



CREENCIAS Y PRÁCTICAS DEL ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LA RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA ESCRITA

Tania Salguero* 

Universidad Autónoma de Barcelona
tania.salguero@uab.cat

Marilisa Birello 

Universidad Autónoma de Barcelona
marilisa.birello@uab.cat

RESUMEN: Las creencias sobre la retroalimentación correctiva escrita (RCE) influyen en la manera en que los profesores proporcionan retroalimentación a los textos del alumnado. Estudios previos sobre creencias docentes y prácticas de RCE se han centrado sobre todo en contextos de enseñanza y aprendizaje de L2 con profesores en activo, prestando menos atención a los maestros en formación inicial. Este estudio pretende identificar las creencias y prácticas de futuros maestros de primaria sobre la RCE y analizar la relación entre ambas. Participaron nueve estudiantes universitarios de tercer curso del grado de Educación Primaria. Se utilizó una metodología cualitativa de estudio de caso y se realizaron dos entrevistas grupales que se analizaron mediante análisis temático. También se recopilaron y examinaron nueve textos con RCE, atendiendo al tipo de retroalimentación (directa, indirecta, metalingüística, metadiscursiva), la naturaleza del error (local/global) y el alcance de la RCE (focalizado/no focalizado). Los participantes consideran que la RCE debe promover la mejora del texto, debe centrarse en aspectos concretos del texto e ir acompañada de estrategias específicas. En cuanto al tipo de RCE, valoran la RCE indirecta, por su potencial para fomentar la reflexión, y la RCE metalingüística, por ofrecer explicaciones claras. No obstante, cuando proporcionan RCE lo hacen de manera no focalizada, sobre todo emplean RCE directa y se centran en errores locales (mayoritariamente ortográficos). El estudio concluye que las tensiones entre creencias y prácticas pueden explicarse por factores individuales, como experiencias

previas de aprendizaje, y destaca la necesidad de formación específica sobre RCE en los programas iniciales de formación docente.

PALABRAS CLAVE: creencias docentes, retroalimentación correctiva escrita, maestros en formación inicial, escritura.

PRE-SERVICE TEACHERS' BELIEFS AND PRACTICES ABOUT WRITTEN CORRECTIVE FEEDBACK

ABSTRACT: Pre-service teachers' beliefs about written corrective feedback (WCF) influence how they provide feedback on students' texts. Previous research on teachers' beliefs and WCF practices has focused primarily on L2 teaching and learning contexts involving in-service teachers, with comparatively limited attention to pre-service teachers. This study aims to identify pre-service teachers' beliefs about WCF and their feedback practices and to analyse the relationship between them. Nine third-year undergraduate pre-service teachers participated in the study. A qualitative case study methodology was used, and two group interviews were conducted and analysed using thematic analysis. Nine texts containing WCF were also collected and examined in terms of WCF type (direct, indirect, metalinguistic, metadiscursive), the nature of the error (local/global) and the scope (focused/non-focused). Participants believe that WCF should enhance the quality of students' writing and include specific strategies. According to the type of WCF, they value indirect WCF for its potential to foster reflection, and metalinguistic WCF for providing clear explanations. However, when providing WCF, they do so in a non-focused manner, predominantly using direct feedback and focusing on local errors—mainly orthographic ones. The findings suggest that tensions between beliefs and practices can be explained by individual factors, such as previous learning experiences, and highlights the need for specific training in WCF in initial teacher education programs.

KEYWORDS: teachers' beliefs, written corrective feedback, pre-service teachers, writing.

Recibido: 02/06/2025

Aceptado: 17/10/2025

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio se centra en las creencias y prácticas sobre la retroalimentación correctiva escrita (RCE) de los futuros maestros. Las creencias tienen un papel crucial en cómo los docentes configuran y dan sentido a sus prácticas de RCE, por lo que

indagar en el pensamiento del profesor puede aportar información muy valiosa para diseñar programas formativos más eficaces (Borg, 2017). La RCE, el otro elemento clave de esta investigación, se ha definido como aquellas marcas o signos que el docente realiza sobre la producción escrita de un estudiante con la finalidad de mejorar la calidad del texto (Nassaji y Kartchava, 2021). Se trata de uno de los ámbitos más investigados en contextos de adquisición y escritura de lenguas, sobre todo en lenguas extranjeras, pero se ha abordado mucho menos en relación con las creencias y prácticas docentes (Lee y Mohebbi, 2021; Mao y Crosthwaite, 2019). Estudios previos han identificado tensiones entre ambas respecto a la forma de la retroalimentación (directa, indirecta o metalingüística), el alcance (focalizada o no focalizada) y la naturaleza del error (local o global), pero se necesitan más estudios en otros contextos aun poco explorados (Lee y Mohebbi, 2021). Esta investigación se centra en el contexto de la formación inicial con futuros maestros de primaria en una universidad en Cataluña con el objetivo de analizar cuáles son sus creencias sobre la RCE, qué tipo de RCE proporcionan sobre un texto producido por un alumno de sexto de primaria y qué relaciones se establecen entre sus creencias y prácticas.

1.1. Las creencias docentes

Los futuros maestros ingresan a la universidad con creencias previas sobre la enseñanza y aprendizaje de la escritura que, en muchas ocasiones, son negativas debido a sus propias experiencias escolares (Hall y Grisham-Brown, 2011). Las creencias docentes se han definido como esquemas mentales individuales, subjetivos y relativamente estables (Skott, 2015) que influyen en como los docentes interpretan y desarrollan su práctica. El pensamiento docente (*teacher cognition*, Borg, 2003) es un constructo complejo que engloba lo que los profesores piensan, saben y creen en relación con su práctica. Skott (2015) destaca cuatro características principales de las creencias: se refieren a ideas que los individuos consideran verdaderas; tienen una dimensión afectiva y cognitiva; se originan en experiencias sociales relevantes e influyen en la práctica profesional. Además, actúan como filtros a través de los cuales los profesores interpretan y justifican sus decisiones en el aula. No obstante, no siempre se reflejan de manera directa en la práctica (Phipps y Borg, 2009).

Buehl y Beck (2014) destacan que la relación entre creencias y prácticas está mediada por factores internos y externos. Los factores internos incluyen otras creencias, conocimientos y la capacidad de reflexión del docente, mientras que los externos se refieren a elementos contextuales como el entorno del aula, la institución y las políticas educativas, todos ellos influyentes en la toma de decisiones didácticas. Así pues, comprender las creencias de los futuros maestros sobre la escritura y, en particular las relacionadas con la RCE, resulta clave para orientar y mejorar los programas de formación en didáctica de la escritura.

