



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Lenguas

Licenciatura en la Enseñanza del Inglés

“Corrective Feedback within the EFL language courses of the BA  
in ELT”

Octubre del 2023

Tesis presentada para obtener el grado de Licenciada en la  
Enseñanza del Inglés

Presenta: Rosa Lima González

Director de Tesis: Dr. Josué Cinto Morales

Asesora de Tesis: Mtra. Maribel Guzmán Mijangos

Asesora de Tesis: Dra. María Amelia Xique Suárez

## ACKNOWLEDGMENTS

*I would like to acknowledge my supervisor, who supported me during this process, for his patience and all his time invested in me and in this research project.*

*I would like to thank all the participants who contributed to this research project with their experiences, accounts, and time.*

*Last but certainly not least, I would like to acknowledge all the readers for letting me share this investigation with them.*

# DEDICATIONS

*I would like to thank my family and friends.*

## TABLE OF CONTENTS

<b>Acknowledgments</b> .....	<b>i</b>
<b>Dedications</b> .....	<b>ii</b>
<b>Table of Contents</b> .....	<b>iii</b>
<b>Figures</b> .....	<b>vii</b>
<b>Charts</b> .....	<b>viii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>ix</b>
<b>CHAPTER I: INTRODUCTION TO THE PROBLEM</b> .....	<b>1</b>
1.1 Statement of the Problem.....	5
1.2 Purpose of the Study .....	5
1.3 General Objective .....	6
1.3.1 Specific Objectives .....	6
1.4 Research Questions.....	6
1.5 Methodology.....	7
1.6 Significance of the Study.....	7
1.7 Content and Organization .....	8
1.8 Key Terms.....	8
<b>CHAPTER II: LITERATURE REVIEW</b> .....	<b>10</b>
2.1 Curriculum .....	10
2.1.1 Needs Analysis .....	12
2.1.2 Goals .....	13
2.1.3 Objectives .....	13
2.1.4 Evaluation .....	14
2.1.5 Assessment.....	15
2.1.6 Testing .....	16
2.1.6.1 Norm-referenced and Criterion-referenced tests .....	18
2.1.6.2 Types of Tests .....	19
2.2 Learning Theories .....	20
2.2.1 Constructivism .....	20
2.2.1.1 Zone of Proximal Development.....	21
2.2.2 Scaffolding.....	22
2.3 Communicative Approach .....	22
2.3.1 Students' Role.....	23
2.3.2 Teacher's Role.....	24
2.3.3 Activities.....	24
2.3.4 Errors' Perception.....	25
2.4 Language Teaching Methodologies.....	26

2.4.1 Communicative Language Teaching .....	26
2.4.2 Content-based Instruction .....	27
2.4.3 Task-based Language Teaching.....	27
2.4.3.1 Task.....	28
2.4.3.2 Focus on Forms and Focus on Form.....	29
2.5 Language Skills.....	30
2.5.1 Reading .....	30
2.5.2 Writing .....	30
2.5.3 Listening .....	31
2.5.4 Speaking.....	31
2.5.4.1 Accuracy and Fluency .....	32
2.5.4.2 Appropriacy .....	33
2.5.4.3 Pronunciation and Intonation.....	34
2.5.4.4 Speaking Strategies.....	35
2.5.4.4.1 Achievement Strategies .....	35
2.5.4.4.2 Avoidance (or reduction) Strategies .....	37
2.5.4.5 Interactional Competence .....	38
2.5.4.5.1 Negotiation of Meaning.....	38
2.5.4.5.2 Negotiation of Form.....	39
2.6 Categories of Mistakes.....	39
2.6.1 Slips .....	39
2.6.2 Attempts.....	39
2.6.3 Mistakes .....	39
2.6.4 Errors .....	40
2.6.4.1 Types of Errors .....	41
2.6.5 Fossilization.....	41
2.7 Corrective Feedback .....	42
2.7.1 Corrective Feedback Strategies .....	43
2.7.2 Explicit and Implicit Corrective Feedback .....	44
2.7.3 Timing of Corrective Feedback .....	45
2.8 Uptake.....	46
2.8.1 Repair.....	46
2.8.2 Needs-repair.....	47
<b>CHAPTER III: METHODOLOGY .....</b>	<b>49</b>
3.1 Setting .....	49
3.2 Participants.....	49
3.3 Methodology .....	50

3.4. Instrument .....	53
3.5 Data Collection Procedure .....	53
3.6 Design and Data Analysis .....	54
3.7 Conclusion of the Chapter .....	56
<b>CHAPTER IV: FINDINGS.....</b>	<b>57</b>
4.1 Background .....	57
4.2 English Language Development .....	58
4.2.1 Students' Oral Participations .....	59
4.2.2 Class Interactions .....	60
4.3 Students' Errors .....	60
4.4 Error Treatment.....	61
4.5 Corrective Feedback Strategies used in Target Language Courses .....	64
4.5.1 Explicit Correction.....	64
4.5.2 Clarification Requests.....	66
4.5.3 Elicitation.....	67
4.5.4 Multiple Feedback .....	68
4.5.5 Repetition.....	69
4.5.6 Paralinguistic Signals.....	69
4.5.7 Metalinguistic Feedback .....	70
4.5.8 Recasts .....	71
4.6 Timing of Corrective Feedback .....	72
4.7 Students' Reaction after Receiving Corrective Feedback .....	74
4.7.1 Repair.....	74
4.7.2 Needs-repair.....	75
4.8 Students' Beliefs concerning the Effectiveness of Corrective Feedback .....	77
4.9 Meaning of Corrective Feedback.....	78
4.9.1 Language Learning Implications .....	80
4.9.2 Professional Implications.....	81
4.10 Curricular Observations .....	82
4.10.1 Curricular Objectives.....	83
<b>CHAPTER V: CONCLUSIONS .....</b>	<b>85</b>
5.1 Conclusions.....	85
5.2 Implications .....	89
5.3 Limitations of the Study .....	89
5.4 Directions for further Research.....	90
5.5 Recommendations.....	90
<b>REFERENCES.....</b>	<b>92</b>
<b>APPENDIX.....</b>	<b>98</b>
Appendix 1: Instrument .....	98
Appendix 2: Informed Consent.....	101

Appendix 3: Interview 2 ..... 104

## FIGURES

Figure 1: Types of Curriculum .....	11
Figure 2: Types of Tests .....	20
Figure 3: Communicative Classroom Activities .....	25
Figure 4: Phases of a Task-based Lesson. ....	28
Figure 5: Types of Repair .....	47



## CHARTS

Chart 1: Error Treatment.....	62
Chart 2: Explicit Correction.....	65
Chart 3: Clarification Requests.....	66
Chart 4: Elicitation.....	67
Chart 5: Multiple Feedback .....	68
Chart 6: Repetition.....	69
Chart 7: Paralinguistic Signals.....	70
Chart 8: Metalinguistic Feedback .....	71
Chart 9: Recasts .....	72
Chart 10: Interpretation.....	80
Chart 11: Implications in Language Learning .....	81
Chart 12: Professional Implications.....	82
Chart 13: Corrective Feedback Strategies used in English Language Courses .....	87

## ABSTRACT

*One of the essential teaching strategies used by teachers to deal with students' errors is error correction, also known as corrective feedback (CF). According to Lyster & Ranta (1997), CF has been considered as negative evidence by linguists, as negative feedback by psychologists, as corrective feedback by second language teachers, and as focus-on-form in classroom second language acquisition. In simple words, corrective feedback is the teacher's response to students' errors committed in a statement (Ellis, 2006; cited in Lyster, Saito, & Sato, 2013). Another definition suggests that it is any teachers' disapproving reaction, which asks for changes to improve the learner's utterance (Chaudron, 1977; cited in Milicev, 2014). According to Suzuki (2004), "corrective feedback is described as the provision of negative evidence or positive evidence upon erroneous utterances, which encourages learners' repair involving accuracy and precision and not merely compressibility" (p.1). In other words, the corrective feedback phenomenon mainly refers to any teacher reaction that leads to the improvement of the student's utterance to develop a process of raising awareness regarding the correctness, precision, appropriacy, and appropriateness in using the language. Previous research has primarily relied on the use of quantitative methodology, describing the frequency of the use of corrective feedback strategies, the frequency of different types of learner uptake, and to what extent those strategies are effective. Thus, it is necessary to approach this topic from a qualitative perspective, considering the students' experiences.*

*Therefore, the purpose of the study is to understand corrective feedback as a phenomenon that fosters language awareness among LEI students to develop accuracy in their speaking. This research followed a qualitative cross-sectional research methodology; phenomenological research was used to describe the phenomenon of corrective feedback within the process of language development. The results show that contrary to what has been assumed, corrective feedback is a phenomenon that has not completely been understood by students and teachers as the findings indicate it is a complex process whose different aspects interact in different ways but simultaneously are closely related. In the correction process, features such as participation, interactions, the use of the English language, the corrective feedback strategies, the manner of the teachers' feedback, students' feelings and personalities, and the led uptake are all interrelated, and they have an impact on the students' notions concerning the corrective feedback phenomenon. Therefore, the present research is relevant to comprehending better the teaching and learning process of a second language by providing an overview to understand the corrective feedback phenomenon to improve the development of speaking.*

## **CHAPTER I: INTRODUCTION TO THE PROBLEM**

Internationally, UNESCO has paid attention to the importance of learning a foreign language by developing and creating different reports and documents. According to this organization, “Learning another language opens up access to other value systems and ways of interpreting the world, encouraging inter-cultural understanding and helping reduce xenophobia” (UNESCO, 2003, p. 17). Therefore, education has become a vital means to promote language learning. Specifically, in higher education, the 1998 World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action points out multilingualism's importance in fostering international understanding (UNESCO, 2003, p. 17).

Because UNESCO has a significant impact on education and culture, different countries take into consideration what this organization established in order to be part of the current global panorama. For example, in Mexico, the Secretaría de Educación Pública (SEP), following international statements about language learning, has developed PRONI. It is a program that belongs to the General Directorate of Curriculum Development, whose objective is to ensure the quality of knowledge and integral formation of all the social groups in basic education through the teaching and learning processes of a foreign language (English). SEP has also developed a Quality School Program, which has a specific objective to install a school management transformation dynamic in each benefitting school through the provision of tools and methods for planning and evaluation, with a strategic focus and using the concurrence of basic education structures (Programa Escuelas de Calidad, 2010).

Evaluation, defined as a methodological gathering of information, which has a crucial impact on decision-making (Richards & Schmidt, 2002), is essential in learning

and acquiring a Second Language (L2). Evaluation takes place through interventions mainly made by teachers, who make decisions according to specific purposes to foster improvement in students' language use. Evaluation can be either summative or formative. The first one refers to the "judge merit and worth: the extent to which desired goals have been attained; whether measured outcomes can be attributed to observed interventions; and the conditions under which goals attained would affect generalizability and therefore intervention dissemination" (Patton, 1994, p. 312). This evaluation is carried out in the middle and end of the course. By contrast, formative evaluation takes place throughout the course by providing students with continuous feedback about their performance. In this way, evaluation plays an essential role in becoming the instrument that allows teachers to continuously value the results of students' performance in writing and speaking production during the whole course, from the beginning to the end.

When providing evaluation, it is fundamental to take into consideration another component, assessment, that is, appraising or valuing the extent to which someone's abilities or capabilities are developed (Mousavi, 2009; cited in Brown & Abeywickrama, 2010). In other words, assessment consists of valuing and appraising the students' abilities; from either formative or summative perspectives. According to Brown and Abeywickrama (2010), formative assessment consists of evaluating and providing appropriate feedback on students' performance to help them develop their skills and competencies. This assessment aims to contribute to the students' improvement and learning of the language. Meanwhile, summative assessment is "a judgment which encapsulates all the evidence up to a given point. This point is seen as a finality at the point of the judgment. A summative assessment can have various functions which do not impinge on the process" (Taras, 2005, p. 468). This assessment aims to measure what students have understood during the course.

Concerning the evaluation of speaking production, the two dimensions of the language primarily evaluated are accuracy and fluency. For example, Cambridge Certifications (KET, PET, and FIRST CERTIFICATE) evaluate speaking production regarding accuracy, fluency, comprehension, production, interaction, and mediation. Accuracy mainly refers to the learner's ability to produce sentences without grammatical errors (Richards & Schmidt, 2002). It means that accuracy reflects the learner's ability to use the Target Language following the grammatical rules or norms of Standard English or the Target Language (Lahey, 1988; cited in Guo & Spencer, 2017), which could be determined by the students' purpose for using the language; for instance, it could be to handle with everyday situations, that is, for survival communication. In this case, accuracy is not essential for learners as long as they can communicate with others. On the other hand, if learners are immersed in an academic field, a high level of accuracy is indispensable (Celce-Murcia, 1991). Meanwhile, fluency "is primarily related to learners' control over their linguistic L2 knowledge, as reflected in the speed and ease with which they access relevant L2 information to communicate meanings in real time" (Wolfe-Quintero et al., 1988; cited in Housen & Kuiken, 2009 p.462).

