante a través de las pistas proporcionadas por ellos mismos para la revelación de la forma correcta de analizar el morfema y sus tipos. Se trata de validar más que nada el esfuerzo en el reconocimiento del tipo de morfema que es cada caso, y porqué se le conoce de ese modo, proporcionando información complementaria.

Referencias

Araiza, K. y Marlett, S. (2018). *Introducción a la lingüística. Manual del Diplomado Internacional en Lingüística Aplicada*. Instituto Lingüístico de Verano.

Avalos, B. (2011). Desarrollo profesional docente en Docencia y Formación Docente a lo largo de diez años. *Enseñanza y formación docente*, 27(1), 10-20. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10001435>

Ávila, R. (1979). *La lengua y los hablantes*. Trillas.

Cisneros, M., Olave, G., Rojas, I. (2015). Didáctica y Lingüística: un desafío desde la universidad para la educación básica. *Cuadernos de Lingüística*, 26, 159-74.

Enciclopedia de Ejemplos (22 de septiembre de 2025). *100 ejemplos de interfijos*. <https://www.ejemplos.co/100-ejemplos-de-interfijos/>

Haspelmath, M. y Sims, A. (2013). *Understanding Morphology*. Routledge.

Hispanoteca Lenguas y Culturas Hispanas (22 de septiembre 2018). *¿Qué son los interfijos?*. <http://hispanoteca.eu/gram%C3%A1ticas/Gram%C3%A1tica%20espa%C3%B1ola/Interfijos%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20palabras.htm>

Muñoz, J., Moreno, N., Taboada, I., Lacorte, M. (2017). *Introducción a la lingüística hispánica actual*. Routledge.

Pito, I., Ruiz, L., Tipanta, S., Rivera, N., Moreno, J. (2025). Didáctica de la lengua y la literatura: retos y oportunidades para una formación educativa de alto impacto. *Revista Multidisciplinaria Prosperus*, 2(2): 694-710.

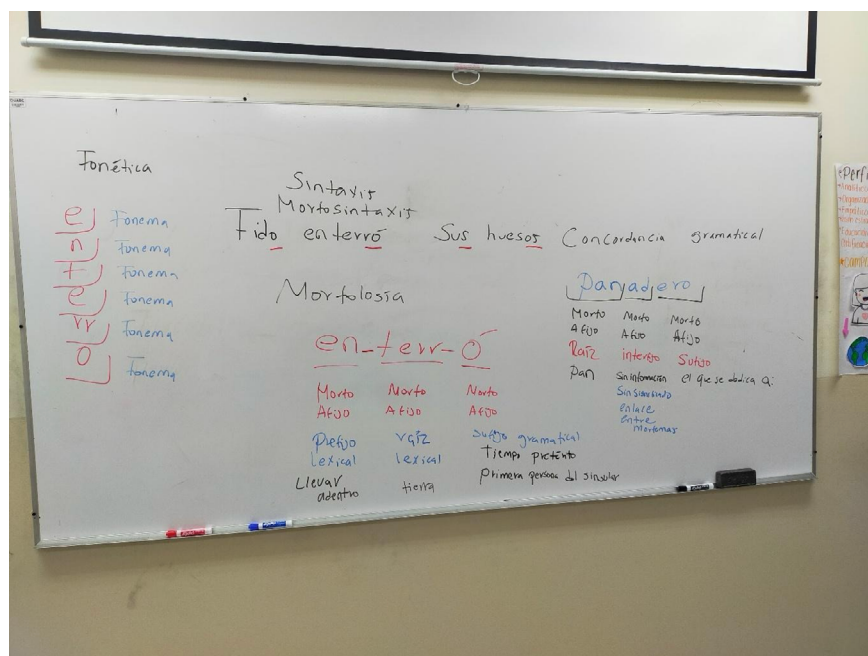
Ribas, R. y D'Aquino, A. (2004). La corrección de errores como instrumento didáctico. En *Actas del Programa de Formación para Profesorado del Español como Lengua Extranjera*. (pp. 78-85). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/08_ribas.pdf

Vázquez, G. (2009). Análisis de errores, el concepto de corrección y desarrollo de la autonomía. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 5. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/analisis-de-errores-el-concepto-de-correccion-y-el-desarrollo-de-la-autonomia.html>

Walden University (22 de septiembre de 2025). *What is a agreement in grammar?* <https://academicanswers.waldenu.edu/faq/73188>

Anexo 1.

Imagen 1. @ Autoría propia.



Capítulo 17.

Más allá del error: conciencia ortográfica en la universidad

Mtra. Karen Estefany Matos López

Resumen

Uno de los elementos que suele estar presente en las rúbricas de evaluación de cualquier escrito es la ortografía, un componente esencial de la competencia escrita por el prestigio social que brinda. No obstante, aun con el uso de correctores automáticos e inteligencia artificial, los errores ortográficos persisten, incluso en textos de universitarios, principalmente por la falta de hábitos adecuados de revisión de textos. En estos casos, surge la pregunta: ¿Cómo mejorar la ortografía de los estudiantes?

En este capítulo se comparte una experiencia formativa que aborda esta problemática, basada en el uso de una fórmula para medir el porcentaje de error ortográfico (Gabarro, 2013), la cual brinda un indicador claro sobre el estado de la escritura propia y los progresos que se logran en el aula, motivando así al estudiante a mejorar su desempeño y facilitando el desarrollo de conciencia ortográfica. Esta fórmula fue combinada con estrategias de retroalimentación correctiva escrita (RCE) y con metodologías activas de aprendizaje (aprendizaje colaborativo, basado en juegos y problemas) en un curso de tres semanas.

Los resultados señalan que, en los estudiantes universitarios, al visibilizar sus errores y acompañar la práctica con actividades dinámicas, es posible disminuir el promedio de errores ortográficos, así como un cambio actitudinal en ellos, que fue desde la apatía inicial hasta lograr el compromiso con la corrección de sus escritos. Más allá de reducir faltas ortográficas, el verdadero logro fue el desarrollo de una conciencia ortográfica: entender que escribir correctamente es construir confianza en la comunicación escrita.

Palabras clave: ortografía, error ortográfico, escritura, conciencia, educación superior.

Introducción

Cuando se habla de ortografía, muchos la asocian con listas interminables de palabras y tinta roja, pero más allá de esta imagen, tradicionalmente el dominio ortográfico ha sido asociado con calidad educativa y prestigio social (Parker, 1991), ya que una comunicación escrita clara denota profesionalismo y credibilidad (Cassany et al., 2008; Ríos, 2012; Tamayo Valdés y León Pérez, 2016).

En este mundo hiperconectado y de nuevas tecnologías, los escritores en formación han dejado que los procesadores de texto con detección de errores o la inteligencia artificial (IA) resuelvan sus fallas ortográficas, confiando en estas herramientas, sin embargo, quienes trabajan con estudiantes saben que las deficiencias ortográficas persisten, debido a la homofonía del español, palabras diacríticas y regionalismos, cuestiones que para la tecnología son difíciles de detectar (Ramírez Bustamante y López Díaz, 2006).

Por ejemplo, Zapata Puerta y González Figueroa (2016) sostienen que los estudiantes de secundaria no pueden identificar cuál es la forma correcta de escritura entre las opciones que les ofrecen los procesadores de texto al corregir, por lo que eligen al azar alguna o seleccionan la opción “añadir al diccionario”, replicando el uso de grafías o vocablos incorrectos en sus escritos.

Como consecuencia, cuando se le pide al estudiantado escribir a mano (como al llenar un formato, entregar apuntes o en exámenes escritos) salen a relucir más faltas ortográficas en comparación con los textos de origen digital (Aragón-Mendizábal et al., 2016; Zapata Puerta y González Figueroa, 2016; Heredia Oliva et al., 2024).

Asimismo, diversos estudios coinciden en señalar deficiencias persistentes en la ortografía y cohesión textual de los estudiantes universitarios (Ramírez Armenta et al., 2023). ANUIES encontró que solo el 9 % de los alumnos de nuevo ingreso tenía un dominio ortográfico excelente (González Robles, 2014) e investigaciones posteriores confirman esta tendencia: al aplicar diagnósticos de ortografía, apenas se logran 58.3 % de aciertos (Martínez González et al., 2022).