1.2. Prácticas de RCE

La clasificación de Ellis (2009) sobre las distintas formas de RCE ha sido una de las más influyentes e incluye tres tipos principales de RCE: 1) directa, es decir, proporcionar la solución al error, ya sea eliminando lo erróneo o añadiendo lo omitido (Lee, 2017), 2) indirecta, señalar el error sin resolverlo, mediante subrayados, símbolos, anotaciones o códigos (Bitchener, 2008), 3) metalingüística, aportar explicaciones o pistas gramaticales sobre el origen del error. Karim y Nassaji (2020) indican que los estudios comparativos entre la RCE directa e indirecta no son concluyentes en cuanto a la eficacia, aunque la primera permite identificar errores con mayor claridad (Bitchener, 2008; Nassaji, 2015), y la segunda favorece una comprensión más profunda al involucrar activamente al estudiante (Ferris, 2006). La RCE metalingüística, combinada con la directa, ha mostrado mayor eficacia que esta última por sí sola (Bitchener, 2008; Ellis, 2009). Ellis (2009) también hace referencia al alcance de la RCE y la clasifica en focalizada y no focalizada. La focalizada se centra en un número reducido de errores lingüísticos, y la no focalizada en la mayoría de los errores del texto (Ellis, 2009; Liu y Brown, 2015). Estudios previos en contextos de L2 han revelado que la RCE focalizada es más beneficiosa que la no focalizada (Ellis et al., 2008) porque permite a los estudiantes centrar su atención en un número limitado de errores, sobre todo en niveles de competencia más bajos. Por otro lado, cabe mencionar que la RCE también se ha clasificado respecto a la naturaleza del error en local o global. La RCE local aborda errores ortográficos, gramaticales, léxicos y de puntuación; la global se enfoca en aspectos relacionados con la organización y el contenido del texto (Montgomery y Baker, 2007). Mientras la primera ha demostrado eficacia en errores específicos (Ferris, 2006), la segunda mejora la calidad del contenido (Liu y Brown, 2015). Finalmente, en contextos de L1, Birello et al. (2024) hacen referencia a la RCE metadiscursiva, centrada en aspectos globales del texto como el contenido, la coherencia, la estructura, el uso de conectores y las convenciones del género discursivo.

1.3. Estudios sobre creencias y RCE

Los estudios sobre la relación entre las creencias de los docentes y sus prácticas de RCE se han centrado principalmente en contextos de enseñanza de L2, prestando más atención a los profesores en activo que a los maestros en formación inicial (Mao y Crosthwaite, 2019). Algunos estudios han mostrado una relación de tensión entre las creencias y las prácticas de RCE (Junqueira y Payant, 2015; Mao y Crosthwaite, 2019), mientras que otros no han identificado diferencias significativas (Lira-Gonzales et al., 2021).

En particular, las investigaciones sobre RCE y prácticas de futuros docentes se han desarrollado principalmente en maestros de inglés L2. Junqueira y Payant (2015) realizaron un estudio de caso en el que observaron que, aunque la futura docente creía

que la RCE debía orientarse hacia aspectos globales de la escritura, cuando proporcionaba RCE se centraba en errores locales relacionados con la gramática y la puntuación. El estudio de Mao y Crosthwaite (2019) demostró que los profesores en formación ofrecían RCE directa y centrada en aspectos globales del texto, aunque en la práctica priorizaban las correcciones indirectas y orientadas a errores formales (en línea con Cheng et al., 2025). Guénette y Lyster (2013) encontraron que los futuros maestros recurrían con mayor frecuencia a la RCE directa y prestaban más atención a errores de ortografía, uso verbal y elección léxica, y Espinoza et al. (2018), en el contexto de Chile, confirmaron la preferencia de futuros docentes por una RCE directa y no focalizada, centrada en distintos tipos de error.

A pesar de la relación de tensión que reflejan los estudios sobre creencias docentes y prácticas de RCE, Carrasco Perea y López Ferrero (2023) ponen en evidencia que los futuros maestros de lenguas tienen una idea consolidada de cómo debería ser una “retroalimentación de calidad”: constructiva, clara y justificada. Además, debería incluir sugerencias de mejora, adaptarse al estudiante y mantener un tono positivo. Este ideal, sin embargo, no siempre se refleja en su práctica.

Una posible explicación a esta divergencia entre creencias y prácticas de RCE puede radicar en la competencia lingüística del estudiantado. Valls et al. (2024) identificaron que estudiantes de primer curso de Educación Infantil y Primaria presentaban dificultades gramaticales y ortográficas, aspecto que puede influir a la hora de proporcionar RCE más ajustada a las necesidades del alumnado.

En resumen, los estudios revisados muestran una relación compleja entre las creencias expresadas por los docentes —tanto en formación como en ejercicio— y sus prácticas de RCE. Estos resultados subrayan la importancia de investigar más a fondo los factores que afectan sus decisiones al ofrecer RCE, especialmente durante la formación inicial, una etapa clave para establecer prácticas que puedan mantenerse a lo largo de su trayectoria profesional.

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo general de este estudio es analizar las creencias y las prácticas de los maestros en formación inicial del grado de Educación Primaria sobre la RCE, así como las relaciones que se establecen entre ellas. Para dar respuesta a este objetivo, planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- PI1. ¿Qué creencias muestran los futuros docentes sobre las prácticas de RCE?
- PI2. ¿Qué tipo de RCE proporcionan sobre un texto escrito por un alumno de sexto de primaria?

- PI3. ¿Qué relación se establece entre las creencias de los maestros en formación inicial y sus prácticas de RCE?

3. MÉTODO

Este estudio adopta una metodología cualitativa (Creswell y Poth, 2024) de estudio de caso (Schoch, 2020) para explorar las creencias y las prácticas de nueve futuros maestros sobre la RCE a partir de entrevistas grupales semiestructuradas y el análisis documental de textos escritos.

3.1. Participantes

Los participantes son 9 maestros en formación (8 mujeres y 1 hombre) de tercer año del grado de Educación Primaria de una universidad pública catalana que cursaban una asignatura de Didáctica de la Lengua, con edades comprendidas entre los 21 y 23 años (Tabla 1). La muestra se seleccionó a partir de un grupo inicial de 19 estudiantes que participaron voluntariamente en el estudio. Solo nueve de estos estudiantes completaron ambas fases: la entrevista grupal y el texto escrito sobre el que proporcionaron RCE. Por esta razón, el análisis se centró exclusivamente en estos nueve casos, ya que eran los únicos que ofrecían datos completos y comparables. Se contó con el consentimiento informado de los participantes y se garantizó la confidencialidad mediante un proceso de seudonimización.