Accuracy as an observable dimension concerning speaking production allows valuing the extent to which learners can produce the language with the commitment of avoiding making errors, which are variables to evaluate students. Errors result from doing something different from regular or standard language use (Housen & Kuiken, 2009). Therefore, errors are evidence of the extent to which the learners speak in comparison with how native speakers' oral production occurs.

Experts have tried to classify these errors. They claim that errors can be classified into two main categories: global and localized errors. The first ones interfere with communication because the problem is in the crucial structure of the sentence (Burt &

Kiparsky, 1972; cited in Cheng, 2015). In this way, the error disrupts the utterance meaning; for example, the wrong word order in a sentence can affect the learners' understanding of the message (Burt & Kiparsky, 1974; cited in Touchie, 1986). On the other hand, according to Burt & Kiparsky (1972; cited in Cheng, 2015), local or localized errors do not affect the communication and understanding of the meaning of an utterance because they do not occur in the vital structure of the sentence; for instance, noun and verb inflections, or the use of articles, prepositions, and auxiliaries (Burt & Kiparsky, 1974; cited in Touchie, 1986). Another error classification considers lexical errors, phonological errors, syntactic errors, interpretative errors, and pragmatic errors.

One of the essential teaching strategies teachers use to deal with students' errors is error correction, also known as corrective feedback (CF). Many experts have studied this concept from different perspectives and areas, such as linguistics, psychology, second language teaching, and second language acquisition. It refers to teachers' strategies to give feedback about students' language use (Lyster & Ranta, 1997). Corrective feedback is the teacher's response to students' errors committed in a statement (Ellis, 2006; cited in Lyster, Saito, & Sato, 2013). Another definition suggests that CF is any teachers' disapproving reaction, which asks for changes to improve the learner's utterance (Chaudron, 1977; cited in Milicev, 2014). According to Suzuki (2004.), "Corrective feedback is described as the provision of negative evidence or positive evidence upon erroneous utterances, which encourages learners' repair involving accuracy and precision and not merely comprehensibility" (p.1). Someone who is a more expert language user will carry out this corrective feedback. For instance, the teacher and even students with an advanced language level may provide this feedback (Iwashita, 2003; cited in Afitska, 2015). According to Richards and Schmidt (2002) and Bitchener, Young, and Cameron (2005), corrective feedback strategies may be direct or indirect. Direct or explicit

feedback consists of providing the correct form, while indirect feedback refers to pointing out the error committed by the students, who may correct it by themselves. The different corrective feedback strategies are explicit correction, recast, clarification request, metalinguistic feedback, elicitation, repetition, paralinguistic signal, and multiple feedback.

### **1.1 Statement of the Problem**

Because corrective feedback is described as the provision of negative or positive evidence upon erroneous utterances, which encourages learners' repair involving accuracy and precision, and not merely comprehensibility, and it refers to "any reaction of the teacher which transforms, disapprovingly refers to, or demands improvement of the learner utterance" (Chaudron, 1977, p.31; cited in Milicev, 2014), then, learners should accomplish a high level of accuracy when they use the language for communication, or at least they should not make the same mistake and should be able to repair them. Nevertheless, LEI advanced students make speaking mistakes and they do not display accuracy according to the B2 level of the CEFR. Therefore, there is a deficiency within the corrective feedback process that makes them aware of their mistakes and the levels of accuracy required to pass a B2 certification test.

### **1.2 Purpose of the Study**

This study will be conducted at the Faculty of Languages of Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. The study aims to understand corrective feedback as a phenomenon that fosters language awareness among LEI students to develop accuracy in their speaking. The object of this study will be mainly advanced students enrolled in the BA of English Language Teaching who have already taken the five Target Language courses.

Their range of age is from 20 to 45 years old. However, the study will not consider age as a determinant factor that could affect the investigation.

### **1.3 General Objective**

Describe the role of corrective feedback within the process of language development as the basis to foster language awareness and accuracy in speaking.

#### **1.3.1 Specific Objectives**

- A. Describe what the teacher's oral corrective feedback is like in English language courses to understand what corrective feedback means for students to correct their mistakes and improve their speaking.
- B. Determine the corrective feedback strategies used by teachers to repair students' mistakes to improve their speaking.
- C. Recognize the type of repairs that corrective feedback promotes among LEI students to correct their speaking errors.
- D. Ascertain the effectiveness corrective feedback has for LEI advanced students to repair their errors.
- E. Explain what corrective feedback in speaking means for LEI advanced students.

### **1.4 Research Questions**

- 1. What was the teacher's oral corrective feedback like in the five English language courses?
- 2. What corrective feedback strategies are used by teachers to repair students' mistakes to improve their speaking?



3. What sort of repairs does corrective feedback promote among LEI students?
4. How do LEI students perceive the effectiveness of corrective feedback?
5. What does corrective feedback mean for LEI students?

## **1.5 Methodology**

This research will follow a qualitative research methodology that can be “described as an effective model that occurs in a natural setting and enables the researcher to develop a level of detail from high involvement in the actual experiences” (Creswell, 2009; cited in Mohajan, 2018, p. 23). In other words, this research methodology explores the meanings and understandings of corrective feedback.

In tune with qualitative research, phenomenological research will be used to describe the phenomenon of corrective feedback within the process of language development. As part of this type of research, phenomenological interviews will be carried out to obtain information about how participants experienced the corrective feedback phenomenon. As a result of interviewing, the data will be non-numerical. The sample will be a reduced number of students that have already taken the five Target Language courses. In addition, this study will be cross-sectional; that is to say, it will occur at a particular time.

## **1.6 Significance of the Study**

Learning and teaching a foreign language have played an essential role in education. Therefore, the present research is relevant to comprehending better the teaching and learning process of a second language. This study will provide an overview to understand the corrective feedback phenomenon to improve the development of speaking. The results of this paper will provide a perspective or panorama for both teachers and students about speaking corrective feedback. Through this research, teachers and students will observe

how corrective feedback occurs in their classes. This qualitative research can be profitable for developing other investigations, such as applied research or action research related to the corrective feedback phenomenon and the development of speaking in English Language classes. Moreover, specific features of corrective feedback can be investigated; for instance, the emotional aspect that it implies.

## **1.7 Content and Organization**

The dissertation will be organized into five chapters, as follows. In the first chapter of this thesis, the introduction of the problem, research questions, and methodology will be presented. In chapter two, the theoretical basis, concepts and models will be presented, and discussed. In the third chapter, methodology, context, participants, instruments, and procedure will be described in detail. In chapter four, the results will be presented and explained. Finally, in the fifth chapter, the conclusions of this research project will be mentioned.

## **1.8 Key Terms**

**Corrective feedback:** It is described as providing of negative or positive evidence upon erroneous utterances, which encourages learners' repair involving accuracy and precision, and not merely comprehensibility (Suzuki, 2004).

**Errors:** Deviations from the regular use of the language (Housen & Kuiken, 2009).

**Explicit correction:** It consists of explicitly providing the correct form. In other words, when the teacher provides the correct form, the student can realize that he /she committed an error (Lyster & Ranta, 1997).

**Recasts:** An implicit feedback that consists of reformulating the complete students' statement or utterance without error (Lyster & Ranta, 1997).

**Clarification requests:** It is applied when the utterance is misunderstood. As a result, it requires the reformulation or repetition of the utterance because, in some way, it is not well formed. The teacher can use phrases such as “What do you mean by *X*?” (Lyster & Ranta, 1997).

**Metalinguistic feedback:** It consists of providing comments, information or even questions about the student’s utterance. In this case, the teacher does not provide the correct form; he or she usually provides grammatical comments about the nature of the error (Lyster & Ranta, 1997).

**Elicitation:** This strategy encourages the learner to self-correct his/her utterance. There are three ways to carry out this strategy. The first one consists of asking for the reformulation of the non-well form. The second one is related to using open questions. The third one allows the learner to complete the utterance (Rezaei & Hatef, 2011).

**Repetition:** This kind of feedback refers to the teacher repeating the incorrect part of the utterance. To ensure the student can identify the error, the teacher changes his/her intonation (Rezaei & Hatef, 2011).

**Speaking:** “The process of establishing meaningful communication by building and sharing meaning through the use of verbal and non-verbal symbols, in a variety of contexts” (Chaney, 1998; cited in Inan-Karagul & Yuksel, 2014, p. 40). It goes beyond the formulation of correct sentences; it is also necessary to take into consideration the social context, cultural background, and social status to be able to use those sentences appropriately (Inan-Karagul & Yuksel, 2014), fluently and accurately.

**Uptake:** It is related to different types of immediate students’ replies after receiving the teacher’s feedback. The students’ responses can include repair utterances as well as ill-formed utterances (Lyster & Ranta, 1997; cited in Panova & Lyster, 2002).

## **CHAPTER II: LITERATURE REVIEW**

In this chapter, the main theories, principles and models related to oral corrective feedback are presented, analyzed and discussed. However, taking into account that corrective feedback is part of a curriculum component such as assessment and, within a systemic perspective, any change made in one of the subsystems may affect the others and the whole, the discussion will start with concepts such as curriculum and the like.

### **2.1 Curriculum**

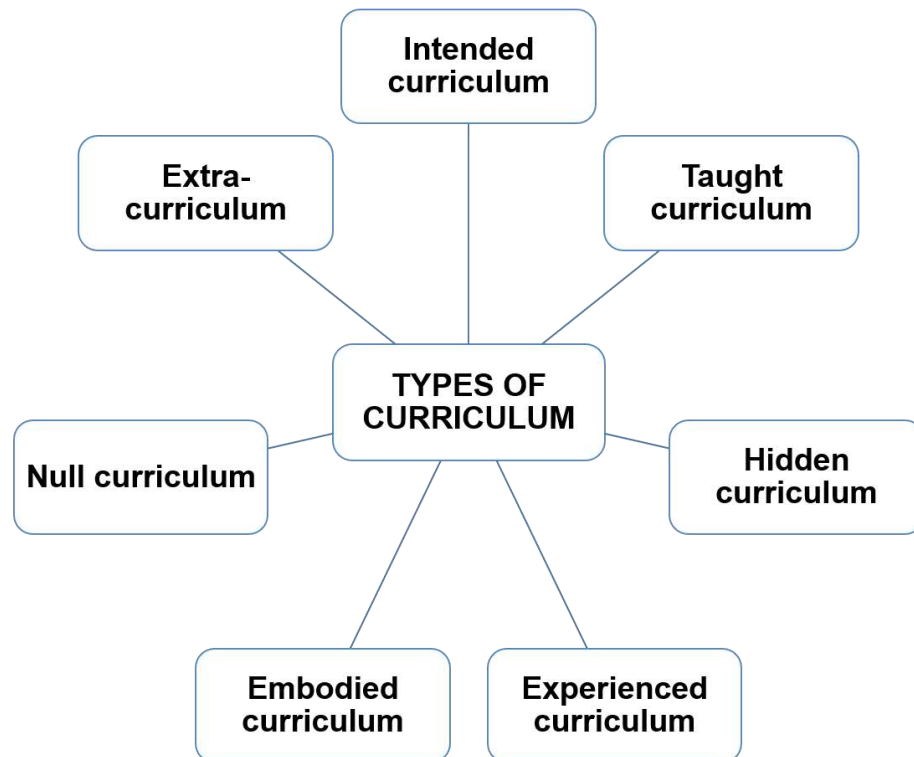
Curriculum is a concept that can be defined in different ways. It can be defined as praxis, that is to say, action. It refers to a dynamic interaction of theory and professional work within a reflective mindset (Singh and Doherty, 2004; cited in Pillay, 2019). A similar definition states that curriculum is a combination of strategies, course content, objectives, experiences, assessment, environment, student's learning style, personal timetable, and program work. All these elements can be considered as part of the theory and practice (Harden, 2001). However, a different perspective suggests that curriculum refers to educational practices or learning experiences (Gravett and Geysler, 2014; cited in Pillay, 2019). In other words, for some authors, curriculum involves theory and practice; meanwhile, others consider that it only refers to educational practice or experiences.

For other authors, curriculum is seen as a process. It is described as a systematic process that involves language teaching and program development (Brown, 1995; cited in Kaewpet, 2009). Another definition suggests that curriculum refers to the most important decision-making processes of the people or participants involved in itself (Johnson, 1989; cited in Sabbah, 2018). In this way, the curriculum is a process but it is focused on different aspects.

There are different types of curriculum. Schubert (2018), suggests seven types of curriculum. Each one of them refers to specific educational situations.

**Figure 1**

*Types of Curriculum*



*Note.* Adapted from “*Perspectives on Evaluation from Curricular Contexts*” by W. Schubert, 2018, Education Policy Analysis Archives.

Curriculum involves such a great variety of elements. According to Kaewpet (2009), these elements include “needs analysis, goals and objectives, language testing, materials development, language teaching, and programme evaluation” (p.215). Another element that can be also included is assessment as part of the evaluation process. We can say that the principal elements often included in a curriculum are needs analysis, goals, objectives, evaluation and assessment. In other words, all these elements involved in a curriculum

are interrelated. As a result, each one of them plays a role in order to establish the main axes for the teaching and learning processes.