Entre los errores más comunes se destacan el uso incorrecto de la tilde (Ramírez, 2019), especialmente en palabras agudas, y errores en grafemas como “c, s, z, h, b, v” (Valencia Orellana, 2014), uso de mayúsculas inexacto (Ramírez Armenta et al., 2023) o uso inadecuado u omisión de signos de puntuación (Fregoso Peralta, 2008). La literatura ha sugerido que esto se debe a que existe un actual desinterés por la corrección ortográfica, desconocimiento sobre el tema y su importancia, falta de práctica o de retroalimentación docente. Considerando lo anterior, es innegable que existe un desafío, y ante él se deben explorar estrategias que no se limiten a señalar errores, sino que promuevan en los estudiantes procesos de reflexión y motivación para corregir.

Desarrollo

Marco teórico

Según Carratalá (2014), el enfoque de memorización de reglas ortográficas no asegura una escritura correcta, sobre todo si implican términos gramaticales complejos. En su lugar, sugiere la prevención del error: el estudiante debe tener contacto con textos escritos correctamente desde el inicio de su formación, así se evita que las palabras mal escritas se fijen en su memoria y se conviertan en un posterior mal hábito de escritura.

Para ello, se deben seleccionar palabras de alta frecuencia de uso cotidiano y presentarlas dentro de escritos comunes, acompañadas de recursos visuales y auditivos que puedan ayudar a que la escritura correcta de un vocablo se fije en la mente. Además, se debe priorizar el aprendizaje de reglas que logren ser lógicas y comprensibles para el alumno, sin tantas excepciones (como las asociadas a la acentuación o uso de mayúscula inicial). También se debe evitar la copia reiterada (conocida popularmente como “planas”), los ejercicios centrados en palabras mutiladas (fuga de letras), textos con léxico arcaico o prácticas de puntuación con múltiples respuestas posibles.

No hay que perder de vista que el objetivo de cualquier estrategia para enseñar ortografía debe ser el fomento de la conciencia ortográfica, es decir, que la persona logre anticipar o reconocer un error, apoyándose en la memoria visual y en el dominio de las reglas, para perfeccionar progresivamente su escritura, mediante la práctica constante (Olvera Domínguez, 2019).

Para que esto ocurra, resulta fundamental que durante los primeros años de educación se reciba información sobre las convenciones ortográficas, mediante acompañamiento docente, a través de la retroalimentación correctiva escrita (Ellis, 2009), cuyas estrategias se plasman en la siguiente tabla:

Tabla 1

Tipos de retroalimentación correctiva escrita (RCE)

Estrategia	Descripción
1. RCE directa	Se señala el error y escribe la palabra correcta.
2. RCE indirecta	Se señala que hay un error mediante a o b, pero no se da la solución, pues el estudiante debe corregirlo. a. Localización del error: El error se subraya o se marca para mostrar dónde está. b. Se anota en el margen que existe un error en esa línea, sin señalarlo.
3. RCE metalingüística	Se dan pistas sobre el tipo de error: a. Uso de código: Se emplean símbolos o abreviaturas que indican el error. b. Breve descripción gramatical: Al final de la hoja se enlistan los errores con una breve explicación.
4. Foco de la retroalimentación	Se decide dónde se enfocará la corrección. a. RCE no focalizada: Se corrigen muchos errores de distintas categorías b. RCE focalizada: Se centra en un tipo de error concreto.
5. Retroalimentación electrónica	El docente indica el error y adjunta un enlace o archivo con ejemplos de uso correcto.
6. Reformulación	El texto del estudiante se reescribe de forma completa para que se acerque al modelo correcto de la lengua.

Fuente: Ellis (2009).

Cabe mencionar que la retroalimentación debe ayudar al estudiante a reconocer y corregir sus errores por sí mismo, al permitirle monitorear sus avances, además, se debe evitar ver el error de manera negativa (Camps et al., 2005), porque las faltas a la norma son parte del proceso de construcción del conocimiento.

Para iniciar este proceso de enseñanza-aprendizaje, se sugiere realizar un diagnóstico, ya que no todos los alumnos presentan los mismos errores (Gómez Catota, 2019). En esta línea, Gabarró (2013) sugiere calcular el porcentaje de errores ortográficos como una forma objetiva de valorar los progresos de cada estudiante (Figura 1).

Figura 1

Fórmula para calcular el porcentaje de errores ortográficos

$$\text{Porcentaje de error ortográfico} = \frac{\text{Nº de errores ortográficos}}{\text{Nº total de palabras}} \times 100$$

Fuente: Gabarró (2013).

La fórmula se alinea con la retroalimentación correctiva escrita (indirecta y metalingüística) de Ellis (2009), porque cuantifica los errores y da al estudiante un indicador claro de su desempeño, además, puede usarse no solo en el diagnóstico, sino durante la evaluación formativa para visualizar los avances.

El dato numérico motiva al alumno a reflexionar sobre su propia escritura, convirtiendo el error en una oportunidad de aprendizaje, pues si conoce cuántos errores comete usualmente y de qué tipo son, se vuelve consciente de que es necesario y posible disminuir esa cifra mediante la práctica y revisión (García Moreno, 2005). De manera adicional, la fórmula ayuda al docente a identificar qué errores son más frecuentes para decidir qué aspectos reforzar en clase.

Lo anterior puede reforzarse aún más si se combina con metodologías activas, como el aprendizaje colaborativo, como se sugiere en los trabajos de Romero-Pinargote *et al.* (2025), Andrango Arévalo *et al.* (2025) y Moreno Moñux (2023), pues al trabajar en equipo, los estudiantes pueden contrastar sus producciones, discutir las causas de los errores y apoyarse mutuamente en la búsqueda de soluciones, lo que fortalece la reflexión (Johnson y Johnson, 2014).

En relación con ello, las tutorías entre pares constituyen una estrategia efectiva, pues permiten que los estudiantes con mayor dominio

ortográfico apoyen a sus compañeros en la comprensión y corrección de errores, al mismo tiempo que refuerzan sus propios conocimientos. Esta interacción fomenta la responsabilidad compartida y el desarrollo de habilidades metacognitivas, ya que los participantes no solo reciben ayuda, sino que también aprenden a explicar y justificar las normas de la lengua, fortaleciendo la autonomía en el proceso educativo (Topping, 2005).

Otras metodologías activas que pueden ser un gran apoyo para lo anterior son el aprendizaje basado en juegos (ABJ), cuyos principales referentes son Prensky (2001) y Kapp (2012) y el aprendizaje basado en problemas (ABP), desarrollado por Barrows y Tamblyn (1980). La primera metodología se basa en actividades lúdicas que utilizan juegos digitales o físicos (memoramas, test, etc.) para reforzar reglas ortográficas, lo que permite motivación para realizar las actividades, gracias al estímulo y diversión que provoca, también ofrece práctica repetida con retroalimentación inmediata (Romera Martínez, 2020).

Por su parte, en el aprendizaje basado en problemas (ABP) se plantean situaciones reales donde los errores ortográficos afectan la comunicación (como redactar un oficio, un correo formal, un informe), así los estudiantes deben identificar, investigar y corregir los fallos para lograr un texto funcional. Esto favorece el aprendizaje significativo, el pensamiento reflexivo sobre reglas ortográficas y la autonomía del estudiante en el proceso de corrección (Sanizaca et al., 2024).

Método

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, específicamente desde una perspectiva fenomenológica-interpretativa, al centrarse en comprender las experiencias, percepciones y significados que los estudiantes universitarios atribuyen a su propio proceso de aprendizaje ortográfico en un curso intensivo, con base en el análisis de producciones escritas y dos grupos focales, con intervención pedagógica no experimental.

Los participantes fueron 30 universitarios (16 mujeres y 14 hombres, de entre 18 y 29 años de edad) inscritos en un curso de ortografía impartido durante tres semanas (30 horas en total, divididas en 15 sesiones de 2 horas cada una).

Para la recolección de información se utilizaron dos técnicas principales, la primera fue un análisis de producciones escritas del grupo de intervención. Como se puede ver en la tabla, cada participante elaboró cuatro textos a mano (entre 100 y 200 palabras), en momentos distintos del curso, sin apoyo de correctores automatizados, durante las sesiones de clase, con la finalidad de calcular el porcentaje de error ortográfico según la fórmula de Gabarró (2013).

Los textos respondieron a los siguientes temas: (1) una autobiografía, (2) el motivo de elección de la carrera universitaria, (3) las expectativas sobre la vida universitaria y (4) la proyección laboral a futuro. Estos documentos permitieron diagnosticar el nivel ortográfico inicial y posteriormente los avances intermedios y finales en el uso correcto de la ortografía, mediante la ya mencionada fórmula.