Tabla 1. *Participantes del estudio*

Pseudónimo	Género	Grado universitario	Entrevista grupal (EG)
Jaime	Hombre	Grado de Educación Primaria	EG1
Mireia	Mujer	Grado de Educación Primaria	EG1
Vera	Mujer	Grado de Educación Primaria	EG1
Ana	Mujer	Grado de Educación Primaria	EG1
Patricia	Mujer	Grado de Educación Primaria	EG2
Mariona	Mujer	Grado de Educación Primaria	EG2
Anabel	Mujer	Grado de Educación Primaria	EG 2
Claudia	Mujer	Doble grado de Educación Infantil y Primaria	EG2
Andrea	Mujer	Grado de Educación Primaria	EG2

3.2. Recogida de datos

El estudio se desarrolló en el marco del proyecto *Maestros y retroalimentación correctiva escrita* (2020 ARMIF 00025). Para dar respuesta a las preguntas de

investigación se recogieron dos tipos de datos: textos con RCE proporcionada por los futuros maestros y entrevistas grupales semiestructuradas.

En un primer momento, los participantes individualmente proporcionaron RCE sobre un texto escrito por un alumno de sexto de primaria con el objetivo de identificar sus prácticas de RCE. Esta tarea se podía realizar en casa y sin un límite de tiempo. Se trataba de un texto de carácter argumentativo con diversos errores lingüísticos y discursivos sobre los que proporcionar RCE. La consigna que se les proporcionó para realizar dicha tarea fue la siguiente:

A continuación, encontrarás un texto escrito por un niño de sexto de primaria siguiendo la consigna que se le proporcionó. Imagínate que eres de docente de primaria en la escuela de este niño y tienes que dar retroalimentación correctiva escrita en el texto que ha escrito. Haz anotaciones, correcciones y otras observaciones que sean necesarias con la finalidad de ayudar al niño a mejorar su texto cuando realice una segunda versión y a comunicarse por escrito de una manera efectiva.

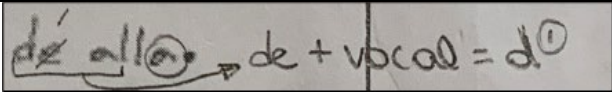
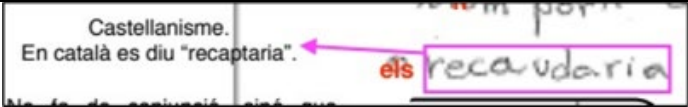
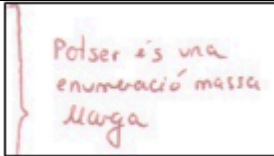
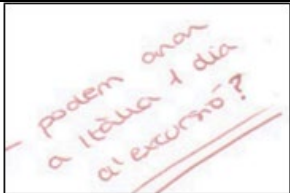
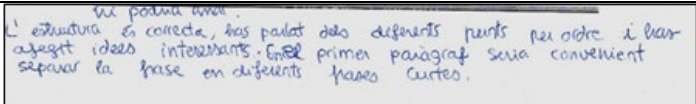
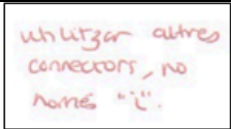
Posteriormente se organizaron dos grupos reducidos de 4 y 5 estudiantes y se realizó una entrevista grupal con cada uno de ellos (Tabla 1). Esta organización tenía como objetivo facilitar la discusión y la reflexión de los participantes en torno a la RCE, un tema sobre el que no habían recibido formación previa (Krueger y Casey, 2015). La entrevista giró en torno a un guion de cuatro preguntas que pretendían explorar 1) qué entendían los futuros maestros por RCE, 2) qué tipo de RCE recibían en la universidad, 3) qué RCE consideraban más eficaz para sus textos, y 4) qué tipo de RCE creían más efectiva para los textos del alumnado de Educación Primaria. Para este artículo no se tuvo en cuenta la pregunta sobre el tipo de RCE que recibían en la universidad. Ambas entrevistas se registraron en formato audiovisual y tuvieron una duración de aproximadamente 45 minutos.

3.3. Análisis de los datos

En el análisis de los textos, los errores se clasificaron en locales (ortográfico, morfosintáctico, léxico y puntuación) y globales (contenido, estructura y uso de conectores) siguiendo la clasificación de Montgomery y Baker (2007). A continuación, se proporcionan ejemplos de cada tipo (Tabla 2).

Por lo que se refiere a la RCE, cada error se clasificó según el tipo de RCE proporcionada (directa, directa y metalingüística, metalingüística, indirecta, metadiscursiva) y el alcance de la RCE (focalizada y no focalizada) a partir de la clasificación adaptada de Ellis (2009) (Tabla 3).

Tabla 2. Clasificación de errores

Tipo de error	Ejemplos
Ortográfico	<ul style="list-style-type: none"> • "Típica" → Accent a la primera síl·laba, ja que és esdrúixola. Forma correcte: Típica. <p>[“Típica” → Acento en la primera sílaba, ya que es esdrújula. Forma correcta: Típica]</p>
Morfosintáctico	 <p>Error morfosintáctico relacionado con el uso de las contracciones en catalán (de+vocal=d’).</p>
Léxico	 <p>[Castellanismo. En catalán se dice “recaptaria”]</p>
Puntuación	 <p>[A lo mejor es una enumeración un poco larga]</p>
Contenido	 <p>[Podemos ir a Italia 1 día de excursión?]</p>
Estructura	 <p>[La estructura es correcta, has hablado de los diferentes puntos por orden y has añadido ideas interesantes. En el primer párrafo sería conveniente separar la frase en diferentes frases cortas.]</p>
Uso de conectores	 <p>[Utilizar otros conectores, no solo “i”]</p>

Nota. Adaptado de “Teacher-written feedback: Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance” (p. 90), por J. L. Montgomery y W. Baker, 2007, *Journal of Second Language Writing*, 16(2).