### **2.1.1 Needs Analysis**

Needs analysis, also known as needs assessment, has a fundamental role in the process of curriculum development and implementation of any language course (Songhori, 2008). It normally refers to gathering data related to the needs of a specific group of students. The information gathered will set out the basis for developing a curriculum (Iwai et al., 1999; cited in Songhori, 2008). It includes the study of recognized and present needs. It can also include potential and unknown needs (Richards, 2001). It is considered as the first step to design a language course because it establishes the “what” and “how” of the course (Flowerdew, 2013). As Songhori (2008) points out, needs analysis plays an important role in the process of designing and applying a course. Therefore, this analysis supplies validity and relevance for all the following course activities (Johns, 1991; cited in Songhori, 2008). In other words, needs analysis justifies the selected course content and how it should be carried out.

Needs analysis normally takes place prior to a program, although it may take place also during or after (Richards, 2001). Richards (2001) claims that it is assumed, according to the literature related to this concept, that a needs analysis is part of the planning and the development of a course. This idea is based on an *a priori approach*, which requires time and resources that allow planning, collecting, and analyzing only the relevant information for planning a program. Furthermore, a needs analysis is usually carried out by trainers, teachers, and course designers, as it was said before, to establish the prerequisites for developing a program and its application (Khan, Ghulamullah, Mohsin, Dogar, & Awan, 2011). In other words, needs analysis refers to the process of collecting information. It

generally takes place before designing a course or a program in order to identify what is necessary to take into consideration during the development of the program.

### **2.1.2 Goals**

Goals or aims, both concepts used interchangeably (Richards, 2001), are an elemental part of the curriculum. These are normally derived from the collected information during the needs analysis (Richards, 2001). This concept refers to a general description of the purposes of a curriculum. Therefore, as Brown (1995) points out, aims are general statements about what must be achieved to accomplish and satisfy the perceived student's needs. According to Brown (1995), goals are attempts to define what the course is expected to achieve within the time allotted. It is important to establish goals because they allow determining why a program is being taught and what students need to obtain from it (Nation, 2000). That is, goals are statements that have an impact on both teaching and learning processes because they specify what the learners must accomplish through the application of a program.

### **2.1.3 Objectives**

To precise more the program goals, these are frequently accompanied by more definite purposes (Richards, 2001). These precise statements are known as objectives, instructional objectives, or teaching objectives. Between these two concepts, goals and objectives, there is a significant difference. According to Brown (1995), this difference chiefly hinges on the level of precision. Objectives refer to the results from the analysis of the aim into its different elements and they refer to a statement related to certain changes that a program seeks to achieve (Richards, 2001). That is, objectives are determined statements that describe the specific knowledge, behaviors, and skills that the students are expected to learn or perform at the end of a course or program (Brown, 1995).

In other words, objectives go along with goals in order to specify what learners must learn or accomplish through the application of a program.

#### **2.1.4 Evaluation**

The main axis of a curriculum is evaluation. According to Brown (1995), evaluation is the part of a curriculum that includes, connects and gives sense to all the other elements. A general perspective about this concept establishes that evaluation is the systematic collection of information. The purpose of this information is to make decisions (Richards & Schmidt, 2002). Another perspective is stated by Brown & Abeywickrama (2010), and they claim that evaluation consists of interpreting information. It involves valuing or attributing certain worth according to how the performance is conveyed to the test-taker. In other words, evaluation gives a certain value or worth to the obtained results. This concept involves more than just recording numbers or assigning a grade. A more complete view about evaluation suggests that it is a systematic gathering and analysis of all relevant information required to foster the improvement of a curriculum and assess its efficacy within a context of certain institutions involved (Brown, 1989; cited in Brown, 1995). In other words, as Brown (1995) points out, evaluation is inexorably connected to school, the institutions, the schools in a district or the schools of an entire nation.

Evaluation can be seen from different approaches. According to different authors, there are two main types of evaluation, formative and summative evaluation. The first one refers to the process of supplying information along the development of a curriculum or program to improve it (Richards & Schmidt, 2002). Patton (1994), who states a similar definition about this concept, claims that formative evaluation consists of “improving program processes and providing feedback about strengths and weaknesses that appear to affect goal attainment” (p. 312). That is to say that this evaluation is a process of



improving the program through feedback about what is profitable or not in order to attain a specific goal. According to Richards (2001), the information gathered during this evaluation is used to face or to solve the problems identified and to improve the delivery of the program.

On the other hand, according to Richards & Schmidt (2002) and Richards (2001), summative evaluation refers to the process of providing information to make decisions about the value of the different components of the curriculum, whether it is or not effective and successful, its efficiency, and to what extent it is acceptable after the program is completed. According to Patton (1994), this type of evaluation judges “the extent to which desired goals have been attained; whether measured outcomes can be attributed to observed interventions; and the conditions under which goals were attained that would affect generalizability and therefore intervention dissemination” (p. 312). In other words, this evaluation determines the extent to which goals have been achieved. It considers whether the outcomes are the product of the interventions and what conditions would affect them.

### **2.1.5 Assessment**

An important element of evaluation is assessment. According to Taras (2005), it is a judgment that can be justified according to leaden goals, producing comparative or numerical ratings. Another definition suggests that assessment can be considered as a systematic approach that consists of gathering information that allows making inferences about the ability of a student or the worth of a teaching course (Richards & Schmidt, 2002). Another definition points out that assessment is “appraising or estimating the level or magnitude of some attribute of a person” (Mousavi, 2009, p.36; cited in Brown &

Abeywickrama, 2010). In other words, it refers to giving certain value or worth to the level or magnitude of a characteristic of a person.

Assessment can be formative and summative. The first one is known as formative assessment. It refers to evaluation along an ongoing process of development of students' competencies and skills. This assessment consists of providing appropriate feedback about the students' performance to help them to continue their formation of learning (Brown & Abeywickrama, 2010). According to Taras (2005), this type of assessment is a single process that requires supplying feedback. This feedback shows a gap between the actual level of work and the required standards. This assessment also requires an indication concerning how the work can be improved in order to achieve the required standard.

The second one is summative assessment. It is a judgment that takes into account all the pieces of evidence up to a certain point. This point can be seen as a finality at the moment of the judgment. This assessment does not necessarily have an impact on the process (Taras, 2005). According to Brown & Abeywickrama (2010), this type of assessment is a summation whose purpose is to measure or summarize what a student has learned along a course or unit of instruction. This assessment implies considering how well the student has fulfilled objectives. However, it does not necessarily point to future progress. A summative assessment often involves evaluation.

### **2.1.6 Testing**

Language testing, which is a concept commonly misunderstood and confused with assessment, is a complex social phenomenon that takes part in different contexts, for example, "education, employment, international mobility, language planning, and economic policy making" (Fulcher, 2013, p. 1). Testing is defined as a procedure that

consists of measuring a learner's ability, understanding, or performance in a specific area of knowledge (Brown & Abeywickrama, 2010). Another definition suggests that testing is the study of the theory and practice of test use, development, evaluation, etc. (Richards & Schmidt, 2002). Therefore, testing consists of developing or designing tests. The main purpose of testing is to provide information to make clever decisions about possible actions (Carroll, 1961; cited in Fulcher, 2013). In general, testing refers to "a subset of assessment, a genre of assessment techniques" (Brown & Abeywickrama, 2010, p. 3), whose main purpose is to measure the test-takers' language competence and make decisions.

Both language testing and tests are two different concepts. Testing refers to the procedure of designing tests. Meanwhile, tests are tools or instruments generated from testing methodology. According to Brown (2012), language tests are often used for making decisions about people and programs for different purposes in a wide range of contexts. For example, they can be used to screen, place, and classify students, to hire, promote, or even to reject employees, to allow entry into a profession or a county, to award citizenship, to determine language interventions, to estimate the effectiveness of language programs, and to act as tools for data gathering in research. The main role of tests is to measure a learner or individual's ability, understanding, or performance. Tests have two main characteristics; the first one, they are instruments that involve a set of methodologies, strategies, or items (Brown & Abeywickrama, 2010). The second characteristic is that a test must measure or quantify a learner's performance according to straightforward procedures or rules (Bachman, 1990; cited in Brown & Abeywickrama, 2010).

### **2.1.6.1 Norm-referenced and Criterion-referenced tests**

In assessment, two language testing approaches supply information related to the knowledge and skills of the test-takers (Hussain, Tadesse, & Sajid, 2015). The first one is known as the Norm-referenced test (NRT). According to Lynch & Davidson (1994), it refers to “the measurement approach that is concerned with determining the relative standing, or rank order, of examinees” (p.728). In simple words, Hussain, Tadesse & Sajid (2015) suggest that NRT tests measure and compare the performance between a particular test-taker or group of test-takers and the performance of another test-taker or group of test-takers whose scores are given as the norm. A norm may be used to compare the test-takers’ scores with the performance of the group. Norms may be related to some factors, such as age, grade, region, and special need group (Brown 1976; Noll, Scannell & Craig, 1979; cited in Hussain, Tadesse, & Sajid, 2015). According to Brown & Abeywickrama (2010), the main purpose of this testing approach is “to place test-takers along a mathematical continuum in rank order” (p. 8). In other words, the final results are usually reported in the form of a numerical score (e.g., 235 out of 300) and a percentile rank, which reflects the relation between the test-taker’s score and the scores of the rest of the group (Brown & Abeywickrama, 2010). Some examples of this type of testing are IQ tests, cognitive ability tests, California Achievement Test (CAT), Scholastic Aptitude Test (SAT), and the Graduate Record Exam (GRE). In general, this testing approach provides information related to the test-taker performance concerning a norm established by the whole group of test-takers.

The second language testing approach is known as Criterion-referenced test (CRT or CRM). CRT tests measure the test-taker performance according to a specific standard or criterion which has been established beforehand. In this kind of test, the test-takers must

reach a certain level of performance to pass the test. The final scores of these tests are interpreted concerning the criterion score (Richard & Schmidt 2002; cited in Hussain, Tadesse, & Sajid, 2015). The criterion refers to the ability or behavior that has been decided to measure the examinees (Lynch & Davidson, 1994). In other words, this testing approach evaluates the test-takers performance according to the same criterion score in the class. According to Brown & Abeywickrama (2010), CRT tests are designed to provide feedback on a course or lesson, usually with grades. Typical CRT tests are classroom tests that measure students in only one course which is connected to a curriculum. Therefore, CRT tests provide information about the students' level of proficiency according to a set of skills. In this way, teachers are able to decide if a student needs more or less work over a set of skills without placing a student in comparison to the rest of the group (Bachman 1995; Kubiszyn & Borich 2007; cited in Hussain, Tadesse, & Sajid, 2015).

#### **2.1.6.2 Types of Tests**

Tests can be classified according to different purposes. Brown and Abeywickrama (2010) suggest five types of tests.

**Figure 2:**

*Types of Tests*

<b>Achievement Tests</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Measure learner's ability within a classroom lesson, unit, or even the total curriculum according to specific objectives.</li></ul>
<b>Diagnostic Tests</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Diagnose aspects of a language that a student needs to develop or that a course should include.</li></ul>
<b>Placement Tests</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Place a student into a particular level or section of a language curriculum or school.</li></ul>
<b>Proficiency Tests</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Test students' overall ability.</li></ul>
<b>Aptitude Tests</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Measure the capacity or general ability to learn a foreign language before taking a course.</li></ul>

*Note.* Adapted from “*Language Assessment: Principles and Classroom Practices*” by H. D. Brown, and P. Abeywickrama, 2010, Pearson Longman.

## **2.2 Learning Theories**

There are three main learning theories: Behaviorism, Cognitivism, and Constructivism. However, this research project is focused on Constructivism because it provides a significant basis to support the investigation.

### **2.2.1 Constructivism**

Constructivism is one of the three main learning theories. Jean Piaget and Lev Vygotsky stated this theory at the beginning of the 20<sup>th</sup> century. Constructivism can be defined as a social and educational philosophy that claims that learners construct their knowledge through a cognitive adaptive process, which consists of organizing their experiential

world. It also claims that all knowledge is constructed by the interaction of people, that is to say, knowledge is a social construct (Richards & Schmidt, 2002). Therefore, the learning process consists of bridging the new and old through a method that assures the retention of subject material (Günay & Yücel-Toy, 2015). According to Brown (2007), an important innovation of constructivism is that it involves linguistic, psychological, and sociological models, in comparison to other theses that generally segment these disciplines. Thanks to this scope, the three different disciplines mentioned before share a common field of study. In other words, constructivism is a multidisciplinary theory, which states that students' learning is a social process that consists of building knowledge through the linking and organization of their new and old experiences.

#### **2.2.1.1 Zone of Proximal Development**

One of the main concepts related to the constructivist theory is known as the Zone of Proximal Development (ZPD). This term was coined by Vygotsky to describe the importance of social interaction (Nguyen, 2017). ZPD is defined as the distance between the current development level of a student performing on his own and the potential level of development achieved by problem-solving under adult guidance or in collaboration with more skilled peers (Vygotsky, 1978; cited in Shabani, Khatib, & Ebadi, 2010). In other words, a student is capable of reaching a higher level of development through social interaction. According to Shabani, Khatib, & Ebadi (2010), the concept of ZPD is based on the idea that students learn better when they work with others; that is to say, in collaboration. It is through this collaborative work with more prepared people that students learn and incorporate new concepts, psychological tools, and skills. In general, ZPD refers to potential learning through joint work.