La segunda técnica fue el análisis de dos grupos focales, uno organizado al inicio y otro al término del curso, con el propósito de explorar las percepciones y experiencias de los estudiantes respecto a la corrección ortográfica. Cada grupo focal estuvo integrado por 15 estudiantes universitarios participantes del curso, y cada sesión presencial tuvo una duración aproximada de 60 minutos, registrado mediante grabaciones de voz. El grupo focal inicial exploró experiencias previas, percepciones sobre la ortografía, emociones asociadas a la escritura y expectativas sobre el curso. Mientras que el grupo focal final indagó en los cambios percibidos, la utilidad de la retroalimentación correctiva y de las metodologías activas, así como las dificultades y aprendizajes obtenidos. Esta técnica favoreció la obtención de información complementaria al análisis de errores ortográficos.

Para organizar la intervención pedagógica del curso, se diseñó una secuencia de actividades que implicaban el uso de metodologías activas de aprendizaje: aprendizaje colaborativo (AC), aprendizaje basado en juegos (ABJ) y aprendizaje basado en problemas (ABP), así como retroalimentación correctiva escrita (RCE): indirecta-no focalizada y metalingüística con códigos de error de los textos redactados, la cual se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 2

Actividades aplicadas durante el curso

Semana	Actividad	Procedimiento y duración	Técnica
1	Texto 1 (diagnóstico): Autobiografía	Redacción a mano del de 100 a 200 palabras, para calcular el porcentaje de error (30 min)	RCE Indirecta
	Deletreo por equipos	Divididos en dos equipos, deletrean palabras con grafías confusas y se explican reglas (30 min).	ABJ y AC
	Memorama de homófonos	Equipos emparejan homófonos y explican diferencias semánticas (30 min).	ABJ y AC
	Test 1 en Quizziz	Resolución en parejas con retroalimentación inmediata de los temas vistos (20 min).	ABJ y AC
	Texto 2: ¿Por qué elegí mi carrera?	Redacción a mano del de 100 a 200 palabras, para calcular el porcentaje de error (30 min).	ABP
	1° tutoría entre pares	Revisión del Texto 2 con códigos, comentarios verbales y corrección en márgenes. El autor reescribe (30 min).	AC y RCE (Indirecta y metalingüística)
	Redacción de memes	En binas corrigen memes y explican regla en uso (30 min)	ABP y AC
2	Laberinto ortográfico	Parejas resuelven caminos correctos/incorrectos de uso de tildes justificando respuestas (30 min).	ABJ y AC
	Canciones con diacríticos	Completar letras de canciones con tildes diacríticas, justificando su uso (30 min).	ABJ
	Trivia ¿Quién quiere ser millonario?	Preguntas sobre mayúsculas; se argumenta antes de responder (30 min).	ABJ y AC
	Test 2 en Quizziz	Resolución en parejas con retroalimentación inmediata de los temas vistos (20 min).	ABJ y AC

	Texto 3: Expectativas de vida universitaria	Redacción a mano del de 100 a 200 palabras, para calcular el porcentaje de error (30 min).	ABP
	2° tutoría entre pares	Revisión del Texto 3 con códigos, comentarios verbales y corrección en márgenes. El autor reescribe (30 min).	AC + RCE (Indirecta y metalingüística)
	Redacción de publicaciones	En binas, corrigen publicaciones en redes sociales, explican regla en uso (30 min)	ABP y AC
3	Escape room de puntuación	Corrección de signos en pistas para “salir” de la habitación (40 min)	ABJ y AC
	Juego de gato ortográfico	Colocación de fichas tras re- puestas correctas de puntu- ación (30 min)	ABJ y AC
	Jeopardy ortográf- ico	Tablero con categorías: tildes, mayúsculas, puntuación, grafías (45 min)	ABJ y AC
	Test 3 en Quizziz	Resolución en parejas con retroalimentación inmediata de los temas vistos (20 min).	ABJ y AC
	Texto 4 (Final): Proyección laboral a futuro	Redacción final a mano (100–200 palabras), sin tutorías para evaluar autonomía (30 min)	ABP y RCE (inde- pendiente)
	Corrección de corre- os electrónicos	Resolución de problemas de comunicación escrita en con- textos académicos y laborales (40 min)	ABP

Fuente: Elaboración propia

Resultados

En primer lugar, para entender el número de errores ortográficos que los estudiantes cometían, se usó la autobiografía (100-200 palabras) como texto diagnóstico. Cabe señalar que este primer día de curso también se utilizó para concientizar a los estudiantes sobre la importancia de la ortografía como parte del proceso de redacción, su valoración social y el término de conciencia ortográfica.

A raíz del texto de la autobiografía, mediante el uso de la fórmula de Gabarró (2013), se descubrió que los estudiantes cometían en promedio 30% de faltas ortográficas, siendo las principales áreas de oportunidad el uso de tildes, mayúsculas y signos de puntuación, especialmente la coma, aunque se presentaron casos de uso incorrecto de grafías, como la "h", "c", "s", "z", "b" y "v".

Dicho porcentaje individual se compartió de manera pública con los estudiantes, en el segundo día de clases. Al momento de presentar esta retroalimentación, el estudiantado pudo comprender la realidad de su propia escritura y la de sus compañeros. Lejos de ser una cifra que desmotivara, la docente incitó a que este dato se convirtiera en un reto personal para la mayoría: disminuir el porcentaje de error semana tras semana.

Este resultado fue empleado para formar los equipos de trabajo de 2 integrantes para las tutorías, aplicando la técnica del aprendizaje colaborativo. La forma para emparejar al estudiantado fue, en primer lugar, ordenarlos de menor a mayor, según su número de porcentaje de error ortográfico, luego se designó que quienes tuvieran el menor porcentaje de errores ortográficos (mayor dominio ortográfico) asesorarían a aquellos que mayor número de errores tuvieron en el diagnóstico (quienes más deficiencias ortográficas presentaban).

Las tutorías se realizaron antes de que los estudiantes entregaran sus textos finales, al término de las dos primeras semanas del curso. Para que supieran cómo corregir adecuadamente los escritos de sus compañeros, se impartió una capacitación breve de media hora durante la primera semana. En esta sesión, la docente explicó los principios básicos de la retroalimentación efectiva, cómo identificar y comentar errores ortográficos, y guio un ejercicio práctico de corrección en parejas. Además, se indicó a los estudiantes que podían consultar el diccionario o pedir aclaraciones a la docente en caso de duda, fomentando la revisión consciente y manual de sus textos.

Tras esta capacitación, cada estudiante revisó el escrito de un compañero y ofreció recomendaciones verbales y escritas en los márgenes del texto escrito. Luego, el autor corregía o reescribía su texto, si tenía un porcentaje muy alto de errores (mayor a 15%). Finalmente, la docente evaluaba la

versión corregida y proporcionaba retroalimentación metalingüística con códigos de error para señalar los aspectos ortográficos que aún debían reforzarse.

Durante la primera semana del curso, se aplicaron actividades basadas en aprendizaje colaborativo y basado en juegos, como deletreo de palabras por equipos sobre grafías confusas, memorama de homófonos y un test en binas utilizando Quizziz, como parte del aprendizaje basado en problemas se realizaron prácticas de redacción de memes.

En el último día de la primera semana, cada alumno redactó su texto a mano con el tema: ¿Por qué elegí mi carrera universitaria? de 100 a 200 palabras. Posterior a ello, se realizaron las primeras tutorías entre pares y se corrigieron los textos. El resultado de esta dinámica fue que el promedio de porcentaje de error ortográfico registrado de los 30 participantes fue de 10%, una gran disminución si se compara con el resultado de la primera semana y la mayoría de los errores fue sobre tildes en verbos y puntuación.

En la segunda semana se continuó con el aprendizaje mediante juegos colaborativos, como un laberinto ortográfico, una actividad de completar canciones con diacríticos, una trivia tipo ¿quién quiere ser millonario? sobre mayúsculas, además de otro cuestionario de Quizziz. Como parte del aprendizaje basado en problemas, se realizaron prácticas de corrección de publicaciones en redes sociales, relacionadas con su entorno local o carrera profesional, para promover un aprendizaje significativo.

El texto de esa segunda semana estuvo enfocado en redactar sobre sus expectativas de la vida universitaria y una vez que se aplicaron las tutorías, se registró un promedio de 6% de errores ortográficos, principalmente sobre signos de puntuación.