Tabla 3. Tipo de RCE

Tipo de RCE	Descripción de la RCE y ejemplos
1. Directa	<p>El docente proporciona la solución al error.</p> <p><i>A mí m'hagradaria anar a Italia, perquè mai hi he anat i crec que seria una bona experiència.</i></p> <p>[A mí me gustaría ir a Italia porque nunca he ido y creo que sería una buena experiencia.]</p>
2.Directa + metalingüística	<p>El docente ofrece alguna información lingüística del error y, además, proporciona la solución.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Despres”→ La última síl·laba és tònica, per tant és aguda i acaba amb vocal + s, i amb accent tancat. Forma correcta: Després. <p>[“Despues”-->La última sílaba es tónica, por tanto es aguda y acaba en vocal+s, y con acento cerrado. Forma correcta: Después]</p>
3. Indirecta	<p>El profesor indica que existe un error en el texto, pero no da la solución.</p>
3a. Indicar+ localizar el error	<p>3a. El docente subraya la letra “h” de la palabra “m’hagradaria”, que en catalán debería escribirse sin h.</p> <p><i>A mí m'hagradaria anar</i></p>
3b. Uso de un código de error	<p>3b. El docente utiliza códigos para señalar los diferentes tipos de error (un círculo para los errores de acentuación ‘despres’, un triángulo para los errores en las grafías ‘io’ y un rectángulo para los errores gramaticales ‘canviarma’).</p> <div data-bbox="455 1179 1125 1554" style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p><i>La camera perquè tinga que guardar molts records, el mobil per trucar els pares i per entretenir-me, pera Viatge i roba de recanvi. Per canviarma. Per guanyar diners i a feria que totom porti els seus diners i si no en tenim prov o recardaria pen manualitats, despres parades i o vendria tot. Amb els diners feriem el viatge.</i></p> </div>

4. Metalingüística El docente proporciona información o pistas gramaticales sobre la naturaleza del error.

4a. Descripciones gramaticales breves

un text per així ten a disposició o un complicitat de la de nou i corregeix el que calgui. És nec i mínim.

Homònims:
- Beure: ingerir líquids.
- Veure: observar a partir de la vista.

t'agradaria anar a I l
at i crec que seria una
illa l'heure el paisatge

[Homònimos:
-Beber: ingerir líquidos.
-Veure: observar a partir de la vista.]

5. Metadiscursiva El docente proporciona comentarios acerca de elementos discursivos del texto (contenido, expresión de las ideas, estructura, conectores, puntuación y género argumentativo).

El text inicia sense contextualitzar.
No s'exposa que aquest viatge és el
que t'agradaria fer com a excursió
de final de curs d'aquest any.

[El texto se inicia sin contextualizar. No se expone que este viaje es el que te gustaría hacer como excursión de final de curso este año.]

6. Según el foco de la RCE 6a. El docente proporciona RCE sobre todos o casi todos los errores del texto. No focalizada

6b. El docente corrige solo algún tipo de error. Focalizada

Nota. Adaptado de "A typology of written corrective feedback types" (p. 98), por R. Ellis, 2009, *ELT Journal*, 63(2).

Para asegurar la fiabilidad de los resultados, se escogieron treinta marcas de retroalimentación y se sometieron a validación por juicio de expertos. Hubo un 98% de coincidencia; el resto se discutió hasta llegar a un acuerdo mayoritario.

Las entrevistas se transcribieron integralmente para facilitar el tratamiento de los datos y se analizaron mediante un análisis temático siguiendo un proceso de categorías emergentes. Se siguió un proceso de validación por juicio de expertos con la selección de veinte fragmentos aleatorios de ambas entrevistas. Los resultados de las entrevistas se triangularon con los textos con RCE para observar el comportamiento de las creencias en la práctica y no solo a través de los comentarios reportados por los docentes (Skott, 2015), lo que permitió identificar algunas similitudes y diferencias.

4. RESULTADOS

4.1. Creencias de los futuros maestros sobre la RCE

4.1.1. *Conceptualización de la RCE*

Los maestros en formación inicial tienen una percepción positiva de la RCE, ya que la ven como una herramienta para dar una segunda oportunidad a los estudiantes para mejorar sus textos. De esta forma, inciden en la idea de que la RCE debería ir acompañada de estrategias para ayudar a los estudiantes a resolver aquellos aspectos en los que todavía muestran inseguridades (Fragmento 1).

Fragmento 1

“Jo, bueno penso que el feedback ha de com oferir als infants conèixer allò que ells sí que saben fer bé i també oferir estratègies per millorar aquests aspectes que potser no, no tenen tan desenvolupats.” (Patricia).

[Yo, bueno pienso que el feedback tiene como que ofrecer a los niños conocer aquello que ellos sí que saben hacer bien y también ofrecer estrategias para mejorar estos aspectos que quizás no, no tienen tan desarrollados.] (Patricia).

En cambio, mencionan que, si el docente plantea una entrega definitiva, el estudiante no dará tanta importancia a la RCE porque la tarea ya está evaluada y no dispone de margen para mejorarla.

4.1.2. *Tipo de RCE efectiva*

En cuanto al foco de la corrección, los maestros en formación inicial consideran que la RCE debería centrarse en aspectos concretos de la producción escrita y no en todos los errores de un texto. Tal y como subraya Mireia, esto puede llegar a “estresar a los niños” y que no se preste atención a los comentarios. Asimismo, para Mireia es importante que el maestro tenga claro “el objetivo final” que quiere alcanzar y esto le ayudará a guiar su corrección (Fragmento 2)

Fragmento 2

“Jo crec que el feedback correctiu sobretot és important que s'ha de centrar com en algun aspecte concret, no podem corregir-ho tot de la producció que podem fer, perquè al final el que fem és com atabalar els nens i al final no s'ho acaben mirant. Sinó que ens hem de centrar en l'objectiu final que volem arribar, i a partir d'aquí no, doncs donar consells de millora perquè aquestes coses no passin.” (Mireia).

[Yo creo que el feedback correctivo sobre todo es importante que se debe centrar como en algún aspecto concreto, no podemos corregirlo todo de la producción que podamos hacer, porque al final lo que hacemos es como estresar a los niños y al final no se lo acaban mirando, sino que nos tenemos que centrar en el objetivo final

al que queremos llegar y a partir de aquí pues dar consejos de mejora para que estas cosas no pasen.] (Mireia).

En cuanto al tipo de corrección, los participantes valoran la RCE indirecta, ya que consideran que es un tipo de retroalimentación que permite al alumno reflexionar sobre sus propios errores. Por ejemplo, Jaime sostiene que un tipo de RCE indirecta, sin proporcionar la solución al estudiante, ayuda a “pensar” sobre cómo corregir un error y este proceso lleva implícito un aprendizaje, ya sea a corto o largo plazo (Fragmento 3).