### **2.2.2 Scaffolding**

Another concept related to the constructivist theory is known as scaffolding. This concept is defined as a way in which the idea of the zone of proximal development could be operationalized; that is to say, scaffolding allows us to measure how ZPD works (Wells, 1999; cited in Shabani, Khatib, & Ebadi, 2010). Richards & Schmidt (2002) suggest that scaffolding can be seen as a teaching/ learning strategy where the teacher and learners work collaboratively in a problem-solving activity. In this case, the teacher provides punctual examples, support, advice, and input but he gradually leaves the students as they become independent. The main purpose of scaffolding in teaching is to observe how the transfer of responsibility for the task from the teacher to the students occurs (Mercer and Fisher, 1993; cited in Shabani, Khatib, & Ebadi, 2010). Therefore, as Shabani, Khatib, & Ebadi (2010) suggest, scaffolding emphasizes the importance of collaboration between the teacher and the students in building knowledge and skills. In general, scaffolding is a strategy based on the principles of the constructivist theory, such as collaborative work and the zone of proximal development.

### **2.3 Communicative Approach**

The Communicative Approach is one of the most influential approaches in the area of teaching and learning. This approach emphasizes communication by using the language. This approach appeals to the functions and meanings that can be expressed using the language. Therefore, for this approach, communication in the learning process is more important than the knowledge of linguistic forms (Wiyono, Gipayana, & Ruminati, 2017). According to this approach, the purpose of language learning is to develop communicative competence (Richards & Schmidt, 2002). This approach is different from the others because it does not emphasize the grammatical competence and translation; it



emphasizes all the components of a language. In other words, the communicative approach does not just refer to knowledge about language; it refers to the skill of using that knowledge in real communication (Canale, 1983; cited in Tosuncuoğlu, 2018).

The Communicative Approach is based on specific principles. Richards & Schmidt (2002) point out some principles, such as:

“...learners use a language through using it to communicate, authentic and meaningful communication should be the goal of classroom activities, fluency and accuracy are both important goals in language learning, communication involves the integration of different language skills, learning is a process of creative construction and involves trial and error” (p. 90).

All these principles mentioned before play an important role because they state how this approach should be applied in the classroom situation. Therefore, whether these principles are not carried out, this means that the approach is not being applied completely.

### **2.3.1 Students' Role**

Students play the most important role in communicative classrooms. According to Mutekwa (2013), the language learning process is learner-centered. Thus, the students' role consists of full participation in all the activities, co-operating, and interacting. Through the exposure to the language and the input students receive, they can have opportunities to produce and use the language in any kind of situation. In this case, motivation is relevant because students need to be encouraged to participate and communicate. Moreover, according to the Communicative approach, students are expected to develop their communication competencies, and not just develop their

linguistic competence (Jin, 2008; cited in Wiyono, Gipayana, & Ruminiati, 2017). In other words, linguistic knowledge is not enough for students because they should be able to use that knowledge in any kind of context. In general, this approach prioritizes the students' learning process giving them the principal role in the class.

### **2.3.2 Teacher's Role**

Teachers play a secondary role in a communicative classroom. According to Mutekwa (2013), teachers are not the center of the language learning process. The Communicative Approach states that teachers handle a secondary role. Different authors suggest that the teacher's role is to be a facilitator of the students' language learning process (Muteka, 2013 & Wiyono, Gipayana, & Ruminiati, 2017). In this environment, teachers are responsible for establishing situations where students can communicate (Tosuncuoğlu, 2018). In other words, teachers motivate students to use the language fluently and accurately, providing them spaces where they can interact and communicate with others (Toro, Camacho-Minuche, Pinza-Tapia, & Paredes, 2019). Teachers create these spaces to allow students to exchange real information through the use of language and phrases according to the specific situation (Toro, Camacho-Minuche, Pinza-Tapia, & Paredes, 2019). In general, according to the Communicative Approach, teachers have a secondary role that consists of encouraging and providing students with real contexts of communication in order to be able to use the language appropriately.

### **2.3.3 Activities**

The Communicative Approach is regularly focused on the use of task-oriented activities, which allow students to practice the language cooperatively (Oxford, Lavine, & Crookall, 1989). According to Tosuncuoğlu (2018), through the development of this kind of activity, students have many opportunities to use genuine language. Communicative

activities should be incorporated because students can express their ideas, feelings, and thoughts (Toro, Camacho-Minuche, Pinza-Tapia, & Paredes, 2019). To maximize the communication practice, students can work with their classmates in small or large groups (Tosuncuoğlu, 2018). Oxford, Lavine, & Crookall (1989) suggest a series of activities that often take place in communicative classrooms.

**Figure 3:**

*Communicative Classroom Activities*

<p><b>Information Gaps or Opinion Gaps Activities</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The learner must find out what time his or her plane leaves.</li> <li>• How to get a friend's house by the shortest route.</li> <li>• Why the others in the group believe in unilateral disarmament.</li> </ul>
<p><b>Problem Solving Activities</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unscramble a message.</li> <li>• Pooling information from different parts of a story.</li> <li>• Obtaining information from multiple sources to make a decision.</li> </ul>
<p><b>Simulation/ Gaming Activities</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Role-plays.</li> <li>• Simple games.</li> <li>• Dramatic activities.</li> </ul>

*Note.* Adapted from “*Language Learning Strategies, the Communicative Approach, and their Classroom Implications*” by R. L. Oxford, R. Lavine, and D. Crookall, 1989, *Foreign Language Annals*.

### 2.3.4 Errors' Perception

The perceptions about errors can vary according to the different language teaching methods and approaches. For instance, in the Audio-Lingual Method errors are avoided as much as possible because of the teacher's consciousness of the students' difficulties

and the limitation of what students can say (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). However, according to Oxford, Lavine, and Crookall (1989), the communicative approach adopts a tolerant perception of the errors in the form. In this approach, errors are accepted because they show natural and expected stages in the students' learning process. Teachers use students' errors to evaluate which stage of learning students have already reached and to assess the learning styles and strategies used at a specific time. In other words, the communicative approach suggests that errors are part of the natural students' learning progress. This approach takes advantage of errors considering them as pieces of evidence to determine what students can do with the language.

## **2.4 Language Teaching Methodologies**

There is a great variety of language teaching methodologies. In this case, this research project is focused on those methodologies mainly concerned with speaking language development, such as *Communicative Language Teaching*, *Content-based Instruction*, and *Task-based Language Teaching*.

### **2.4.1 Communicative Language Teaching**

The most difficult method to define among the different English Language Teaching methods that emerged from the Communicative Approach is known as Communicative Language Teaching (CLT). According to Thompson (1996), regarding any actual teaching practices, this method is deep-rooted as the dominant theoretical model in English Language Teaching. The purpose of this method is to make communicative competence the goal of language teaching. (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). According to Larsen-Freeman & Anderson (2011), how teachers apply this method depends mainly on how they interpret the principles and how they are applied. Therefore, this method is “fuzzy” because of the lack of prescribed classroom techniques in

comparison with other methods. In the same way, this method is very flexible because every teacher can decide how to apply the method (Klapper, 2003; cited in Larsen-Freeman & Anderson, 2011). In general, this method can be applied in different ways depending on the teacher's interpretation of the method.

#### **2.4.2 Content-based Instruction**

An English Language Teaching method that emerged from the Communicative Approach is known as Content-based Instruction (CBI). According to different authors, CBI is defined as the combination of language and content instruction, which focuses more on the content than the language (Brinton, Snow and Wesche 2003, 1989 and Met, 1999; cited in Vanichvasin, 2019). In other words, this methodology emphasizes the fact of learning something rather than just learning the language (Crandall, 1999; cited in Heo, 2006). Applying this methodology implies that the teacher assists students to understand subject matter texts and learning how to use the academic language that is related to the taught subject (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). In general, through this method, students can learn meaningful content and develop their language skills at the same time. For this reason, many researchers consider CBI as an effective and realistic teaching method (Heo, 2006).

#### **2.4.3 Task-based Language Teaching**

Another language teaching methodology that belongs to the Communicative approach is known as Task-based Language Teaching (TBLT). According to Richards & Schmidt (2002), this methodology is focused on “the use of communicative and interactive tasks as the central units for the planning and delivery of instruction” (p. 540). Therefore, this approach prioritizes the use of tasks, which is one of the main concepts related to this methodology, to teach the language. The purpose of TBLT is to ease students' language

learning by taking part in different types of tasks that have an understandable outcome (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). In this way, students can learn the language they need in certain situations or contexts. According to Ellis (2009), TBL, as other language teaching methods, implies that decisions need to be made concerning the type of tasks included in a course, the content of the tasks, and the sequence of them to facilitate the learning process. In addition, it is necessary to make methodological decisions to structure the lesson and define the type of participatory structure. In general, this methodology uses tasks to engage students to acquire the language.

**Figure 4:**

*Phases of a Task-based Lesson*



*Note.* Adapted from “*Techniques & Principles in Language Teaching*” by D. Larsen-Freeman, and M. Anderson, 2011, Oxford University Press.

#### **2.4.3.1 Task**

As it has been said before, tasks are one of the main axles of the Task-based Language Teaching methodology. Different authors have tried to define this concept according to a variety of dimensions, for example, goals, procedures, assessment, etc. Richards & Schmidt (2002) suggest two definitions of task, a general and a specific one. The first one, which is concerned with teaching, suggests that a task is an activity that is designed to reach a specific learning goal. Meanwhile, the second one is related to second language teaching and it claims that tasks are used to promote communication among students since

they provide a purpose for an activity that goes beyond the practice of the language. This definition is also supported by Larsen-Freeman & Anderson (2011). They state that tasks are meaningful because they are the means through which students need to communicate. Moreover, these tasks also need to have a clear outcome to know if the communication has been successful or not. Nunan (2006) suggests a complex and detailed definition:

“[...] a task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end”. (Nunan, 2006, p. 17)

In general, in second language teaching, a task has a central role to promote meaningful communication in specific contexts or situations.

#### **2.4.3.2 Focus on Forms and Focus on Form**

Another important principle in Task-based Language Teaching is Focus on form. This term was coined by Long in 1991 to establish a difference between two similar concepts, “focus on forms” and “focus on form ” (Ellis, 2009). The first one refers to teaching grammar units that are introduced and then practiced by using oral or printed exercises. Meanwhile, focus on form takes place during meaning-based pedagogical tasks where students’ attention is focused on the language as a perceived need (Long, 1991; cited in Mangubhai, 2006). Therefore, focus on form is concerned with meaningful communication and not merely related to the use of grammar like in focus on forms. It is important to point out that it does not mean that focus on form does not care about the

correct use of grammar. When problems of grammatical inaccuracy appear, brief grammar explanations can be provided or reformulating and recasting can be used to correct those grammatical errors (Long, 2009; cited in Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

## **2.5 Language Skills**

In second language learning, skill is an important concept that plays an essential role in this area. According to Richards & Schmidt (2002), skill refers to the ability to perform an activity well. The development of skill is usually the result of a series of coordinated processes and actions. In other words, skill refers to a well-done activity performed by a student. The four main skills in English Language Learning are: reading, writing, listening, and speaking.

### **2.5.1 Reading**

Reading is another perceptive skill. According to Richards & Schmidt (2002), this skill refers to the perception of a written text to understand its content. The main purpose of reading is to build meaning depending on the encoded information. In other words, the construction of meaning emerges from the codification of the presented or perceived information (Koda, 2007; cited in Inan-Karagul & Yuksel, 2014). This construction occurs between the text and the reader, who uses different processing strategies and background knowledge to understand the meaning of the text (Inan-Karagul & Yuksel, 2014). In general, this skill is a complex construction of meaning.

### **2.5.2 Writing**

Writing is a productive skill that is considered one of the most complex to develop because it involves different parts of the language. According to Inan-Karagul & Yuksel



(2014), writing requires taking into consideration the sentence structure, grammar, spelling, vocabulary, punctuation, format and content, organization, feedback, and the expected grade. Therefore, writing contributes to the development of language use because students can practice the language in order to express a specific meaning by structuring the words they want to use (Inan-Karagul & Yuksel, 2014). In general, writing implies thinking about different features of the language (grammar, vocabulary, format, content, etc.) to be able to convey meaning through a text.

### **2.5.3 Listening**

Speaking is a productive skill that is considered "one of the basic skills because it is essential for communication" (Inan-Karagul & Yuksel, 2014, p. 66). Therefore, this skill promotes speaking development by understanding what is heard or listened to (Doff, 1990; cited in Inan-Karagul & Yuksel, 2014). To take advantage of this skill, Inan-Karagul & Yuksel (2014) suggest that it is necessary to provide learners many opportunities to listen to the language. In general, speaking is a skill that is generally underestimated. However, it is the basis for developing speaking skills.