En el caso de la tercera semana, las estrategias de ABJ que se incluyeron fueron una habitación de escape relacionada con la puntuación, un juego de gato (por cada respuesta correcta podían poner una figura en el tablero), un juego de Jeopardy y un último cuestionario interactivo en Quizziz, para las estrategias ABP se empleó la redacción de correos electrónicos.

Cabe señalar que para esta semana las sesiones de tutoría no se llevaron a cabo, pues se buscaba que los estudiantes desarrollaran las habilidades para corregir los textos de forma independiente y también se buscaba constatar un progreso real, más allá del apoyo de su compañero tutor. Para ayudarse a revisar, se les sugirió consultar los errores que habían tenido en los textos anteriores y basar su revisión en las anteriores áreas de oportunidad que habían presentado.

El resultado de esto fue que, en el texto final, cuya temática fue las proyecciones de su futuro laboral, el promedio de error ortográfico del grupo descendió a 2%, además el 45% de los estudiantes entregó un texto libre de errores ortográficos. Los resultados de la disminución de los errores ortográficos a lo largo del curso intensivo de 3 semanas (30 horas en total) son visibles en la siguiente figura.

Figura 2

Porcentaje de errores ortográficos semanales



Fuente: Elaboración propia.

Este resultado comprueba que las técnicas empleadas resultaron exitosas para disminuir el porcentaje de error ortográfico. Lo anterior fue complementado con el análisis de los dos *focus group* de 15 participantes cada uno, realizados al inicio y al término del curso, los cuales permitieron observar de manera clara la evolución en la conciencia ortográfica de los estudiantes.

En el grupo focal de inicio, la mayoría expresó indiferencia o falta de interés por revisar sus textos, en la grabación de voz predominaban

afirmaciones sobre no saber cómo identificar errores, no tener el hábito de corregir, considerar la ortografía irrelevante en su vida cotidiana, confiar en que las herramientas digitales resolverían automáticamente cualquier fallo o que su ortografía sí era adecuada, porque nadie les había dicho lo contrario durante su trayectoria académica, incluso varios estudiantes señalaron que la ortografía era “difícil” o “aburrida”, lo que reflejaba una concepción limitada del tema. Como ejemplo, un participante de los 15 comentó: *“No reviso mis textos porque nunca me lo han pedido en la escuela, además siempre confío en el autocorrector”* (participante 4).

Sin embargo, en el segundo grupo focal, desarrollado al concluir el curso de ortografía de tres semanas, emergió un cambio significativo, ya que los estudiantes comenzaron a reconocer la ortografía como un componente esencial de la comunicación académica y profesional, y no únicamente como una exigencia escolar. Las respuestas reflejaron una nueva conciencia sobre las consecuencias de escribir incorrectamente, tanto en la claridad del mensaje como en la percepción externa de su formación, visible en afirmaciones como: *“Ya entiendo que, si no escribo bien, las personas pueden interpretar otra cosa, y eso afecta cómo me comunico”* (participante 10).

Esto pone en perspectiva que el estudiantado podría ni siquiera saber que no posee una ortografía correcta, si no se le ha brindado retroalimentación correctiva en su trayectoria académica, de ahí la importancia de realizar un diagnóstico preciso para que el estudiante entienda cuántos errores ortográficos comete al redactar un texto y tenga en mente la necesidad de desarrollar conciencia ortográfica y disminuir la cifra de errores.

Sobre su percepción de la propia mejoría en cuestiones ortográficas, muchos experimentaron un sentido de autoeficacia, es decir, la percepción de ser capaces de enfrentar con éxito una tarea que antes les resultaba difícil o poco relevante (Bandura, 1997). Esta experiencia de progreso, reforzada por la retroalimentación y la práctica constante, tuvo un efecto motivador que trascendió la simple corrección de textos: los alumnos se sintieron más seguros de sí mismos y de su propia escritura, al valorar la ortografía como una herramienta para proyectar credibilidad y profesionalismo, incluso algunos se comprometieron a mantener hábitos de autocorrección en el futuro: *“Ahora me fijo en mis textos porque sé cómo hacerlo y que la forma en la que escribo habla de mí a nivel profesional”* (participante 7).

De este modo, la enseñanza de la ortografía se transformó en un proceso significativo, donde la mejora técnica se acompañó de un fortalecimiento en la motivación y en la confianza de los estudiantes para sobrellevar nuevos retos de escritura, como los que enfrentarán en su futuro académico.

Conclusión

Con base en los hallazgos de esta experiencia, se confirma que la enseñanza de la ortografía no tiene por qué basarse en el temor a la corrección; el error puede convertirse en una oportunidad para aprender, siempre que se visibilice de forma constructiva y se acompañe de actividades dinámicas.

Para ello, se debe hacer visible el error, cuantificarlo y convertirlo en objeto de reflexión metalingüística, entendida como la capacidad del aprendiz para tomar distancia de su propio uso del lenguaje y analizarlo de manera consciente (Gombert, 1992). Esto es posible mediante la integración de la fórmula de Gabarró (2013) en la retroalimentación, desde el inicio de una clase, a través de una evaluación diagnóstica, ya que provee un indicador claro del desempeño que permite la toma de conciencia de los estudiantes y orienta la enseñanza hacia áreas prioritarias.

Si esta fórmula se vincula con la retroalimentación correctiva escrita realizada de manera constante y se refuerza con metodologías activas de aprendizaje (tutorías entre pares, ABJ y ABP) se favorece la práctica deliberada y la transferencia del conocimiento a contextos académicos, profesionales y cotidianos.

De esta manera, el resultado es doble: una mejor técnica (reducción sustantiva de errores) y un cambio actitudinal (de la apatía a la autorregulación), evidenciado en el aumento de autoeficacia y motivación por mantener hábitos de autocorrección. En suma, formar escritores competentes implica pasar del cumplimiento normativo a la conciencia ortográfica como competencia transversal, capaz de brindar claridad, credibilidad y profesionalismo a la propia comunicación escrita.

Referencias

- Andrango Arévalo, W. L.; Vera Palacios, D. A., y Cárdenas Quintana, R. B. (2025). Estrategias metodológicas para la enseñanza de la ortografía en Educación General Básica Superior. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual* "ALCON", 5(1), 132-143.
- Aragón-Mendizabal, E., Delgado-Casas, C., Navarro, J. I., Menacho, I., y Romero, M. F. (2016). Análisis comparativo entre escritura manual y electrónica en la toma de apuntes de estudiantes universitarios. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 48 (3), 101-107.
- Armenta, M. O. R., Quintana, J. T., López, R. I. G., & Murrieta, M. U. (2017). Evaluación de la escritura argumentativa de estudiantes universitarios del área de educación/Evaluation of the argumentative writing of university students in the area of education. *Educación superior*, (23), 77-88.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer Publishing Company.
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M., & Cabré, P. (2005). *La enseñanza de la ortografía*. Graó.
- Carratalá, F. (2014). *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española. La competencia ortográfica*. Octaedro.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2008). *Enseñar Lengua*. Graó
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT journal*, 63(2), 97-107.
- Fregoso Peralta, G. (2007). Problemas del estudiante universitario con la redacción. Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y maestría. *Revista Universidad EAFIT*, 44(149), 9-22.
- Gabarró, D. (2013). *Dominar la ortografía*. Boira Editorial.

Gabarró, D. y Puigarnau, C. (1996). *Nuevas estrategias para la enseñanza de la Ortografía en el marco de la PNL*. Editorial Aljibe.

García Moreno, M. L. (2005). Conciencia ortográfica y motivación. *Educación: una revista cubana que hace esencia de pensamiento*, 114(1), 22-24.

Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. University of Chicago Press.

Gómez Catota, M. A. (2019). *La gamificación como estrategia creativa para la enseñanza de la ortografía* (Tesis de grado, Universidad Central de Ecuador). <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/19933/1/T-UCE-0010-FIL-595.pdf>

González Robles, R. O. (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*. <http://asambleaanuies.iberomex.mx/wp-content/uploads/2013/11/Estudio-EXHALING-6-nov.pdf>

Heredia Oliva, E.; Gutiérrez Fresneda, R., Esteban Córcoles, J., y Ortuño Padilla, A. (2024). Análisis Comparativo entre la Escritura Manual y la Digital en la toma de apuntes de estudiantes universitarios de los Grados de Ingeniería Civil y Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Alicante. En *Actas 7º Congreso Mundial de Educación EDUCA 2024* (pp. 398-403). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9928283>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Annals of Psychology*, 30(3), 841-851.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

Martínez González, A., Manzano Patiño, A. P., García Minjares, M., Herrera Penilla, C. J., Buzo Casanova, E. R., & Sánchez Mendiola, M. (2022). Grado de dominio del español de los estudiantes al ingreso a la licenciatura y su asociación con el desempeño escolar y la eficiencia terminal. *Revista de la educación superior*, 51(202), 89-105.