Fragmento 3

“Jo penso que potser la focalitzada, però també indirecta, és a dir una focalitzada indirecta. Els aspectes, que se centri en aspectes concrets i que marqui l'error sense donar la solució o sigui concreta. Perquè també com alumne et fa pensar si aquest error com ho corregeixes, per tant la pròxima vegada faràs un aprenentatge, no sé si a llarg o a curt plaç, però faràs un aprenentatge.” (Jaime)

[Yo pienso que quizás la focalizada pero también indirecta, es decir, una focalizada indirecta. Los aspectos, que se centre en aspectos concretos y que marque el error sin dar la solución concreta. Porque también como alumno te hace pensar si este error cómo lo corriges, por tanto, la próxima vez harás un aprendizaje, no sé si a largo o corto plazo, pero harás un aprendizaje.] (Jaime)

A su vez, valoran la RCE metalingüística porque creen que puede ser útil cuando el alumnado no dispone de todos los recursos para solucionar el error. En este sentido María menciona que este tipo de RCE permite explicarle al estudiante el porqué del error (Fragmento 4).

Fragmento 4

“I en canvi hi ha casos que potser sí que és important fer aquesta retroacció correctiva metalingüística per poder-li explicar o poder-li una mica ensenyar o que ell aprengui ben bé aquest error perquè és així, per què és un error i com s'hauria de fer per millorar.” (María)

[En cambio hay casos que quizás sí que es importante hacer esta retroalimentación correctiva metalingüística para poderle explicar o poderle un poco enseñar o que él aprenda bien bien este error por qué es así, por qué es un error y como se debería hacer para mejorar.] (María)

En esta misma línea, María expresa la importancia de “explicar los errores y hacérselos ver al alumno” y no solo señalarlos en el texto, de manera que estos errores se puedan “aprovechar para poder mejorar y seguir aprendiendo.”

4.1.3. Factores individuales que inciden en la RCE

Algunos participantes hacen referencia a experiencias académicas previas cuando se posicionan acerca de la RCE que consideran más efectiva. Durante la entrevista, la participante Ana menciona la necesidad de preparar al alumnado para que pueda entender mejor la retroalimentación que recibe del docente. Esta creencia se basa en su experiencia como alumna que vivía de manera negativa (“se tomaba muy mal”) el feedback porque veía el error como “algo malo”. Por este motivo, considera que cuando los docentes proporcionan RCE, no solo deberían centrarse en los errores de los estudiantes, sino orientar la RCE hacia aspectos positivos y negativos (Fragmento 5).

Fragmento 5

“Sí, a part del que han dit els meus companys jo el que afegiria és treballar abans aquest feedback, perquè molts infants tenen aquest feedback com algo negatiu. O sigui, per exemple jo de petita els feedbacks m'ho prenia molt malament, perquè com que l'error era algo dolent. I llavors pues treballar tot el que han dit però, a més, abans, fer una prèvia, i treballar aquest feedback doncs d'una manera que els nens vegin que aquest error és una oportunitat d'aprenentatge, i no tot és incorrecte, no? I posant aquesta, en aquest feedback pues en coses positives i coses negatives, i que no només ens centrem en l'error de l'infant.” (Ana).

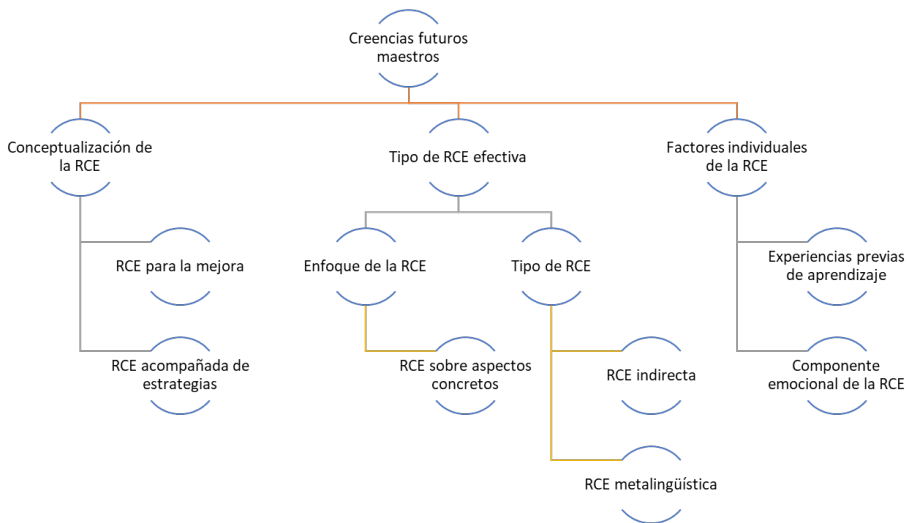
[Sí, a parte de lo que han dicho mis compañeros, yo lo que añadiría es trabajar antes este feedback porque muchos niños tienen este feedback como algo negativo. O sea, por ejemplo, yo de pequeña los feedbacks me los tomaba muy mal, porque como que el error era algo malo. Y entonces pues trabajar todo lo que han dicho, pero, además, antes, hacer una previa y trabajar este feedback pues de una manera que los niños vean que este error es una oportunidad de aprendizaje y no todo es incorrecto, ¿no? Y poniendo esta, en este feedback pues en cosas positivas y cosas negativas, y que no solo nos centremos en el error del niño.] (Ana)

Una situación similar expresa Anabel cuando recuerda que en los dictados los profesores solían marcarle las faltas de ortografía que cometía y, para reparar sus errores, debía copiarlos muchas veces. Según ella, es posible que algunos errores se puedan incorporar de esta manera más memorística, pero se muestra más partidaria de un aprendizaje de la ortografía a través de una práctica regular y reflexiva de la escritura.

A modo de resumen de este apartado, en la Figura 1 pueden observarse las creencias de los futuros maestros acerca de la RCE, organizadas a partir de tres temas principales: 1) la conceptualización de la RCE, 2) el tipo de RCE que consideran más efectiva y 3) los factores individuales que inciden en la RCE. En cuanto a su visión sobre la RCE, consideran que la RCE debe orientarse hacia la mejora de los textos escritos, por lo que es necesario que vaya acompañada de estrategias que ayuden a los estudiantes a reparar sus errores. Esta concepción de la RCE guarda relación con

el tipo de retroalimentación que consideran más efectiva, ya que valoran los comentarios metalingüísticos para que los estudiantes comprendan el porqué del error y puedan repararlo. Además, prefieren la RCE indirecta porque permite al estudiante pensar sobre sus errores para mejorarlos, en lugar de dar la solución directa al error. En cuanto al foco de la RCE, mencionan que debe orientarse hacia aspectos concretos del texto para que el alumno preste más atención a los comentarios. Finalmente, hacen referencia a experiencias previas de aprendizaje y al aspecto emocional de la RCE como factores que influyen en su forma de entender y enfocar la RCE.