### **2.5.4 Speaking**

Speaking is one of the most complex skills to define in second language learning and teaching. It is defined as "the process of building and sharing meaning through the use of verbal and non-verbal symbols, in a variety of contexts" (Chaney, 1998; cited in Inan-Karagul & Yuksel, 2014, p. 40). In other words, speaking refers to the process of establishing meaningful communication (verbal or non-verbal) that can occur in different situations or contexts. In this way, speaking goes beyond the formulation of correct sentences; it is also necessary to take into consideration the social context, cultural

background, and social status to be able to use those sentences appropriately (Inan-Karagul & Yuksel, 2014).

On the other hand, according to Bygate (1987) points out that speaking is a skill which has been underrated in different ways because almost all people can speak. He suggests that speaking is a skill that merits attention in first and second languages because it is through this skill that learners can carry out basic transactions. Moreover, it is a means through which students can learn the language itself. According to Bygate (1987), speaking does not only consist of assembling sentences; it consists of producing them and adapting them to the situations. This requires that the speaker makes decisions quickly, implements them smoothly, and adjusts the conversation depending on the appearance of problems.

#### **2.5.4.1 Accuracy and Fluency**

Speaking involves two important elements, accuracy and fluency. The first one refers to the ability to produce speeches without errors (Housen & Kuiken, 2009; cited in Leonard & Shea, 2017). Another similar definition states that accuracy is the ability to produce grammatically correct clauses (Richards & Schmidt, 2002). Therefore, this ability shows the extent to which learners can produce the language according to the language norms (Yuan & Ellis, 2003; cited in Derakhshan, Khalili, & Beheshti, 2016). These language norms refer mainly to pronunciation, vocabulary, and grammar (Derakhshan, Khalili, & Beheshti, 2016).

On the other hand, fluency basically refers to the ability to produce the spoken language continuously without pauses or hesitations (Skehan, 1996; cited in Derakhshan, Khalili, & Beheshti, 2016). According to Toro, Camacho-Minuche, Pinza-Tapia, & Paredes (2019), fluency can be also understood as the natural use of the language that occurs when

the learners or speakers participate in a conversation regardless of any possible limitation concerning their communicative competence. Another definition states that this ability involves, for example, “the temporal characteristics of speech, including such aspects as pausing, speed (speech rate), and repair (how often speakers make false starts or self-corrections)” (Leonard & Shea, 2017, p. 2). Other aspects that can make the language natural and normal are rhythm, intonation, stress, and the use of interjections and interruptions (Richards & Schmidt, 2002). According to Richards & Schmidt (2002), some other characteristics that describe fluency are: (a) easiness to produce the language (written or spoken), (b) good speaking (it does not need to be perfect regarding the intonation, vocabulary, and grammar); (c) effective communication of ideas and (d) continuous speech production without bringing about comprehension difficulties or failure of communication. Therefore, fluency is also related to the level of proficiency in communication.

#### **2.5.4.2 Appropriacy**

A third important aspect related to speaking is known as appropriacy or appropriateness. According to Richards & Schmidt (2002), appropriateness refers to the extent to which the use of language corresponds with the linguistic and sociolinguistic expectations and practices of the natively spoken language. Another similar definition suggests that this concept refers to the “degree of fit or suitability that there is between a piece of language and the social context in which it is used” (Talukder, 2016, p. 103). In other words, appropriacy is a concept mainly related to the suitable use of the language depending on the context. For example, when someone says ‘Give me a glass of water!’, this sentence is grammatically correct. However, it is not appropriate if the speaker wants to be polite (Richards & Schmidt, 2002). According to Talukder (2016), appropriacy is related to pronunciation, vocabulary, grammar, or discourse. Therefore, it is essential to consider

that appropriacy is not only related to one aspect of the language. In general, appropriateness is based on the idea that the speaker needs to know “what to say to whom in what circumstances and how to say it” (Hynes, 1972; cited in Rahimi, 2019, p. 497).

#### **2.5.4.3 Pronunciation and Intonation**

Some other aspects related to speaking are pronunciation and intonation. The first one refers to how sounds are produced (Richards & Schmidt, 2002). In other words, pronunciation is mainly related to the production of sounds. Fulcher (2014), claims that pronunciation consists of deciding what to say, articulating the chosen words, and then, producing the physical sounds that carry meaning. He also suggests that second language learners may have pronunciation problems due to both languages, the first and the second one, do not share exactly the same sounds (Fulcher, 2014). However, these problems at the level of the word hardly ever conduct miscommunication or misunderstanding. In general, pronunciation is a speaking feature related to the production of sounds to convey meaning.

The second aspect is known as intonation. According to Cook (2008), intonation refers to the systematized highness and lowness in the pitch level of the voice during speech. This definition is supported by Richards and Schmidt (2002), who suggest that intonation takes place when a person raises and lowers the pitch of his voice; in this way, forming specific pitch patterns. Therefore, intonation refers to the systematic changes that occur in the level of the pitch when a person is speaking. According to Fulcher (2014), intonation is also related to stress. It occurs when the volume on one syllable increases, and occasionally this increased word or syllable can be longer than the rest of the surrounding syllables. These changes in pitch and stress carry information beyond the expressed words

in the sentence (Richards & Schmidt, 2002). In general, intonation has an impact on the meaning of the conveyed sentences.

#### **2.5.4.4 Speaking Strategies**

Speaking strategies are those that attempt to solve communication problems. According to Fulcher (2014), these strategies are divided into two main groups: Achievement and Avoidance strategies. Any of them aims to deal successfully with communication.

##### **2.5.4.4.1 Achievement Strategies**

According to Fulcher (2014), achievement strategies refer to the different ways in which learners try to overcome difficulties of communication. Learners use these strategies when they want to express themselves, but they are not able to do it because of the lack of knowledge (grammar or vocabulary). This author suggests a list of some of the most common achievement strategies.

- 1) **Overgeneralization/morphological creativity:** It takes place when the learner needs to use lexical units or expressions that are not fully mastered; therefore, the learner transfers his knowledge of the language system onto these units. For example, when the learner does not know the past tense form of the verb 'buy' but he knows how to use the morpheme /-ed/ to express the past tense. The student would likely say 'buyed' instead of 'bought'.
- 2) **Approximation:** According to Fulcher (2014), it occurs when the speaker replaces an unknown word with another more general, or even when the speaker uses exemplification to communicate with the listener. For example, when the speaker says 'went' instead of 'drove'.

- 3) **Paraphrase:** It occurs when the learner cannot remember vocabulary straight away; therefore, the learner uses a lexical unit that is a close synonym for the word. Alternatively, the learner can resort to circumlocution by explaining the meaning of the word or describing the idea for which the words are unknown.
- 4) **Word coinage:** It refers to the creation of new words to replace the unknown ones. For example, when the learner says 'airball' for 'balloon' (Varadi, 1983; cited in Fulcher, 2014).
- 5) **Restructuring:** It occurs when a speaker after saying something realizes that his message has not been understood; therefore, the speaker repeats the message using different words. This new attempt generally follows a different grammatical pattern.
- 6) **Cooperative strategies:** It takes place in in-person communication, when the learner, who is having problems communicating, asks for help from the listener. In this case, the learner can ask if the message has been understood, appeal straight for help, or provide an unknown word.
- 7) **Code-switching:** It occurs between two speakers who have a language in common. When one of the speakers has problems communicating, he or she uses a word or phrase from the common language to overcome the difficulty (Fulcher, 2014).
- 8) **Non-linguistic strategies:** They occur when the learner uses gestures or mimes or points out objects in the surroundings to bring out the language or help with communication. It is possible when the communication between speakers is taking place in the same physical environment.

#### 2.5.4.4.2 Avoidance (or reduction) Strategies

On the other hand, avoidance strategies refer to those strategies that learners use to avoid having to use the language. It occurs because the learner does not have control over certain parts of the language. In this case, learners prefer communicating only messages that they have under control to convey instead of being creative with the language in an effort to communicate (Fulcher, 2014).

- 1) **Formal avoidance:** It takes place when the speaker avoids using a certain part of the language system, and this is generally difficult to identify. For example, when a speaker overuses the active voice when the most appropriate would be the use of the passive voice. This could indicate that the speaker is trying to avoid the use of the passive voice. Another situation related to this type of avoidance is when the speaker avoids talking about certain subjects because he does not have the appropriate vocabulary to communicate. This avoidance is also difficult to detect because the absence of something does not always specify that the speaker is in effect avoiding using it (Fulcher, 2014).
- 2) **Functional avoidance:** According to Fulcher (2014), this type of avoidance is more severe than formal avoidance, and it can take place at different levels. For example, some extreme situations can be that the speaker keeps away from a topic or abandons the conversation. In the second situation, the speaker neither does try to put a message across nor uses any achievement strategy or asks for help from the listener. When this occurs, utterances are generally left propositionally incomplete. A less severe example is semantic avoidance. In this case, the speaker continues with the topic but tries to avoid unknown words. This

generally results in the overuse of delexicalized words that turns the messages vague.

#### **2.5.4.5 Interactional Competence**

Interactional competence is a concept that has been studied from different perspectives; for example, second language learning, teaching, and testing. According to Cekaite (2007; cited in Young, 2011), IC refers to the speaker's knowledge of the specific discursive practice, which includes knowledge regarding how to employ linguistic, pragmatic, and interactional resources in the construction of the conversation. This means, that IC is mainly focused on what a speaker is able to do with the language knowledge he or she has to establish a discursive practice.

##### **2.5.4.5.1 Negotiation of Meaning**

As part of the interactional competence, the concept of negotiation of meaning plays an important role to understand the teacher-student interaction. Negotiation of meaning has been defined as a set of conversational movements whose purpose is focused on mutual comprehension (Pica, Holliday, Lewis, & Morgenthaler, 1989; cited in Lyster, 2002). These conversational movements take place when the speakers try to overcome problems expressing meaning. As a result, additional input and useful feedback on the speaker's production occur (Richards & Schmidt, 2002). This negotiation is carried out until both speakers attain an acceptable level of comprehension (Long, 1996; cited in Lyster, 2002). The main purpose of this type of negotiation is that speakers can comprehend message meanings (Pica, 1994; cited in Lyster, 2002). In general, negotiation of meaning refers to different movements or strategies that speakers use to overcome breakdowns in communication, and in this way, being able to achieve a level of understanding.



#### **2.5.4.5.2 Negotiation of Form**

Within the corrective feedback area, negotiation of form refers to recognizing the gap between the learners' expressions and the target language. This way, learners can create more accurate sentences (Lochtman, 2002; cited in Şakiroğlu, 2020). This type of negotiation is mainly thought to be a didactic tool to learn the target language.

### **2.6 Categories of Mistakes**

Very often, teachers assume that when learners fail to use the language correctly, language misuse has the same nature. Therefore, it is necessary to discuss the classification of misuse of the language into, mistakes, errors, slips and attempts.

#### **2.6.1 Slips**

They refer to those mistakes made by students that can be corrected by themselves once the mistake has been indicated to them (Edge, 1989; cited in Harmer, 2007).

#### **2.6.2 Attempts**

They occur when students try to say something, but they are not still able to do it because they do not know the correct way of uttering their message (Edge, 1989; cited in Harmer, 2007).

#### **2.6.3 Mistakes**

Mistakes and errors are two different concepts that are generally confused. Therefore, it is pertinent to point out the difference between them. A mistake refers to “a performance error that is either a random guess or a ‘slip’, in that it is a failure to utilize a known system correctly” (Brown, 2007, p. 257). In other words, mistakes are not a serious failure of language use, and they do not mean that the speaker does not know how to use the

language correctly. According to Richards & Schmidt (2002), a mistake can be caused by a lack of attention, tiredness, negligence, or any other aspect of performance. Brown (2007) suggests that mistakes can be made in native and second language circumstances. Native speakers and second language learners make mistakes, but they can recognize and correct them. These mistakes do not reflect a deficiency of competence but indicate that the speaker had a short-term failure or imperfection in the production of speech. In general, a mistake refers to a spontaneous failure in language use that can be self-corrected. These failures are a consequence of a series of factors that do not necessarily mean deficiencies.

#### **2.6.4 Errors**

Error is a complex concept to define. Corder, considered the pioneer of this term, claims that an error is a consequence of a lack of knowledge. That is, an error reflects a gap in competence (Ellis, 2009). Brown (2007) exemplifies an error when learners ask, “Does John can sing”, this utterance shows a competence level in which learners are not able to use a pre-posed *do* auxiliary to make a question. Therefore, an error is an indicator of a lack of understanding of the correct rules of the language and it is an indicator of the learner’s current language level. In this way, errors can hardly be self-corrected (Jing, Xiaodong, & Yu, 2016) because of the learners’ competence. According to Mitkovska (2016), errors indicate the learner’s progress in the second language or foreign language acquisition and show how learners find solutions to their problems along the learning process. In other words, errors refer to the deviation in the use of language because of the lack of comprehension of it.