Moreno Moñux, V. (2023). *Propuesta de metodología activa para el aprendizaje de la ortografía en 6.º de primaria* (Tesis de grado, Universidad de Valladolid) <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/66364>

Olvera Domínguez, T. (2019). *Corregir la ortografía en el aula. Una estrategia didáctica con enfoque constructivista en la Educación Media Superior* (Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperado de https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000797469

Parker, R. (1991). Spelling at home. In V. Nicholl, & L. Wilkie (Eds.), *Literacy at home and school*. Rozel, NSW: Primary English Teaching Association.

Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill.

Ramírez Armenta, M. O., Tanori Quintana, J., García López, R. I. y Urias Murrieta, M. (2017). Evaluación de la escritura argumentativa de estudiantes universitarios del área de educación. *Educación superior*, (23), 77-88.

Ramírez Bustamante, F. y López Díaz, E. (2005). Spelling Error Patterns in Spanish for Word Processing Applications. 5.ª *Conferencia Internacional, Lang. Res. Eval.*, 93-98. http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2006/pdf/119_pdf.pdf

Ríos, G. (2012). La ortografía en el aula. *Revista Káñina*, 36(2), 181-190. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44249253012>

Romera Martínez, I. (2020). *La ortografía a través del aprendizaje basado en juegos: una propuesta para 4º de Educación Primaria* (Tesis de Maestría, Universidad Internacional de la Rioja). <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/12051/Romera%20Mart%c3%adnez%2c%20Irene.pdf>

Romero Pinargote, M. D., Guachimín Cóndor, E. F., Arroyo Peñafiel, R. M., & Coronel Santos, K. S. (2025). Aprendizaje Colaborativo Para Perfeccionar la Ortografía en la Educación Elemental en Ecuador. *Reincisol*, 4(7), 4371-4386.

Sanizaca, C. L. N., Vega, K. D. A., Riera, D. R. G., & Tanguila, F. F. A. (2024). Mejora del aprendizaje y ortografía: Estrategias innovadoras y recursos efectivos en la educación. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(1), 10055-10065.

Tamayo Valdés, M. C., & León Pérez, M. A. (2016). La enseñanza-aprendizaje de la ortografía con enfoque desarrollador. *Revista Conrado*, 12 (55), 120-128.

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>

Valencia Orellana, C. (2014). *Errores de ortografía acentual y literal frecuentes en textos informativos producidos por estudiantes de educación superior técnico profesional en Santiago de Chile* (Tesis de Maestría, Universidad de Chile). <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/137440/Errores-de-ortografia-acentual-y-literal-frecuentes-en-textos-informativos-producidos-por-estudiantes-de-educacion-superior-tecnico-profesional-en-Santiago-de-Chile.pdf>

Zapata Puerta, C. y González Figueroa, P. A. (2016). *Anormalidades ortográficas y gramaticales en los textos de los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Rural Buenos Aires del municipio de El Carmen de Viboral*. (Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios). <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/65a881e4-a789-459b-8f9b-41f3b42e43e0/content>

Capítulo 18.

La evaluación estandarizada del aprendizaje en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: ¿una medida justa?

Dr. Jorge Gustavo Gutiérrez Benítez
Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

Evaluar en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras nunca ha sido un asunto sencillo. Desde los exámenes más antiguos hasta las más sofisticadas pruebas internacionales estandarizadas como el Test of English as a Foreign Language (TOEFL) o International English Language Testing System (IELTS), la idea de medir lo que un estudiante sabe siempre ha generado debates.

El recorrido histórico muestra cómo la estandarización nace con la intención de garantizar comparabilidad y objetividad. Hoy en día, estos exámenes son considerados instrumentos confiables debido al rigor científico con el que se elaboran, lo que las hace idóneas para tomar decisiones en contextos como la educación y el empleo. Sin embargo, su carácter selectivo y la presión que ejercen sobre los estudiantes han sido criticados por los efectos que produce.

En la enseñanza de lenguas, las tensiones son aún más evidentes: ¿se evalúa realmente la capacidad de comunicarse en la vida diaria o solo el desempeño bajo condiciones de examen? Aquí aparecen fenómenos como el *teaching to the test*, donde lo importante ya no es aprender el idioma, sino aprobar el examen.

Este capítulo explora las bondades y dificultades de la evaluación estandarizada en la enseñanza de lenguas, partiendo de sus orígenes generales hasta los desafíos modernos. Se realiza un recorrido de la historia de la evaluación de una lengua extranjera, se analiza la relación particular entre lengua y prueba, se discuten las tensiones existentes entre la necesidad de evaluar y el vasto universo de implicaciones presentes en la enseñanza de lenguas.

Se invita a la reflexión de la concepción de la evaluación, que más que un fin en sí misma, la evaluación debe ser vista como un medio que acompañe al estudiante en su aprendizaje, lo motive y lo acerque al verdadero propósito de la enseñanza de lenguas que es conectar con otras personas y culturas, potencializar una de las cualidades humanas más importantes: el poder comunicarse.

Palabras clave: evaluación, estándar, lenguas, enseñanza, inglés

Introducción

Pocas situaciones en la vida del estudiante generan tanto nerviosismo como sentarse frente a un examen, y en el caso particular de las evaluaciones de lenguas estos momentos cobran aún más sentido.

No conforme con estar contra reloj, se escucha el audio de una persona conversando en otro idioma, y en la mente del estudiante se empieza a ejecutar un proceso mediante el cual trata de comprender lo que escucha, y al mismo tiempo elegir la respuesta correcta que a su vez también se encuentra en otro idioma.

Para el estudiante de lenguas, pruebas como TOEFL, el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) o el IELTS, no sólo son una evidencia de su nivel de dominio en la lengua, sino que también se han convertido en la llave de acceso a las propias instituciones educativas como las universidades o posgrados, empleos y programas de movilidad en todo el mundo. Pero, la pregunta que gira en torno a esto es ¿cómo se puede saber qué tan confiables y justas son realmente? ¿Evalúan lo que se supone deberían evaluar o solo una parte de todas las habilidades deseables en el estudiante?

Son justamente las interrogantes anteriores las que llevan a lo que se conoce como evaluación estandarizada. En el mundo moderno, donde dominar más de un idioma es requisito para la vida profesional, estas pruebas estandarizadas de tipo internacional representan mucho más que solo dar una calificación: son instrumentos de selección, de certificación y, en muchos casos, de exclusión.

Al mismo tiempo, estos tipos de pruebas ofrecen ventajas sobresalientes como la posibilidad de comparar resultados entre países y asegurar

estándares de calidad, pero no solo a escalas globales, sino también en el plano de un aula de clases en las que se puede observar de una manera válida y confiable los niveles de dominio que presentan los estudiantes en determinada área de conocimiento.

Este escrito se propone explorar las bondades y dificultades de la evaluación estandarizada en la enseñanza de lenguas, partiendo de sus orígenes generales hasta los desafíos modernos. Para lograr lo anterior, se realiza un recorrido de la historia de la evaluación educativa, se analiza la relación particular entre lengua y prueba, y se discute las tensiones existentes entre la necesidad de evaluar y el vasto universo de implicaciones presentes en la comunicación humana.

La fascinación por medir el aprendizaje

Desde sus inicios, un proceso que nunca puede faltar en la educación es la idea de poder medir lo que se enseña o bien lo que se aprende. A este respecto, retrocediendo varios años es posible señalar las tablillas de arcilla en la antigua Mesopotamia, y en nuestros días se puede dar pauta de los modernos sistemas de evaluación en línea.

Ambos escenarios comparten un punto en común, el profesor de hace siglos y el profesor actual, siempre ha buscado formas para poder comprobar si sus estudiantes aprendieron lo que se les enseñó. En la época reciente, particularmente en el siglo XIX, se dio un auge sustancial sobre esta posibilidad de medir, lo anterior como resultado de la psicometría como la subdisciplina de la psicología experimental dedicada a evaluar y cuantificar los procesos psicológicos y las habilidades cognitivas en las personas (Martínez y Villota, 2022).