Figura 1. Síntesis de las creencias de los futuros maestros sobre la RCE



4.2. Las prácticas de RCE de los futuros maestros

En los textos analizados, los participantes utilizan diferentes estilos de corrección cuando proporcionan RCE. Entre estos estilos, se encuentran comentarios al margen o al final del texto, correcciones sobre el propio texto y uso de distintos códigos según la tipología de error.

Según el foco de la corrección, los futuros docentes tienden a proporcionar RCE de manera no focalizada, es decir, corrigen todos o casi todos los errores del texto. Tal y como se observa en la Tabla 4, la mayoría de los errores detectados son de tipo ortográfico (66.8%), seguidos de los errores morfosintácticos (20.3%).

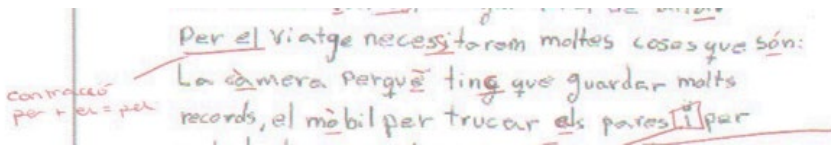
Tabla 4. Tipología de error detectado

Ortografía	Morfosin	Puntuación	Léxico	Contenido	Estructura	Conectores	Total
66.8% (N=181)	20.3% (N=55)	4.1% (N=11)	2.6% (N=7)	2.6% (N=7)	2.1% (N=6)	1.5% (N=4)	100% (N=271)

Esta tendencia evidencia que la RCE se centra en errores locales del texto. En contraste, se registran muchos menos comentarios dirigidos a errores globales, relacionados con aspectos como el contenido (2.6%), el uso de conectores para organizar las ideas (1.5%) o la estructura del género argumentativo (2.1%).

Este enfoque más local de la RCE también se observa en el siguiente fragmento (Figura 2), en que Jaime proporciona retroalimentación sobre la falta ortográfica de la palabra “ting”, escribiendo una “c” al final de la palabra, en lugar de abordar el error desde una unidad de significado más amplia, como el uso en catalán de la perífrasis verbal “tinc que guardar” en lugar de “he de guardar”, que se da por influencia del castellano.

Figura 2. Fragmento de RCE del participante Jaime



Respecto al tipo de RCE (Tabla 5), los participantes mayoritariamente emplean la RCE directa (58.7%), es decir, tienden a proporcionar la solución al error, y en algunos casos la acompañan de algún comentario metalingüístico explicativo (15.9%). En cambio, utilizan en menor medida la RCE indirecta (12.2%), la metadiscursiva (6.6%) y la metalingüística (6.6%).

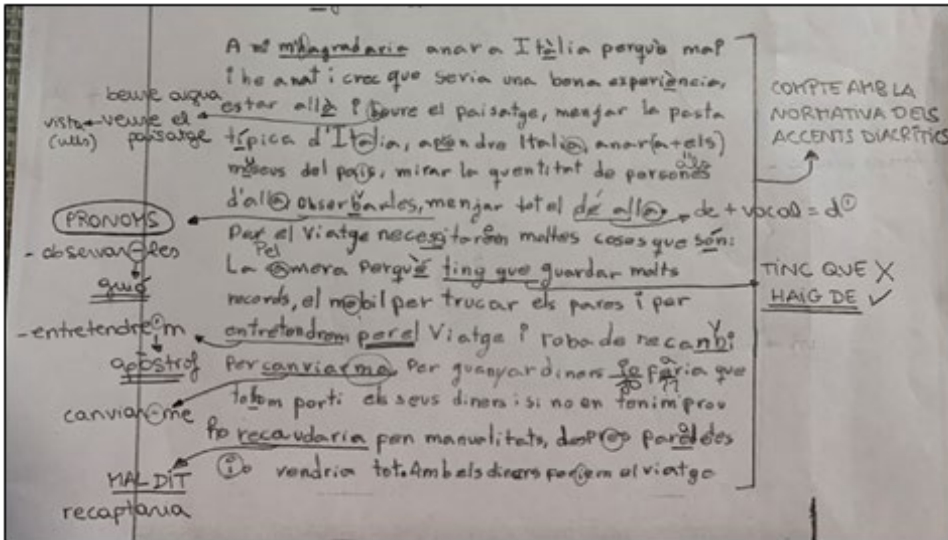
Tabla 5. Tipo de RCE

Directa	Directa + metalingüística	Indirecta	Metadiscursiva	Metalingüística	Total
58.7% (N=159)	15.9% (N=43)	12.2% (N=33)	6.6% (N=18)	6.6% (N=18)	100% (N=271)

En el siguiente fragmento (Figura 3), la participante Mariona proporciona RCE directa sobre algunos errores, como ocurre con la palabra “tipica” que debe acentuarse al tratarse de una palabra esdrújula. En otros errores combina la RCE directa con algún

comentario metalingüístico, como por ejemplo cuando marca con un apóstrofe la contracción en catalán del sintagma preposicional “de allà” y, además, incluye una breve explicación gramatical al margen del texto (de + vocal= d’).

Figura 3. Texto con RCE de la participante Mariona



A pesar de utilizar la RCE metalingüística con frecuencia, los comentarios tienden a ser poco precisos y a orientarse hacia aspectos de normativa ortográfica. En el fragmento de la Figura 3, se observa un error léxico en la palabra “recaudaria”, probablemente por influencia del castellano, que en catalán debería escribirse “recaptaria”. En este caso, se proporciona la solución directa al error junto al comentario general “mal dicho”, que no aporta información detallada al alumno sobre la causa del error para no cometerlo en futuros textos.

Por último, cabe mencionar que los participantes mayoritariamente proporcionan RCE sobre los errores del texto; en cambio, se observan menos comentarios positivos que refuercen los aciertos, a excepción de la participante Ana, que durante la entrevista ya hacía hincapié en la importancia de tener en cuenta la retroalimentación positiva a la hora de corregir un texto y el componente emocional de la RCE. En su caso, cuando proporciona RCE, trata de combinar un aspecto positivo y otro negativo en un mismo comentario, como por ejemplo “Está muy bien que hayas introducido per + el, pero vigila, cuando hay un per + el se une y queda ‘pel’”.

5. DISCUSIÓN

En relación con la primera pregunta de investigación, los participantes consideran que la RCE debe orientarse hacia la mejora de los textos escritos. Expresan que para que la RCE sea efectiva, el docente debe acompañarla de explicaciones y estrategias que ayuden a los estudiantes a identificar sus errores. Esto explica que los futuros maestros valoren positivamente la RCE metalingüística como un tipo de retroalimentación que facilita la comprensión de los errores, especialmente cuando los estudiantes no tienen recursos para resolverlos por sí mismos.