#### 2.6.4.1 Types of Errors

According to different authors, errors can be classified in grammatical errors, lexical errors, and phonological errors:

- A. **Grammatical errors or Syntactic errors:** This type of errors is related to the use of different tenses, verb morphology, negation, word order, auxiliaries, and the use of closed classes such as determiners, prepositions, and pronouns (Rahimi & Sobhani, 2015).
- B. **Lexical errors:** They are related to the inaccurate choice and use of nouns, verbs, adverbs, and objectives (Choi & Li, 2012).
- C. **Phonological errors:** They refer to inaccurate pronunciation that often leads to a hard comprehension of the target language. Mispronounced words are considered phonological errors even though the teacher comprehends these words because of the providing of corrective feedback (Rahimi & Sobhani, 2015). These errors usually take place when learners read aloud or when they have spontaneous conversations (Choi & Li, 2012).
- D. **Interpretative errors:** They refer to the misunderstanding regarding the speaker's intention or meaning (Richards & Schmidt, 2002).
- E. **Pragmatic errors:** They take place when the speaker produces a wrong communicative effect. For example, the malfunctioning use of a speech act (Richards & Schmidt, 2002).

#### 2.6.5 Fossilization

It is a term that has been conceptualized from different perspectives. For instance, it can be seen as a process or product (Kellerman, 1989; cited in Han, 2004). According to Richards & Schmidt (2002), fossilization is a process that consists of using incorrect

linguistic features permanently, such as pronunciation, vocabulary usage, and grammar. Another similar definition suggests that fossilization is the persistent use of non-target-like structures (Selinker and Lakshmanan, 1992; cited in Han, 2004). Another different perspective suggests that fossilization can be seen as an error; according to Ellis (1985), it occurs when the learner reaches a stage in which a certain feature of the language still does not have the same form as the target language; that is to say, fossilization displays itself as an error (Cited in Han, 2004). This idea is supported by Preston (1989), who claims that it refers to the “persistence of an incorrect form in the emerging interlanguage” (Cited in Han, 2004). In general, fossilization can be seen as an error because it refers to the use of incorrect fixed structures in second or foreign language learning.

## **2.7 Corrective Feedback**

Corrective feedback (CF) has been examined according to different perspectives and approaches. According to Lyster & Ranta (1997), CF has been considered as negative evidence by linguists, as negative feedback by psychologists, as corrective feedback by second language teachers, and as focus-on-form in classroom second language acquisition. These distinctions also reflect different concerns about the same issue. Following the perspective of the second language teachers, CF refers to “any reaction of the teacher which transforms, disapprovingly refers to, or demands improvement of the learner utterance” (Chaudron, 1977, p.31; cited in Milicev, 2014). In other words, CF is any teacher’s reaction that brings about an improvement in the student’s utterance. A similar definition states that CF refers to responses to learner utterances that contain an error (Ellis, 2006; cited in Lyster, Saito, & Sato, 2013). According to Kamiya (2018), CF can be defined as a teacher’s corrective move which follows a student’s error without

considering the teacher's intention to correct the error. Suzuki (2004) suggests that CF is a pedagogical means which can modify a student's input and output.

### 2.7.1 Corrective Feedback Strategies

1. **Explicit correction:** It consists of providing the correct form. When the teacher provides the correct form, it indicates that the learner committed a mistake. Some of the common phrases used in this type of corrective feedback strategy include "Oh, you mean," and "You should say" (Lyster & Ranta, 1997).
2. **Recasts:** It involves the teacher reformulating the whole or part of the student's utterance, without the error (Lyster & Ranta, 1997). This reformulation does not change the meaning of the utterance (Sheen, 2004). This corrective move can be considered as a "paraphrase" (Spada and Frohlich, 2015; cited in Lyster & Ranta, 1997). This strategy is generally implicit because it is not introduced by phrases such as "You mean," "Use this word," and "You should say" (Lyster & Ranta, 1997).
3. **Clarification requests:** They consist of asking for repetition or a reformulation of an utterance. This corrective feedback strategy takes place to indicate that the student's utterance has been misunderstood or that it is ill-formed. This strategy can refer to problems of comprehensibility, accuracy, or both. Some of the phrases used in this type of corrective feedback strategy include "What do you mean by X?" (Lyster & Ranta, 1997).
4. **Metalinguistic feedback:** It consists of providing comments, information, or questions related to the well-formedness of the student's utterance. In this case, the teacher does not provide the correct form, these comments indicate that there

is an error. Comments can be grammatical metalanguage or a word definition; questions can be also used to point out the nature of the error.

5. **Elicitation:** It refers to at least three techniques to correct a student's errors. The first one is known as elicitation completion (Sheen, 2004). The teacher pauses his utterance to allow the student to complete the utterance using the correct form (Lyster & Ranta, 1997). The second one refers to elicitive questions. For example, "How do we say X in French?" The third one refers to reformulation requests. For example, "Can you say it in another way?" (Sheen, 2004).
6. **Repetition:** It consists of repeating only the erroneous utterance by changing the intonation to point out the error (Lyster & Ranta, 1997).
7. **Paralinguistic signals:** They consist of using gestures or facial expressions to specify that the student has committed an error (Ellis, 2009).
8. **Multiple feedback:** According to Lyster and Ranta (1997), this feedback strategy refers to the combination of more than one type of corrective feedback strategy.

### 2.7.2 Explicit and Implicit Corrective Feedback

Different authors have distinguished and classified two categories or types of corrective feedback, Explicit and Implicit correction. Each one of these corrective feedback types has its characteristics. According to Varnosfadrani & Basturkmen (2009), explicit correction is concerned with the direct provision of forms of feedback. Through this feedback, teachers explicitly express that the learner is making errors (Carroll and Swain, 1993; cited in Varnosfadrani & Basturkmen, 2009). In addition, teachers can direct the attention of the learners to the specific error.

The second category is implicit correction, as its name says it consists of providing indirect forms of feedback. Thus, students need to deduce from the received feedback that the form of their utterances is causing problems in comprehension (Varnosfadrani & Basturkmen, 2009).

### **2.7.3 Timing of Corrective Feedback**

A crucial feature of corrective feedback is the timing of correction. According to different authors, three strategies regarding the timing of correction have been distinguished. The first one takes place right after the students commit the errors. This correction occurs when the problem is related to the language features (Şakiroğlu, 2020). Different studies found that during conversations and teacher-student interaction, participants preferred to receive explicit and immediate correction (Lee, 2013; cited in Şakiroğlu, 2020). According to Şakiroğlu (2020), the second strategy is delayed CF. It comes about after the oral recast, that is to say, at the end of the fluency activities. However, immediate correction is suggested during accuracy-oriented activities (Ellis, 2009; cited in Şakiroğlu, 2020), even though there are studies that show that immediate CF may not interfere with fluency after all (Ellis et. al., 2001; cited in Şakiroğlu, 2020). Finally, the last strategy consists of providing corrective feedback at the end of the class or until the next lesson. This strategy is also known as post-delayed corrective feedback (Pawlak, 2013; cited in Şakiroğlu, 2020). In general, Bitchener and Ferris (2012; cited in Şakiroğlu, 2020) state that to solve errors is vital to shorten the time between the incorrect response and the provision of feedback.

## 2.8 Uptake

An important aspect related to corrective feedback is known as uptake. Lyster and Ranta stated a model in which uptake plays an important role. They suggest that this concept refers to the immediate student's utterance coming after the teacher's feedback, whose intention is to emphasize an aspect of the student's first utterance (Lyster & Ranta, 1997). In other words, uptake implies a student's reaction after receiving corrective feedback. Uptake also implies not to continue with the topic by either the same or another student. Even if the teacher continues with the topic, it means not allowing the student to make any kind of repair (Lyster & Ranta, 1997). In general, uptake is effective when there is a space where the student can react to the corrective feedback received and make a repair.

According to Lyster & Ranta (1997), there are two types of *uptake*. The first one is called repair. It consists of correcting the pointed error through the provided feedback. The second one is known as needs-repair. In this type of *uptake*, the produced utterance still needs repair; that is to say, there is no correction of the error (Lyster & Ranta, 1997).

### 2.8.1 Repair

Lyster & Ranta (1997) distinguish four types of repair: *repetition*, *incorporation*, *self-repair*, and *peer-repair*.



**Figure 5:**

*Types of Repair*

<b>Repetition</b>	It is the student's repetition of the teacher's feedback when the second produced utterance contains the correct form (Lyster & Ranta, 1997).	These types of repairs usually take place after the use of recasts, explicit correction, or translation. This happens because these types of corrective feedback consist of providing the target form that can be repeated or incorporated into a longer sentence (Panova & Lyster, 2002).
<b>Incorporation</b>	It consists of incorporating the correct form provided by the teacher into a longer utterance constructed by the student (Lyster & Ranta, 1997).	
<b>Self-repair</b>	It refers to the self-correction that the student makes in order to respond to the teacher's feedback, who does not provide the correct form (Lyster & Ranta, 1997).	These types of repair occur after repetition, clarification requests, metalinguistic feedback, and elicitation. All of these are elicitive types of corrective feedback (Panova & Lyster, 2002).
<b>Peer-repair</b>	It occurs when a student corrects the error made by another student in order to reply to the teacher's feedback (Lyster & Ranta, 1997).	

*Note.* The data for the types of repair description is adapted from "Corrective Feedback and Learner Uptake" by R. Lyster, and L. Ranta, 1997, *Studies in Second Language Acquisition*. The data for the relationship between the types of repair and corrective feedback strategies is adapted from "Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom" by I. Panova, and R. Lyster, 2002, *TESOL Quarterly*.

### 2.8.2 Needs-repair

According to Lyster & Ranta (1997), in this second type of uptake, six kinds of utterances can be distinguished.

1. **Acknowledgement:** It normally consists of saying “yes” by the student in order to reply to the teacher’s feedback. It may also include a “yes” or “no” as a student’s response to the teacher’s metalinguistics feedback.
2. **Same error:** It occurs when the student repeats the same error. In other words, the student is not able to correct his initial error.
3. **Different-error:** It occurs when the student produces a different error in response to the teacher’s feedback. In this case, the student is not able to neither correct nor repeat the initial error.
4. **Off-target:** It occurs when the student replies to the teacher’s feedback. However, the response avoids the teacher’s linguistic focus. In this kind of uptake, the student does not make any further errors.
5. **Hesitation:** It takes place when the student hesitates to reply to the teacher’s feedback.
6. **Partial-repair:** It consists of correcting a single part of the initial error.

This kind of uptake can conduct additional feedback on the part of the teacher; therefore, it allows continuing with the error treatment sequences beyond the third turn (Lyster & Ranta, 1997).

## **CHAPTER III: METHODOLOGY**

In this chapter, the setting where this project took place, the participants who participated in this study as well as the research methodology used will be described. The instruments used to gather the information will also be described along with a step-by-step description of the data collected and the analysis procedures followed to develop this research.

### **3.1 Setting**

This research project was carried out at the Faculty of Languages of Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, a public university in the center of Mexico. The participants were students of this institution enrolled in a BA in English Language Teaching. Therefore, English classes are a significant part of the curriculum and future professional profile. Five English courses from a basic level (A2) to an advanced level (C1) are included within the curriculum, although not all students take these five courses as they may skip some of them; if they get positive results in the placement test they are given at the beginning of their studies. At the end of the major, students are expected to achieve a B2 level, according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). As part of the degree process, students can decide if they take or not a Certification test conforming to the type of degree they want to obtain, degree by thesis or direct degree. Students can finish the program in four years minimum and six years maximum.

### **3.2 Participants**

The main participants in this study were four students, three women, and one man. Their age range is from 20 to 45 years old. However, their age was not considered a determinant factor for this study. They all took the five English courses, which supposedly took them

from elementary to advanced level. It should be noted that a participant took twice an English course, and two of them hold a TOEFL ITP Certification.

These participants were selected because of the level of proficiency they were expected to have, that is, a B2 level according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Although these students were in different classes and had disparate teachers, their experiences would allow an understanding of corrective feedback as a phenomenon that influences the development of LEI students' speaking skills.

### **3.3 Methodology**

This study followed a qualitative methodology. According to Holliday (2015), this type of research is associated with social and cultural anthropology and ethnography, which is mainly concerned with describing human communities. Qualitative research can be “described as an effective model that occurs in a natural setting and enables the researcher to develop a level of detail from high involvement in the actual experiences” (Creswell, 2009; cited in Mohajan, 2018, p. 23). Therefore, this kind of study is profitable to obtain detailed data about experiences that are taking place in a specific setting. Holliday (2015) suggests that “the aim of qualitative research is to search for the richest possible data” (p. 49). In other words, the basic aim of this type of research is to get to the bottom of what is happening regarding all aspects of social behavior (Holliday, 2015). In qualitative research, gathering of information can be carried out in different ways, it comprises whatever could help the researcher to get in-depth into the matters in question (Holliday, 2015). According to Holliday (2015), because of the subjectivity that this type of research involves, the validity and trustworthiness of the study depend on how the researcher manages this subjectivity. This approach was found to be suitable for obtaining information from students who took the complete five English language courses at the

BA in ELT so that, based on their experiences with the corrective feedback, the researcher could obtain detailed data in a natural setting, which would, in turn, allow understanding the phenomenon.