El auge anterior, tuvo como resultado la construcción de instrumentos cada vez más sofisticados, diseñados para clasificar y comparar desempeños (Popham, 2017). La lógica detrás de la estandarización era sencilla: si todos los estudiantes respondían al mismo conjunto de preguntas en condiciones similares, entonces sus resultados podían ser comparados objetivamente. Esta forma de concebir la educación dio como resultado el nacimiento de pruebas como el Scholastic Aptitude Test (SAT) en Estados Unidos, misma que sentó las bases en parte para lo que es la evaluación educativa moderna (Villacís et al., 2022).

Claro está, las evaluaciones estandarizadas no están exentas de críticas. Mientras que algunos investigadores las defienden como una herramienta indispensable para la equidad **porque ofrecen un criterio común**, otros señalan que reducen la complejidad del aprendizaje a solo datos numéricos que no reflejan de manera real las múltiples dimensiones del conocimiento (Darling-Hammond, 2017). En el caso de la enseñanza de lenguas, estas diferentes posturas son aún más marcadas, pues lo que está tela de juicio no es solo recordar vocabulario o reglas gramaticales, sino la capacidad propia del estudiante para poder interactuar en contextos diversos.

El auge de los exámenes estandarizados en las lenguas extranjeras

El siglo XX introdujo una necesidad evaluativa profesional muy importante: comprobar el nivel de dominio o bien las habilidades lingüísticas específicas de una manera confiable y comparable. Lo anterior provocado o forzado por los cambios políticos, sociales y tecnológicos que caracterizo ese siglo desde sus primeras décadas, migraciones masivas, la internacionalización de la educación y los intercambios académicos hicieron evidente la importancia de contar con pruebas que certificaran el nivel de dominio de una lengua extranjera (Fulcher, 2015).

Lo anterior inevitablemente provocó la creación de pruebas con las cuales demostrar estas habilidades en una lengua extranjera, fue así como se consolidaron pruebas como el TOEFL, creado en 1964 por la Educational Testing Service, y posteriormente el IELTS, ambos diseñados para evaluar las cuatro habilidades principales: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y producción escrita.

Si bien, un aspecto fundamental de este tipo de evaluaciones es garantizar que los estudiantes no solo alcancen niveles cognitivos de bajo nivel como lo es la memorización o comprensión, sino por el contrario que sean capaces de desenvolverse en contextos reales. Sin embargo, como señalan Bachman y Palmer (2010), cualquier prueba es solo una representación limitada o imperfecta de la realidad, es decir, mide lo que es posible representar en la condición específica de un examen, en el formato que este tenga, lo que a su vez se traduce en la representación parcial y no la totalidad del uso de la lengua.

Agregado a esto, la mayoría de estas pruebas adquirieron una etiqueta de carácter socioeconómico y político. Los puntajes en exámenes como TOEFL o IELTS se convirtieron en requisito indispensable para acceder a universidades de prestigio, la obtención de becas o incluso para ser acreedor de una visa (McNamara, 2019). Fue de esta manera como el examen o la evaluación estandarizada dejó de ser una herramienta para el diagnóstico del aprendizaje para transformarse en una poderosa herramienta de selección y movilidad social (Shohamy, Or & May, 2017).

De manera natural junto con el prestigio que adquirieron las pruebas estandarizadas también conlleva una parte negativa. Mientras que, para algunos (Reyes et. al, 2023) los exámenes estandarizados están entrelazados con ideales meritocráticos que se manifiestan globalmente, aunque se adaptan a contextos locales.

Para otros, constituyen una barrera que privilegia a quienes tienen acceso a cursos de preparación costosos, materiales de práctica y tecnología adecuada, generando desigualdades profundas (Shohamy, Or & May, 2017).

Enseñanza del inglés como lengua extranjera y evaluaciones: una combinación compleja

En el contexto específico de la evaluación del aprendizaje, las lenguas son un reto particular. Lo anterior cobra mayor significado al compararse con materias como matemáticas o física, donde las respuestas comúnmente son únicas y verificables con procedimientos específicos.

Sin embargo, el lenguaje se caracteriza por su variabilidad, creatividad y contexto. Lo que permite que más de un estudiante pueda expresar la misma idea, pero de formas distintas e igual de válidas. Por este motivo autores como Brown & Abeywickrama (2019) expresan la dificultad existente de querer reducir o evidenciar el desempeño lingüístico a una calificación numérica.

En el caso de las diferentes dimensiones implicadas en el aprendizaje de una lengua, la competencia comunicativa, concepto introducido por Hymes (1972), señala que saber una lengua o idioma no es solo dominar su gramática, sino también saber usarla de una manera adecuada en situaciones reales.

Lo anterior implica por lo tanto aspectos pragmáticos, socioculturales y discursivos. Sin embargo, una situación observable en la mayoría de las pruebas estandarizadas, es el hecho de que, aunque intentan aproximarse a esa variedad de aspectos, terminan privilegiando actividades o evidencias de desempeño que pueden calificarse con relativa objetividad y rapidez, como opciones múltiples o ensayos con rúbricas predefinidas.

Por ello, algunos autores como Simone et al. (2023) señalan que este tipo de pruebas contribuyen el fenómeno conocido como *teaching to the test* o *backwash effect*, describiendo la influencia que las evaluaciones ejercen en lo que se enseña y en la forma se enseña, lo que de igual forma repercute en el comportamiento de los estudiantes y docentes. Esto se observa en los cursos de idiomas cuando estos se enfocan en preparar a los estudiantes para superar el examen más que en desarrollar una competencia comunicativa auténtica (Cheng, 2008).

Esto produce por lo tanto un aprendizaje parcial, es decir, por un lado, el alumno puede saber o dominar muy bien una prueba o examen, pero no serlo en una situación real o por ejemplo una conversación cotidiana. El alumno se prepara o estudia para la prueba, pero no para el aprendizaje significativo.

Aun con estas situaciones presentes, no es posible ignorar ni reconocer que las pruebas estandarizadas han contribuido a establecer parámetros comunes que permiten comparar niveles entre distintos países e instituciones. Un ejemplo claro de este beneficio es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) publicado oficialmente en el año 2001, mismo que ofrece una escala que facilita ubicar a los estudiantes en niveles de competencia, lo que se ha convertido en un lenguaje común en la enseñanza de lenguas a nivel mundial (Council of Europe, 2020).

Ventajas de la evaluación estandarizada

Aunque se han señalado algunos aspectos desfavorables u objeto de crítica en las evaluaciones estandarizadas, existen también una variedad de atributos positivos que ofrecen ventajas significativas, especialmente en el ámbito de la enseñanza de lenguas.

En un primer beneficio de las pruebas estandarizadas se encuentra la comparabilidad global. Este atributo es relevante, ya que permite evaluar estudiantes de distintos contextos bajo un mismo criterio, lo que resulta especialmente útil para universidades que, por ejemplo, reciben postulaciones internacionales. De esta forma un puntaje en TOEFL o IELTS se convierte en un insumo directo para que las instituciones puedan tomar decisiones de admisión basadas en estándares relativamente consistentes, lo que de cierta manera contribuye a garantizar un grado de equidad en la selección de candidatos (Kunnan, 2018).

Otro beneficio importante es la estandarización de la calidad de los instrumentos de evaluación. Este tipo de exámenes se caracterizan por rigurosos procedimientos metodológicos en su construcción y diseño, así como de validación psicométrica, lo que asegura que las preguntas sean confiables, que realmente midan las competencias que pretenden evaluar y que los resultados se mantengan estables en el tiempo (Gutiérrez y Acuña, 2023).

Aunque se acepta la realidad de que en toda medida existe un error, y por lo tanto ningún instrumento o prueba pueda considerarse perfecta, este nivel de control difícilmente podría alcanzarse mediante evaluaciones que no implementen alguna especie de control o procedimiento establecido para su construcción.

La objetividad alcanzada constituye un tercer punto a favor. A diferencia de la evaluación subjetiva habitualmente dada por el docente, que inherentemente está cargada de sesgos, algunos de manera inconsciente, los exámenes estandarizados tienen como premisa una igualdad de probabilidades.

Lo anterior significa que todos los estudiantes que desempeñen la prueba cuentan con igual probabilidad de logro, es decir, todos los sustentantes se enfrentan a la misma dificultad y la misma posibilidad de evidenciar el nivel de dominio sobre el universo de conocimientos comprendido por la prueba (Gutiérrez y Acuña, 2022).