Por otro lado, piensan que la RCE debe centrarse en aspectos concretos del texto (Junqueira y Payant, 2015; Mao y Crosthwaite, 2019) y proporcionarse de forma gradual para evitar una sobrecarga de información que pueda agobiar o frustrar a los estudiantes (Ellis et al., 2008). Mencionan que la RCE es más beneficiosa si tienen una segunda oportunidad para identificar y mejorar sus errores, y menos formativa si se entrega junto con una calificación final.

En las entrevistas emergieron creencias sobre la RCE relacionadas con aspectos individuales del profesor. Ana y Anabel expresaron experiencias previas con la RCE que influían en su visión. Además, Ana aludió al componente emocional de la retroalimentación como un aspecto que puede influir en su eficacia (Han y Hyland, 2019), reflejado en su frecuente uso de comentarios positivos. Estos resultados reflejan el impacto de las experiencias previas en las creencias y prácticas de los maestros en formación inicial (Borg, 2017; Phipps y Borg, 2009) y la necesidad de atender a los factores internos del profesor (Buehl y Beck, 2014) para comprender su praxis.

En cuanto a la segunda pregunta, se observó que los docentes en formación utilizan con más frecuencia la RCE directa (58.7%), seguida de la directa combinada con comentarios metalingüísticos (15.9%), un tipo de RCE que Bitchener (2008) mostró como más efectivo que proporcionar solo RCE directa. Por otro lado, tienden a proporcionar RCE sobre todos o casi todos los errores del texto. La mayor parte de la RCE se dirige a errores locales (93.7%) principalmente de ortografía (66.8%), morfosintaxis (20.3%), puntuación (4.1%) y léxico (2.6%), prestando menos atención a errores globales (6.6%) como la estructura del texto o la adecuación del contenido. Estos resultados concuerdan con los de estudios previos con docentes en formación inicial y continua (Espinoza et al., 2018; Guénette y Lyster, 2013), en los que se muestra que los profesores tienden a utilizar la RCE directa y centrar su corrección en aspectos de ortografía y gramática.

Una de las participantes (Ana) hace referencia explícita a la importancia de proporcionar comentarios positivos al ofrecer RCE. Esta postura se fundamenta en su experiencia personal como estudiante de lenguas, que ha vivido de manera negativa. Esto la lleva a utilizar con frecuencia comentarios positivos sobre el texto a diferencia

del resto de participantes, que no los emplea. Este resultado debe interpretarse con cautela, ya que la tarea escrita era una tarea real de aula y los futuros maestros no conocían la autoría del texto, lo que pudo incidir en el tono afectivo de la RCE.

La tercera pregunta de este estudio pretendía dar respuesta al grado de relación entre las creencias de los docentes y sus prácticas de RCE. Los maestros en formación valoran la RCE indirecta, ya que consideran que es un tipo de retroalimentación que permite a los estudiantes reflexionar sobre sus propios errores. En cambio, cuando se enfrentan a la tarea de proporcionar RCE, utilizan con mayor frecuencia la RCE directa (58.7%) y principalmente con los errores de forma, especialmente ortográficos (66.8%). Esta tendencia a enfocar la RCE hacia errores locales también se ha observado en estudios previos que han analizado las creencias y las prácticas de RCE con profesores de L2 (Guénette y Lyster, 2013; Junqueira y Payant, 2015; Mao y Crosthwaite, 2019). Estos resultados reflejan una visión de la enseñanza y aprendizaje de la escritura centrada en el código lingüístico, que se aleja de un enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas.

En cuanto al foco de la RCE, los futuros maestros piensan que la RCE debe ser focalizada, es decir, centrada en algún aspecto concreto del texto, ya que proporcionar RCE a todos los errores puede generar una sobrecarga de información en el estudiante que le provoque frustración y desinterés por mejorar. En cambio, cuando proporcionan RCE sobre un texto, tienden a hacerlo de manera no focalizada. Esta diferencia entre las creencias y las prácticas respecto al foco de la RCE también se ha mostrado en investigaciones previas (Guénette y Lyster, 2013; Junqueira y Payant, 2015).

Además, los participantes de este estudio consideran que la RCE debe orientarse hacia la mejora del texto, por lo que debe ir acompañada de explicaciones y estrategias concretas. Esta concepción coincide con el estudio de Carrasco Perea y López Ferrero (2023), quienes indican que los futuros maestros de lenguas valoran una retroalimentación justificada que promueva la reflexión metalingüística. En ambos casos, la retroalimentación se concibe como recurso formativo que impulsa el aprendizaje y el desarrollo de la competencia escrita. Sin embargo, aunque los participantes reconocen su importancia, los comentarios metalingüísticos que producen suelen ser imprecisos y centrados en aspectos normativos, algo que puede deberse a sus propias dificultades lingüísticas (Valls et al., 2024).

Por otro lado, opinan que la RCE debe orientarse hacia la mejora del texto, por lo que debe ir acompañada de explicaciones y estrategias concretas. Esta creencia está alineada con sus prácticas, ya que la RCE directa y combinada (directa y metalingüística) son el tipo de RCE más frecuentes. Aun así, estos comentarios metalingüísticos tienden a ser imprecisos y centrados en aspectos normativos de la lengua. En este sentido, sería necesario incorporar la formación en RCE en los

programas formativos para maestros para proporcionar retroalimentación desde un enfoque más comunicativo de la lengua.

En resumen, los resultados de este estudio muestran un desajuste parcial entre las creencias de los futuros maestros y sus prácticas de RCE (del que probablemente no sean conscientes). Asimismo, se observa que las experiencias previas de aprendizaje de la escritura (Hall y Grisham-Brown, 2011) y el componente emocional (Han y Hyland, 2019) de la retroalimentación inciden en cómo los futuros maestros entienden y desarrollan la RCE.