For this investigation, phenomenological research was chosen to describe the phenomenon of corrective feedback within the process of language development as the basis to foster language awareness and accuracy in speaking. Phenomenology, whose intellectual roots come from philosophy, is a research methodology Husserl developed at the beginning of the 20th century to study consciousness as the subject experienced it (Baker, 1992). According to Eddles-Hirsch (2015), phenomenological research is characterized by its profuse and precise descriptions of the studied phenomenon. This description shows and explains how the participants experienced a certain phenomenon. The main purpose of this type of research is to discover the essence of a phenomenon; that is to say, to describe the participants' experiences to come across the common meanings underlying the empirical diversity of the investigated phenomenon (Baker, 1992). In comparison with other research methodologies, the role of previous knowledge in phenomenology is limited because the researcher must identify and not think about what she or he knows regarding the experience being studied and must deal with the information without presuppositions (Oiler, 1982; cited in Baker, 1992). Because of its philosophical tradition, phenomenology describes psychological phenomena by finding the essential meaning of experience (Baker, 1992). Therefore, the participants are the only reasonable and acceptable source of data (Baker, 1992). They play a crucial role because they provide information about the reality being investigated through verbal descriptions, written reports, and artistic expression of the phenomenon (Ray, 1985; cited in Baker, 1992). Concerning sampling, it is purposive because the informants or the participants are chosen because they have lived the studied experience. The sample size

is intentionally small to keep the richness of the individual experience (Baker, 1992). In phenomenological studies, an important matter of the data collection procedure is to ensure that the biased notions, expectations, and frameworks do not affect or interfere with the obtained information (Field & Morse, 1985; cited in Baker, 1992). Consequently, interview questions are broad, open-ended, and designed to not influence the participants' answers (Baker, 1992). As with any other qualitative research, in phenomenology studies, validity depends on the extent to which the findings show the essence of the phenomenon as experienced by the participants (Baker, 1992).

In qualitative studies, interviewing is one of the main data collection procedures (Starks & Brown Trinidad, 2007). In phenomenological studies, interview questions are broad, open-ended, and designed to not influence the participants' answers (Baker, 1992) to ensure that the biased notions, expectations, and frameworks do not affect or interfere with the obtained information (Field & Morse, 1985; cited in Baker, 1992). According to Starks & Brown Trinidad (2007), the objective of a phenomenological interview is "to elicit the participant's story" (p. 1375). In other words, this type of interview tries to obtain information about a phenomenon from the participants. The relationship between the researcher and the participant is based on the assumption that both of them will understand their words as spoken and intended. In addition, the researcher plays the role of a listener and he or she asks the participant to give descriptions of their experience. To achieve intelligibility and keep close to the lived experience, the researcher asks probing questions to encourage the participant to give details about the phenomenon (Starks & Brown Trinidad, 2007).

### **3.4. Instrument**

The instrument used for this research project was a questionnaire. The questionnaire was considered the most suitable instrument to gather information about how students experienced the corrective feedback phenomenon during their English language courses by means of deep and detailed descriptions, opinions, and thoughts about this phenomenon. The questionnaire included 44 questions, which covered different dimensions that came from the theoretical framework. These dimensions or categories included curriculum, evaluation, constructivism, communicative approach, speaking, errors, corrective feedback, and uptake.

### **3.5 Data Collection Procedure**

The stages followed during the development of this research are described below. Firstly, by listening to some advanced LEI students speaking, it was noticed that they made mistakes and errors during their oral production. This process of observation and questioning led to the recognition of an existing problem in the BA in ELT: There is a deficiency within the corrective feedback process, which leads to LEI advanced students making speaking mistakes and not displaying accuracy according to the B2 level of the CEFR.

Secondly, the theory related to corrective feedback was reviewed and analyzed to understand what corrective feedback is. This review of theory was also beneficial to narrowing the research problem and defining the research questions. After topic selection, the theory was reviewed in-depth to identify all the aspects corrective feedback involves, such as the types of errors, corrective feedback strategies, and uptake. Then, the theoretical framework was developed by including the most relevant information about

this phenomenon. Considering theory and previous investigations, early research questions arose during this stage.

Thirdly, the methodology was selected according to the problem and purpose of this research. After that, the instrument to collect data was designed, a questionnaire, considering the theory related to corrective feedback, errors, uptake, and other significant theoretical aspects. This first questionnaire allowed for carrying out the first phase of piloting. This first piloting enabled changing some questions and the order of the questionnaire. Then, a second piloting phase was carried out. Starting from this, other changes related to the questions were made. In general, this questionnaire intended to obtain information about how participants experience the corrective feedback phenomenon through their memories.

Finally, ten people were asked to participate in this study, however, only four of them accepted to be interviewed. Once the participants signed their respective informed consent, the questionnaire was applied. The interviews were online using the ZOOM platform and each interview lasted between 60 to 90 minutes. The interviews were all recorded and transcribed for analysis, as well as the data was encoded. Then, the clustered data was analyzed and interpreted considering the literature and the interpretive theoretical framework to formulate the pertinent conclusions.

### **3.6 Design and Data Analysis**

This research follows a phenomenological approach because it is intended to understand corrective feedback as a phenomenon that fosters language awareness among LEI students to develop accuracy in their speaking. This is a cross-sectional study that collects the needed information from different participants at a single point in time. The gathered information is presented based on the participants' experiences collected by interviewing



them. The oral information obtained was transcribed to be examined, classified, and analyzed.

According to this approach, one of the most suitable data analysis methods is known as Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). It is defined as “an experiential qualitative method” (Smith, Flowers, & Larkin, 2009; cited in Spiers & Smith, 2017). This type of analysis aims to explore in-depth how participants make sense of their personal and social reality and the meaning of their experiences, events, and states (Smith & Osborn, 2007). According to Spiers and Smith (2017), some of the most significant and distinctive characteristics of this method are:

- A. It is an inductive method, that is to say, the interpretation of the phenomenon comes from the data, and not from the theories.
- B. It is an interrogative method because it enables a constructive dialogue with prevailing labels for sets of behaviors.
- C. This method is thoroughly interpretative because it employs a double hermeneutic that involves the researcher to make sense of the participants’ sense-making. This point entails the researcher playing an active role in the dynamic process of the research exercise (Smith & Osborn, 2007). In other words, “the analyst will move back and forth between different ways of considering the data in order to make sense of it as a whole” (Smith et al., 2009; cited in Spiers and Smith, 2017, p.5).

In general, IPA is a type of analysis that seeks to figure out the reality and meanings of a particular phenomenon experienced by the participants. According to this type of analysis, from the transcripts, the researcher discerned significant statements directly connected to the corrective feedback phenomenon within the language development process, particularly speaking development. For this analysis, the researcher had to

become familiar with the participants' interviews by reading the transcripts many times to identify the most outstanding and relevant categories.

Next, the researcher registered emerging themes, which are concise phrases that came from the initial notes. After that, the researcher looked for connections between the emergent themes. Finally, those themes were clustered together. The researcher analyzed each case separately to find out the differences and similarities between the participants' accounts.

### **3.7 Conclusion of the Chapter**

In Chapter III, information about the setting and the participants was presented. A description of the instrument used to carry out the research methodology was also provided. In addition, the procedure followed and the analysis made to obtain the results for answering the research questions were presented. In the following chapter, the collected data will be described and explained.

## CHAPTER IV: FINDINGS

In this chapter, the findings related to *corrective feedback in the development of LEI students' speaking skills* as a phenomenon are presented, analyzed, and discussed. The study was intended to describe the teacher's oral corrective feedback in English courses for pre-service teachers, determine the types of errors that lead to different corrective feedback strategies to repair students' mistakes to improve their speaking, determine the type of repairs those strategies promote, determine the effectiveness that corrective feedback has for LEI advanced students, and explain what oral corrective feedback means for LEI students.

### 4.1 Background

The English courses, labeled as Target Language class, make up an axis in the BA in ELT program whose purpose is to provide the practical-theoretical elements that allow students to understand and use the English language up to a high intermediate level. Therefore, the formal curriculum establishes that students are expected to achieve a B2 level, in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), at the end of the major. For this purpose, five English courses are included within the curriculum. However, not all students take these five courses as they may skip some of them if they get positive results in the placement test they are given at the beginning of their studies.

There is no mechanism to verify students' proficiency level, which is a curriculum witness, so just those few students who take a certification test, which is a modality to get their professional degree, can demonstrate certain curriculum effectiveness. Still, a significant number of students who try to get their certification fail in their attempt, but the majority of students remain uncertain about the accomplishment of the minimum level

required to get a job within the area of ELT. Feedback as a strategy to promote accuracy in speaking may be among those factors which could help the accomplishment of advanced levels of proficiency in LEI students. Accordingly, corrective feedback strategies and the analysis of the influence they have on students' speaking skills is now presented and discussed.

## **4.2 English Language Development**

According to the curriculum of the BA in ELT, the educational model has a constructivist didactic-pedagogical orientation; as part of this, the communicative approach, which refers to the skill of using language knowledge in genuine communication (Canale, 1983; cited in Tosuncuoğlu, 2018), is used in the English courses to provide the practical-theoretical elements that allow students to understand and use the English language up to a high intermediate level. Following this communicative approach, task-oriented activities must allow students to practice the language cooperatively (Oxford, Lavine, & Crookall, 1989). According to Tosuncuoğlu (2018), through the development of this kind of activity, students have many opportunities to use genuine language to express their ideas, feelings, and thoughts (Toro, Camacho-Minuche, Pinza-Tapia, & Paredes, 2019). During the English courses, teachers used different activities to promote and allow students to use the language. Participants mentioned they had activities such as roleplays, presentations, debates, conversations, discussions, games, making speeches, answering questions, and oral tests to develop their speaking skills. As can be observed, those activities were communicative-oriented according to the communicative approach. However, the application of these activities does not guarantee the use of language. A factor to take into consideration is the frequency of the activities. In this case, participants mentioned that the frequency of these activities depended on every teacher. For example,

in some courses, these activities seldom took place. Meanwhile, it was the opposite in others because the teacher carried out those activities frequently.

#### **4.2.1 Students' Oral Participations**

According to the communicative approach, the students' role consists of full participation in all the activities, co-operating, and interacting. Through exposure to the language and the input students receive, they can have opportunities to produce and use the language in any situation. Throughout the activities previously mentioned, students' participation came about. Interestingly, students described their participation as controlled and structured. For example, some participants mentioned that, in some courses, they did what teachers asked them to do with the grammatical structures learned in the book. In this way, they could practice what they had to say. Meanwhile, other participants said their participation was more free in some classes because they had the opportunity to talk about interesting topics for them. These situations imply that some students in some courses are not developing their communication competencies, and they are developing their linguistic competence.

Interestingly, students only use the language during these activities and participations. This is a result of the use of the Spanish language. Participants mentioned that in some of their courses, the language they mostly used was Spanish. In this case, participant 4 justified this because students did not have a good level during the first courses. Another participant mentioned that students used Spanish just because even though teachers tried or motivated them to use the English language.

Moreover, participants mentioned different factors that affected their participation; for example, their personality and teacher's attitude. According to Participants 1 and 3, they did not like to participate because they were introverted and shy. In this way, students

seldom had the willingness to participate, and students' participation mainly occurred when the teacher asked them to speak. As a result of this, the participants seem to be forced to participate. Another factor was the teacher's attitude. Some participants mentioned that their participation was limited because of the teacher's attitude, which could lead to receiving rude or unkind corrective feedback and being exposed to the rest of the group.

#### **4.2.2 Class Interactions**

Hand in hand with the student's participation, the interactions between students and student-teacher during the activities are relevant to language development. Participants mentioned that their interactions usually occurred when they had to work in pairs or teams to develop a task. However, according to some participants, not all the activities allowed interaction with other classmates. As a result, students did activities individually. For instance, participant 3 mentioned that she worked individually to develop tasks regarding the book.

Concerning the interaction between students, participant 2 mentioned that this interaction was difficult, limited, and deficient because they could not establish a fluent conversation. This situation happened because students had different language levels. In addition, he also mentioned that the interaction with some teachers was tough because of the student and teachers' attitudes.

#### **4.3 Students' Errors**

Closely together with the students' oral production, making errors and mistakes is part of the language learning process. According to different authors, there is a clear difference between *errors* and *mistakes*. The first one refers to an unconscious repetition of a

deviation from what is regarded as the natural use of the language. Meanwhile, a mistake refers to an accidental fault where the learner is aware of the wrongdoing.

Participants 1 and 3 mentioned that they struggled with syntactic errors, which refer to grammatical problems. For example, Participant 1 during the Target language courses had problems with the use of *passive voice*. In this case, she always forgot to conjugate the verb in past participle, but she was able to correct it with the constant teacher's corrective feedback. In addition, this participant also had problems with the *superlatives*. According to her, the use of *-est* termination and *most* is confusing. Another example concerned with syntactic is the order of grammatical structures and the order of words within a sentence. For participant 3 was difficult to structure correctly the different tenses (present simple, past simple, past continues, etc.)

Common errors participants struggled with phonological errors. Participants 2, 3, and 4 mentioned having problems with pronunciation. Interestingly, Participant 2 mentioned that he was not able to correct his phonological errors by receiving feedback in the Target language courses. Instead of that, he corrected those errors in Phonology and Phonetics classes.