Finalmente, las pruebas estandarizadas poseen un reconocimiento internacional significativo. Una evaluación que provea de un certificado que tenga aceptación global se traduce de manera directa en otro tipo

de oportunidades profesionales y académicas. En el mercado laboral actual con un alto sentido de competitividad, un desempeño destacado en una prueba estandarizada de aceptación internacional puede marcar significativamente la diferencia.

Aunque pueden señalarse más atributos favorables de las pruebas estandarizadas, los antes mencionados demuestran que este tipo de evaluaciones no solo funcionan como instrumentos de medición válidos y confiables, sino que también actúan como verdaderos diferenciadores en el mercado laboral, o como una especie de moneda en la economía del conocimiento, explicando así su popularidad, amplia difusión y permanencia en contextos educativos de todo el mundo.

Limitantes a considerar

Si bien los beneficios son claramente señalados, también lo son las limitaciones. La evaluación estandarizada en el contexto de la enseñanza de lenguas se ve expuesta a cuestionamientos profundos en torno a ciertas formas de validez, equidad y consecuencias pedagógicas.

Una primera limitante de las pruebas estandarizadas tiene que ver con los sesgos culturales y lingüísticos. En este sentido, los ítems suelen reflejar perspectivas particulares, muchas veces anglocéntricas, lo que puede poner en desventaja a estudiantes de contextos culturales diferentes (Cheng, 2008).

Por otro lado, uno de los desafíos más señalado es la reducción del lenguaje a un atributo numérico o cuantificable. Lo anterior cobra sentido al expresar los diferentes atributos presentes en proceso propio del lenguaje, como lo son la ironía, humor, gestos y variaciones dialectales. Todos estos constructos psicológicos, reducidos a una calificación numérica facilitan la administración de las pruebas, pero el principal problema es que casi en forma proporcional reduce la totalidad de la competencia comunicativa que es recuperada en las pruebas (Gozalo, 2014).

En este mismo tenor, es innegable abordar las implicaciones psicológicas y emocionales que las pruebas estandarizadas sobre todo las de alto impacto tienen en los estudiantes. La presión que hay detrás por alcanzar

un puntaje que bien puede definir el futuro académico o profesional puede afectar tanto su rendimiento como su bienestar emocional (Horwitz, 2010).

Por otro lado, otra limitante es la necesidad de experticia para la elaboración de pruebas estandarizadas, dada la naturaleza de este tipo de pruebas, es necesario aplicar procedimientos metodológicos rigurosos y con ello el uso de tratamientos estadísticos que requieren de una experticia tanto en el proceso de construcción de la prueba como en las evaluaciones psicométricas con las que se da pauta de la calidad técnica de la misma. Lo anterior también incluye el uso de software especializado para análisis psicométrico, la interpretación de diversos atributos observables de validez y confiabilidad entre algunas otras implicaciones.

En definitiva, las pruebas estandarizadas son herramientas poderosas y ampliamente utilizadas, pero no son neutrales. Mientras ofrecen comparabilidad, objetividad y reconocimiento global, también reflejan sesgos, alteran o condicionan lo que se enseña y como se enseña, lo que a su vez puede ampliar desigualdades. También se hace latente una marcada accesibilidad a la construcción y aplicación de las mismas, por los costos que implican y la necesidad de personal especializado para el desarrollo de las mismas.

Alternativas a la evaluación estandarizada

Considerando las limitaciones antes mencionadas, diversas investigaciones en evaluación de enseñanza de lenguas han explorado distintas alternativas que puedan reducir los aspectos no observables con las pruebas estandarizadas o sustituir incluso algunas actividades evaluativas representadas por exámenes estandarizados tradicionales.

Una de ellas es el fortalecimiento y robustecer los esquemas la evaluación formativa, que es la que se efectúa de manera continua en las clases, enfatizando el estímulo que el estudiante recibe para fomentar su desarrollo y concreción de conocimientos, priorizando estos procesos por encima de ver como un fin la asignación de un puntaje.

A este respecto un aspecto fundamental de todo proceso evaluativo, es la retroalimentación, y en el caso particular de la evaluación formativa,

a través de la retroalimentación constante, los estudiantes pueden identificar sus fortalezas y determinar si se han alcanzado los objetivos de aprendizaje establecidos sin estar limitados a una nota o calificación (Defas et al., 2025).

Un ejemplo claro de instrumentos formativos son los portafolios digitales, en los cuales se recopilan trabajos escritos, grabaciones de audio y proyectos colaborativos. Este tipo de herramienta provee al docente de diversas ventajas para ampliar la visión del progreso lingüístico de cada estudiante (Luelmo del Castillo, 2021).

Otras herramientas **clave para valorar** el nivel de dominio de una lengua son las rúbricas de desempeño y la evaluación basada en tareas. A diferencia de las pruebas tradicionales que miden respuestas correctas o incorrectas, las rúbricas detalladas permiten valorar criterios como claridad, coherencia, adecuación sociocultural y creatividad en la expresión (Brown & Abeywickrama, 2019). Este tipo de herramientas permiten observar de manera más integral la competencia comunicativa, al centrarse en habilidades de comunicación auténtica y contextualizada.

Por otro lado, una innovación tecnológica que está cambiando a la humanidad en muchas esferas es la inteligencia artificial (IA), y en este sentido, las evaluaciones no han sido la excepción en relación a sufrir cambios y mejoras al emplear IA. Los sistemas inteligentes o de adaptación automática ajustan la dificultad de las preguntas según el desempeño del estudiante, lo que permite obtener diagnósticos más precisos y proporcionar a su vez interacciones personalizadas (Kalidindi, Das & Dandu, 2025). Además, la IA puede analizar patrones de error, identificar áreas de oportunidad o mejora, así como generar retroalimentación inmediata, lo que ahora convierte a la evaluación en una herramienta para el aprendizaje de manera continua.

El futuro de evaluar el inglés como lengua extranjera

En la actualidad el panorama que se observa en el campo de la educación sugiere que emplear evaluaciones estandarizadas para determinar el nivel de dominio en las lenguas no va a dejar de existir, sin embargo, se hace evidente su evolución. Las tendencias apuntan hacia modelos más flexibles, integradores y conscientes de la diversidad de los estudiantes.

La globalización y la demanda de movilidad internacional siguen representando factores de influencia que impulsan el uso de exámenes estandarizados para poder clasificar sustentantes, sobre todo en aspectos laborales profesionales. Pero, por otro lado, existen otras corrientes que están empujando fuertemente a la concientización sobre equidad, inclusión y diversidad cultural, lo que se traduce en la necesidad de innovar para humanizar la evaluación y reflejar mejor las diferentes habilidades del dominio de una lengua, como lo es la competencia comunicativa real (Darling-Hammond, 2017).

Como se ha dicho, la evaluación en la enseñanza de lenguas está experimentando una transformación significativa. Existe una presión constante por mejorar las formas en que se pueda observar la competencia lingüística de una manera significativa, por ello se está optando por complementar las evaluaciones tradicionales, como las pruebas estandarizadas con otros tipos de evidencias de desempeño. Investigaciones recientes sugieren que las evaluaciones empleadas de manera tradicional, que son las que mayormente se emplean en las aulas en los diferentes niveles educativos no logran capturar completamente la diversidad de habilidades lingüísticas de los estudiantes (Chuang & Yan, 2025).

Herramientas que están basadas e incluso construidas con IA, como lo son los chatbots y sistemas de retroalimentación automatizada, están siendo utilizadas para proporcionar evaluaciones cada vez más individuales llevando la personalización a niveles no alcanzados anteriormente, y con ellos ambientes más dinámicos (Alshehri, 2025). Agregado a esto, este tipo de tecnologías permiten dar al estudiante una retroalimentación automática e inmediata, lo que contribuye a mejorar los niveles de motivación y la autonomía del aprendizaje en los estudiantes.

Sin embargo, la implementación de IA en la evaluación sigue planteado desafíos éticos y prácticos. Por un lado, la precisión de estas herramientas en diferentes contextos lingüísticos y culturales aún está perfeccionándose, ya que herramientas accesibles que en su mayoría son gratuitas manejan niveles de error muy considerables. Por otro lado, las mejores herramientas se exceden en costos, mismos que escapan a la mayoría de los usuarios, y agregado a esto existe el riesgo de que se sigan repitiendo sesgos existentes en las evaluaciones si estas no se diseñan cuidadosamente (Yan et al., 2023).

La pandemia de la COVID-19 aceleró la adopción de evaluaciones en línea, lo que ha llevado a una reconsideración de los métodos de evaluación tradicionales. Esto naturalmente debido a la flexibilidad y accesibilidad que las evaluaciones en línea ofrecen y que a su vez promueven oportunidades para una mayor inclusividad (ECML, 2023).