6. CONCLUSIÓN

Los resultados de este estudio revelan algunas divergencias entre las creencias y las prácticas de RCE, así como algunos puntos en común. Los participantes consideran que la RCE debe orientarse hacia la mejora de los textos escritos, y creen que debe ir acompañada de estrategias que ayuden a los estudiantes a reparar sus errores. Esta idea se refleja en sus prácticas, ya que utilizan con frecuencia la RCE metalingüística, que valoran como un tipo de RCE que ayuda al alumnado a comprender mejor sus errores. No obstante, los comentarios metalingüísticos que proporcionan tienden a ser imprecisos y centrados en aspectos normativos de la lengua. En cuanto al tipo de RCE, prefieren la RCE indirecta porque ayuda al alumno a pensar sobre sus errores, aunque en la práctica predomina el uso de la RCE directa centrada principalmente en errores ortográficos. Expresan que la RCE debe orientarse a aspectos concretos del texto a fin de evitar una sobrecarga de información en los estudiantes, aunque en la práctica proporcionan RCE sobre una gran variedad de errores. Por último, el estudio pone en valor las experiencias previas de aprendizaje y el componente emocional de la retroalimentación como factores que pueden influir en las creencias y prácticas de RCE y deben considerarse en los programas de formación inicial.

El estudio tiene algunas limitaciones ya que se trata de una muestra reducida de participantes, estudiantes únicamente del Grado en Educación Primaria, por lo que en investigaciones futuras sería interesante ampliar la muestra e incluir otros grados de maestros. Se recomienda atender a las diferencias individuales que puedan incidir en las creencias y prácticas de RCE de los futuros maestros (como el género, las experiencias previas de aprendizaje, el nivel de competencia lingüística o la formación en RCE) para contrastar los resultados de este estudio. Finalmente, sería deseable realizar entrevistas individuales con los participantes para analizar sus creencias con mayor grado de detalle.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras agradecen el apoyo del proyecto *Mestres i retroacció correctiva escrita* (2020 ARMIF 00025) financiado por l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca. IP: Llorenç Comajoan-Colomé.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Birello, M., Comajoan Colomé, L., y Salguero, T. (2024). Corregim a mida. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 101, 32-39.
- Borg, S. (2017). Teachers' beliefs and classroom practices. En P. Garrett y J. M. Cots (Eds.), *The Routledge handbook of language awareness* (1ª ed., Vol. 1., pp. 75–91). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676494-5>
- Borg, S. (2019). Language teacher cognition: Perspectives and debates. En X. Gao (Ed.), *Second handbook of English language teaching* (pp. 1149-1170). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2>
- Buehl, M.M. y Beck, J.S. (2014). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. En H. Fives y M.G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (1ª ed., pp.66-84). Routledge.
- Carrasco Perea, E. y López Ferrero, C. (2023). Retroalimentación ¿para aprender?: experiencias de futuros docentes de lenguas. *Perspectiva Educacional*, 62(2), 234-255. <http://doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.2-art.1419>
- Cheng, X., Zhuang, L. J., y Yan, Q. (2025). Exploring teacher written feedback in EFL writing classrooms: Beliefs and practices in interaction. *Language Teaching Research*, 29(1). 385-415. <https://doi.org/10.1177/13621688211057665>
- Creswell, J.W. y Poth, C. N. (2024). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. SAGE.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT journal*, 63(2), 97-107. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., y 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>
- Espinoza, A. Q., Medina, S. K., y Lagos, P. S. (2018). How do Chilean Pre-Service Teachers Correct Errors in Writing? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 18, 561-579. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812447>
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. En K. Hyland y F. Hyland

- (Eds.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (pp. 81-104). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524742.007>
- Guénette, D. y Lyster, R. (2013). Written corrective feedback and its challenges for pre-service ESL teachers. *Canadian modern language review*, 69(2), 129-153. <https://doi.org/10.3138/cmlr.1346>
- Hall, A. H. y Grisham-Brown, J. (2011). Writing development over time: Examining preservice teachers' attitudes and beliefs about writing. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(2), 148-158. <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.572230>
- Han, Y. y Hyland, F. (2019). Academic emotions in written corrective feedback situations. *Journal of English for Academic Purposes*, 38, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.12.003>
- Junqueira, L. y Payant, C. (2015). "I just want to do it right, but it's so hard": A novice teacher's written corrective feedback beliefs and practices. *Journal of Second Language Writing*, 27, 19-36. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.11.001>
- Karim, K. y Nassaji, H. (2020). The revision and transfer effects of direct and indirect comprehensive corrective feedback on ESL students' writing. *Language Teaching Research*, 24(4), 519-539. <https://doi.org/10.1177/1362168818802469>
- Krueger, R. A. y Casey, M. A. (2015). Focus-group interviewing. En K. E. Newcomer, H. P. Hatry y J. S. Wholey, (Eds.), *Handbook of practical program evaluation* (4^a ed., pp. 506-534). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119171386.ch20>
- Lee, I. (2017). *Classroom writing assessment and feedback in L2 school contexts*. Springer Singapore.
- Lee, I. y Mohebbi, H. (2021). Written corrective feedback (WCF): Teachers' knowledge, beliefs, and practice. *Language teaching research quarterly*, 25, 1-107. <http://doi.org/10.32038/ltrq.2021.25.01>
- Lira-Gonzales, M. L., Nassaji, H., y Chao Chao, K. W. (2021). Student engagement with teacher written corrective feedback in a French as a foreign language classroom. *Journal of Response to Writing*, 7(2) Article3.
- Liu, Q. y Brown, D. (2015). Methodological synthesis of research on the effectiveness of corrective feedback in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 30, 66-81. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.08.011>
- Mao, S. y Crosthwaite, P. (2019). Investigating written corrective feedback: (Mis) alignment of teachers' beliefs and practice. *Journal of Second Language Writing*, 45, 46-60. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.05.004>

- Montgomery, J. L. y Baker, W. (2007). Teacher-written feedback: Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. *Journal of Second Language Writing*, 16(2), 82-99. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.04.002>
- Nassaji, H. (2015). *The interactional feedback dimension in instructed second language learning: Linking theory, research, and practice*. Bloomsbury.
- Nassaji, H. y Kartchava, E. (Eds.). (2021). *The Cambridge handbook of corrective feedback in second language learning and teaching*. Cambridge University Press.
- Phipps, S. y Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Schoch, K. (2020). Case Study Research. En G. J. Burkholder, K. A. Cox, L. M. Crawford, J. H. Hitchcock (Eds.), *Research Design and Methods: An Applied Guide for the Scholar-Practitioner* (pp. 245-258). SAGE.
- Skott, J. (2015). The promises, problems and prospects of research on teachers' beliefs. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (1ª ed., pp.13-30). Routledge.
- Valls, E., Prats, S., de Bofarull, J., Fullola, M., Julien, E., García-Rueda, R. y Riera, L. (2024). La competència lingüística i comunicativa dels futurs mestres: resultats de la primera prova diagnòstica de català a l'alumnat de nou accés de cinc facultats d'Educació de Catalunya. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, 81, 189-212. <https://doi.org/10.58992/rld.i81.2024.4147>