El futuro de la evaluación en lenguas parece dirigirse hacia un enfoque híbrido que combine la tecnología con la comprensión humana. Es indispensable que las instituciones educativas diseñen y desarrollen sistemas de evaluación que sean justos, inclusivos y que reflejen con precisión las habilidades lingüísticas de los estudiantes haciendo un uso responsable de las nuevas tecnologías que dotan de ventajas significativas al quehacer educativo.

Conclusión: reflexionando sobre evaluar el lenguaje

Al mirar todo lo que se ha explorado, queda claro que evaluar el aprendizaje de lenguas no es solo un asunto de exámenes y puntajes. Las pruebas estandarizadas, tales como TOEFL e IELTS, han transformado la forma en que se miden las competencias, generando oportunidades de estudio, trabajo y movilidad internacional. Pero también muestran las limitaciones existentes al querer reducir el lenguaje a números y porcentajes.

Como se ha dicho, el lenguaje es vivo, diverso y es una característica única en el ser humano. Cada conversación, cada mensaje escrito o cada interpretación de un texto lleva consigo rasgos únicos, culturales, sociales y personales que ninguna prueba puede capturar por completo. Por eso, aunque un examen pueda decir que “el estudiante alcanzó el nivel C1”, no puede decir cómo se expresa con naturalidad en una pizzería en Italia, o cómo convence a un colega en Londres de escuchar cierto tipo de música, o cómo tiene que improvisar al platicar con un niño que le pide un dulce en una tienda en Francia.

Aun así, no se pueden desestimar los beneficios de la evaluación estandarizada. Ya que posibilita un lenguaje común para comunicar, identificar o determinar niveles de competencia, facilita además la movilidad internacional y, en muchos casos, brinda motivación a los estudiantes para alcanzar metas claras. El reto, sin embargo, está en no permitir que estas pruebas sean el único indicativo del nivel de dominio, logro alcanzado o aprendizaje que evidencien los alumnos.

Cuando la enseñanza se enfoca únicamente en superar un examen, se corre el riesgo de perder lo esencial: que el estudiante aprenda a comunicarse, a explorar, a equivocarse y a desarrollarse con el idioma.

El futuro de la evaluación parece inclinarse hacia un equilibrio entre estandarización y diversidad, donde idealmente se creen escenarios en los que las pruebas no sea un obstáculo, sino una guía: donde cada estudiante pueda recibir retroalimentación personalizada, reconocer sus fortalezas, trabajar en sus debilidades y, sobre todo, aprender a usar la lengua como un puente hacia otras personas y culturas.

Esta reflexión transmite algo fundamental: evaluar no es sólo medir, y mucho menos es un proceso neutral, la evaluación no es un fin, sino un medio. Las pruebas son herramientas, y como cualquier herramienta, su valor depende de cómo se utilicen. Si se integran con conciencia, sensibilidad y creatividad, pueden ayudar a construir un aprendizaje más inclusivo, motivador y auténtico. Si, por el contrario, se les trata como finales absolutos, se corre el riesgo de confundir calificación con competencia y de reducir la riqueza del lenguaje a un simple número.

La conclusión de este **capítulo nos deja una reflexión fundamental y de profundas implicaciones**: aprender un idioma va mucho más allá de sólo aprobar un examen o de obtener una calificación alta. Cada palabra que se pronuncia, cada texto que se escribe y cada conversación que se inicia es un paso hacia comprender y conectar con el entorno, es un proceso mucho más complejo que no puede ser observado o determinado por una sola tarea. Y si una evaluación significativa acompaña ese viaje, en lugar de limitarlo, entonces se habrá logrado su verdadero propósito: apoyar al aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera, no solo medirlo.

Referencias

- Alshehri, A. (2025). AI's effectiveness in language testing and feedback provision. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, 101892. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101892>
- Brown, H., & Abeywickrama, P. (2019). *Language assessment: Principles and classroom practices* (3rd ed.). Pearson.
- Cheng, L. (2008). *Adapting language tests for use in new contexts: Challenges and strategies*. Cambridge University Press.
- Chuang, P.-L., & Yan, X. (2025). Language assessment in the era of generative artificial intelligence: Opportunities, challenges, and future directions. *System*, 134, 103846. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103846>
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2020/16809ea0d4>
- Darling-Hammond, L. (2017). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Defas, E., Toro, A., Victoria, Díaz, M., Rivera, D., & Gavilánez, M. (2025). Evaluación formativa versus sumativa: efectos en el aprendizaje significativo. *Sinergia Académica*, 8(5), 833-844.
- ECML. (2023). *The future of language education in the light of Covid*. European Centre for Modern Languages. <https://www.ecml.at/en/ECML-Programme/Programme-2020-2023/The-future-of-language-education>
- Reyes, V., Phillips, L., Hamid, M. O., & Hardy, I. (2024). Navigating datascares: mapping testing practices within and across national and global contexts. *Learning, Media and Technology*, 49(1), 109–121. <https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2218645>
- Fulcher, G. (2015). *Practical language testing* (3rd ed.). Routledge.

Gozalo, A. (2014). Hacia el impacto positivo de la evaluación: pruebas estandarizadas de idiomas. *Avances En Supervisión Educativa*, 22. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i22.63>

Gutiérrez, J., & Acuña, L. (2023). Evaluación estandarizada de los aprendizajes en el tronco común de lenguas: Un estudio en la Universidad Autónoma de Baja California, México. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17218>

Gutiérrez, J., & Acuña, L. (2022). Evaluación estandarizada de los aprendizajes: una revisión sistemática de la literatura. *Revista CPU-e*, (34), 321-351.

Horwitz, E. (2010). *Becoming a language teacher: A practical guide to second language learning and teaching*. Pearson Longman.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.

Kunnan, A. J. (2018). *Evaluating Language Assessments*. Routledge.

Luelmo del Castillo, M. (2021). Portfolios electrónicos de lenguas: un estudio comparativo. *Revista Espacios*, 42(1), 201-214.

Martínez, R. y Villota, H. (2022). La psicometría. *Revista SIGMA*, 18(1), 23-29.

McNamara, T. (2019). *Language testing*. Oxford University Press.

Popham, W. (2017). *Classroom assessment: What teachers need to know* (8th ed.). Pearson.

Shohamy, E., Or, I. G., & May, S. (Eds.). (2017). *Language testing and assessment* (3.^a ed.). Springer.

Simone, P. M., Whitfield, L. C., Bell, M. C., Kher, P., & Tamashiro, T. (2023). Shifting students toward testing: impact of instruction and context on self-regulated learning. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 8(14). <https://doi.org/10.1186/s41235-023-00470-5>

Villacís, J., Morales, C., Santander, L., & Estrella, A. (2022). El SAT y su importancia en la evaluación de la apercepción en adultos mayores. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 8694-8715. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4027

Kalidindi, M., Das, D., & Dandu, A. (2025). Artificial intelligence for language learning: *Opportunities and challenges*. *International Research Journal on Advanced Engineering and Management (IRJAEM)*, 3(7), 2560–2566. <https://doi.org/10.47392/IRJAEM.2025.0404>

Yan, L., Sha, L., Zhao, L., Li, Y., Martinez-Maldonado, R., Chen, G., Li, X., Jin, Y., & Gašević, D. (2023). Practical and ethical challenges of large language models in education: A systematic scoping review. *British Journal of Educational Technology*, 55(1), 90-112. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.13379>



FONEIA

Fondo
Editorial para la
Investigación
Académica

Este libro reúne experiencias de docentes que han situado el error en el centro de la reflexión pedagógica, no solo para identificarlo, sino también para interpretarlo, analizarlo y transformarlo en una oportunidad formativa. Desde distintos contextos educativos, los proyectos que aquí se presentan exploran prácticas de corrección que van más allá de la señalización de fallas y se orientan a la construcción de sentido.

A través de estas experiencias, la obra pone en diálogo el error con las estrategias de retroalimentación, entendidas como procesos intencionales que acompañan al estudiante, favorecen la toma de conciencia y promueven la autorregulación del aprendizaje. Cada capítulo ofrece no solo propuestas didácticas sino también decisiones pedagógicas fundamentadas que permiten repensar la intervención docente. Más que corregir para sancionar, este libro invita a corregir para comprender, a retroalimentar para orientar y a enseñar para transformar.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE QUINTANA ROO