#### **4.4 Error Treatment**

For the four participants who participated in this research, during the different English courses they took, their grammatical, phonological, and lexical errors were corrected by the teachers, who used different corrective feedback strategies to treat those errors, as can be observed in Chart 4.3 Error Treatment.

**Chart 1:**

*Error Treatment*

<b>CF Strategies</b>	<b>Grammatical errors</b>	<b>Phonological errors</b>	<b>Lexical errors</b>
<b>Explicit correction</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	
<b>Clarification request</b>		<b>X</b>	
<b>Elicitation</b>			<b>X</b>
<b>Multiple Feedback</b>	<b>X</b>		<b>X</b>
<b>Repetition</b>		<b>X</b>	
<b>Paralinguistic Signals</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	
<b>Metalinguistic Feedback</b>	<b>X</b>		
<b>Recasts</b>			<b>X</b>

According to Rahimi & Sobhani (2015), grammatical errors are related to the usage of different tenses, verb morphology, negation, word order, auxiliaries, and closed classes such as determiners, prepositions, and pronouns. The corrective strategy will depend on the type of error committed. According to Lyster (2001), grammatical errors are usually treated with *elicitation*, *metalinguistic clues*, *clarification requests*, or *repetition*. However, as can be observed in Chart 4.1, teachers applied strategies, such as *explicit correction*, *multiple feedback*, *paralinguistic signals*, and *metalinguistic feedback*. In this way, this pattern of strategies suggests that teachers are not using the appropriate strategies to correct the students' grammatical errors. For instance, Participant 1, who always had problems with the *passive voice*, mentioned the following: “[...] recuerdo que



la maestra simplemente me decía la forma correcta del verbo, o sea que yo decía take, ella me decía , no, es taken.”

Phonological errors refer to imprecise pronunciation that often leads to a tough comprehension of the target language. Even mispronounced words are considered phonological errors, no matter whether the teacher comprehends these words (Rahimi & Sobhani, 2015). These errors usually occur when learners read aloud or have spontaneous conversations (Choi & Li, 2012). According to Lyster (2001), phonological errors clearly benefit from recasts. However, as can be observed in Chart 4.1, participants mentioned that teachers used *explicit correction, clarification requests, repetition, and paralinguistic signals* to correct those phonological errors. In this way, it is evident that teachers did not use recasts to treat these errors and they preferred to use other ones. For example, Participant 2 mentioned a specific situation where his pronunciation was corrected by the teacher who used *repetition*.

“[...] estábamos hablando sobre la preparación de la receta de las hojaldras y yo había dicho, then, you have to ad some /'igs/; entonces, me paró y me dijo, así como, then, you have to add some /'igs/?, como con entonación de pregunta y se me quedó viendo. Entonces, me quedé, así como /'igs/ y me/ y otra vez lo repitió ¿/'igs/? Entonces, ya hasta que lo respondí, así como de, es /egs/.”

Finally, according to the participants, teachers used corrective feedback strategies like *elicitation, multiple feedback, and recast* to correct lexical errors that are related to the incorrect choice and use of nouns, verbs, adverbs, and objectives (Choi & Li, 2012). However, according to Lyster (2001), lexical errors are also usually treated with strategies, such as *elicitation, metalinguistic clues, clarification requests, or repetition*. As can be observed in Chart 4.1, teachers only used appropriately the *elicitation* corrective feedback strategy. For instance, Participant 4 mentioned that one of her lexical errors concerning the word *assistance* was corrected using *recasts*.

“[...] le dije que yo no estaba segura si ella había tomado mi assistance. Yo le dije, my assistance, y ella me dijo, but you are not helping me, you were not my assistant, o sea, diciéndome que yo no había sido su asistente. Y entonces, me quedé pensando y le dije, es que no recuerdo. Dijo, you have to look for the word. Y sí, me di a la tarea de buscar la tarea, hasta que le dije, it was not assistance, it was attendance. Yes, you're right. You have an attendance.”

## **4.5 Corrective Feedback Strategies used in Target Language Courses**

Previously, the corrective feedback strategies used to correct the different types of errors were described shallowly. However, it is relevant to describe deeply each one of the strategies used by teachers to correct. In this way, participants were asked to talk about the type of feedback they received during their oral production. According to the participants' experiences and memories, English teachers used different strategies to correct errors during their oral production; for instance, in their English courses, students received corrections from their teachers, which included *explicit correction*, *clarification requests*, *elicitation*, *multiple feedback*, *repetition*, *paralinguistic signal*, *metalinguistic feedback*, and *recast*.

### **4.5.1 Explicit Correction**

Explicit correction, which refers to directly providing the correct form to the learner, was often given to learners. The teachers explicitly stated that the learner's utterance was wrong, trying to direct the learner's attention to the erroneous form.

**Chart 2:***Explicit Correction*

<b>P</b>	<b>Participants' experiences regarding explicit correction</b>
<b>1</b>	[...] recuerdo que la maestra simplemente me decía la forma correcta del verbo, o sea que yo decía take, ella me decía, no, es taken.
<b>2</b>	[...] si llegábamos a tener un...un error, nos lo corregía, diciéndonos la palabra. Repitiéndonos la palabra, pero de la forma en que se debía pronunciar [...]
<b>3</b>	[...] en la pronunciación, los profesores lo pronunciaban y ya después hacían que yo lo pronunciara.
<b>4</b>	[...] hacían una pausa o en ese momento me interrumpían...lo que yo estaba diciendo...para poder pronunciarlos, ellos, de forma correcta, y que yo me diera cuenta de que no lo había pronunciado correctamente, y darme la oportunidad de corregir eso; que no había producido, yo, en forma correcta.
	* [...] alguna vez en Lengua Meta uno, [...] yo en vez de decir /'fou.kəs/, dije /,fʌkjus'/, y enseguida el maestro me dijo Focus, o sea, así como /'fou.kəs/, haciéndome ver qué había dicho una palabrota, en vez de /'fou.kəs/.

When the *explicit correction* strategy is used, learners are given the correct form of their committed error. As can be seen, teachers provided the correct pronunciation or grammatical form to the student. In this case, the explicit correction strategy was used to correct mainly pronunciation and grammatical errors that could cause a lack of comprehension of the message. According to Participants 3 and 4, this kind of strategy leads to repair-repetition, which is a type of *uptake* that consists of repeating the teacher's feedback incorporating the correct form. In addition, this strategy generally takes place during oral production; that is, teachers interrupt the student's output to point out the error in the student's utterance.

## 4.5.2 Clarification Requests

Another corrective feedback strategy is *clarification requests*. This strategy is used when the teacher does not understand the student's utterance. According to Lyster & Ranta (1997), it indicates that the sentence has been misunderstood or that the statement is ill-formed. Then, this type of feedback is mainly related to problems of comprehensibility, accuracy, or both. Clarification requests foster or elicit the repetition or reformulation of the sentence.

### Chart 3:

#### *Clarification Requests*

<b>P</b>	<b>Participants' experiences regarding Clarification Requests</b>
<b>2</b>	[...] me pasó, pero fue más como cuestión de pronunciación, que probablemente lo pronunciaba de una forma muy, no muy legible o no muy entendible, no tanto que fuera un error gramatical.
<b>3</b>	Sí, así es, así fueron en todas las Lenguas Metas. (El maestro le solicitó al alumno que repitiera o reformulara su frase)
<b>4</b>	Sí, yo creo, yo creo que sí. [...] Probablemente, sí se haya dado alguna ocasión en la que me haya dicho What do you mean?, porque no entendía lo que yo quería decir.

As can be observed, the four participants mentioned that they recognized the use of the clarification requests strategy because the teacher asked them directly what they were trying to say. This indicates a problem of comprehensibility that can be described by Participant 2, who could not produce his sentence correctly. In other words, this strategy does not necessarily mean that the student has accuracy problems, but it just indicates that the teacher could not understand the sentence. Finally, this strategy also led to *repair-self*, which is another type of Uptake that consists of the student's self-correction.

### 4.5.3 Elicitation

Elicitation is a strategy that refers to three techniques teachers use to get correction from the students. The first one is when teachers obtain the completion of their utterances by strategically pausing to allow the student to complete the statement. The second one occurs when the teacher uses questions. These cannot be yes or no questions. Finally, the third technique consists of asking the student to reformulate his or her sentence.

**Chart 4:**

*Elicitation*

<b>P</b>	<b>Participants' experiences regarding Elicitation</b>
<b>1</b>	Sí, igual bastante común que te dijeran eso. Ellos repiten lo que habías dicho, pero en el error dejan que tú digas la forma correcta.
	[...] creo que la mayoría de los maestros hacen eso, ellos te dicen que reformules lo que tú ya habías dicho de la manera correcta.
<b>4</b>	[...] creo que la profa era la que tenía mucho esa cuestión de How do you say..? Do you remember how do you say this? Y ya siempre salía algún compañero que sabía y que lo decía.

In the previous chart, Participants 1 and 4 expressed that they recognize the use of two of the three techniques of the Elicitation strategy. For example, when the teachers strategically pause their sentence by eliciting the student to complete it and saying the correct form. Another technique is when the teacher asks the student to reformulate his/her sentence. In general, as can be seen, this strategy is designed to lead to the repair-self-correction and repair-peer; two both are different types of uptake.

#### 4.5.4 Multiple Feedback

This type of correction strategy, as its name says, consists of using more than one corrective feedback strategy. Below, some combinations of *multiple feedback* can be identified by the participants.

##### Chart 5:

###### *Multiple Feedback*

<b>P</b>	<b>Participants' experiences regarding Multiple Feedback</b>
<b>1</b>	Incluso no sólo la entonación, pero incluso hasta expresiones que hacían como para que fuera un poco más claro que esa parte es la que estaba mal.
<b>2</b>	[Previamente el docente había dado al alumno la forma correcta] Y bueno, de ahí procedía, <b>como si era necesario</b> , pues daba como una explicación extra o pertinente. [...] nos decía, aquí te equivocaste porque invertiste el orden de tales palabras.
<b>3</b>	Yo creo que en Lengua Meta uno, cuando por ejemplo, cometía errores, no sé; por ejemplo, cuando entrábamos al salón, el profesor nos preguntaba, ¿Hiciste la tarea? Y pues yo contestaba, no, I don't. Entonces, él como que se quedaba y decía, you don't? o you didn't?

As can be seen, *multiple feedback* can involve the use of repetition and paralinguistic signals. Particularly in this case, Participant 1 mentioned that the teacher changed the pronunciation, but he also used gestures to make the student's mistake clearer. Another way in which *multiple feedback* took place was when the teacher used the *explicit correction* strategy and *metalinguistic feedback* strategy. In this case, the second strategy was used to deepen and clarify the reason for the explicit correction. According to Participant 2, this multiple feedback was focused on correcting accuracy problems related to the order of structures and vocabulary. Finally, a different way of using multiple feedback, experienced by Participant 3, was using repetition and explicit correction to repair a grammatical problem.

### 4.5.5 Repetition

For this type of correction, the teacher repeats in isolation the student's erroneous sentence. Generally, teachers change or adjust their intonation to point out the error. Their experiences are mentioned in Chart 6.

**Chart 6:**

#### *Repetition*

<b>P</b>	<b>Participants' experiences regarding Repetition</b>
<b>2</b>	[...] en mi primera Lengua Meta estábamos hablando sobre la preparación de la receta de las hojaldras y yo había dicho, Then, you have to ad some /'igs/; entonces, me paró y me dijo, Then, you have to add some /'igs/?, como con entonación de pregunta y se me quedó viendo. Entonces, me quedé, así como /'igs/ y me/ y otra vez lo repitió, ¿/'igs/? Entonces, ya hasta que lo lo respondí así como de, es /egs/.
<b>3</b>	[...] era como para enfatizar que estás mal, ¿no? Entonces, por eso en forma de pregunta [...]
<b>4</b>	[...] nos dábamos cuenta, por la entonación en pregunta de que algo no estaba, no había sido correcto [...]

According to these participants, the *repetition* strategy was usually employed during their first target language courses. As can be observed, this strategy was used to emphasize the student's error. In this way, the students could realize their mistakes, just as participants 3 and 4 mentioned. Meanwhile, participant 2 mentioned that the teacher used this strategy to correct a pronunciation error. For this, he was interrupted by the teacher, and as a result of this corrective move, the student corrected his error by appealing to the repair-self, which is a way of uptake.

### 4.5.6 Paralinguistic Signals

Paralinguistic Signals are gestures or facial expressions to point out that the student has committed an error. The participants' experiences are mentioned in Chart 7.

**Chart 7:***Paralinguistic Signals*

<b>P</b>	<b>Participants' experiences regarding Paralinguistic Signals</b>
<b>2</b>	Sí, yo creo que eran más comunes las expresiones faciales y los gestos por parte de la mayoría de los profesores con los que tomé Lengua Meta, para darte cuenta de tus errores.
<b>3</b>	Fue en Lengua Meta 1 y fue en donde, pues cometía más errores y el profesor, me hacía que viera mis errores y era de la forma que me ayudaba a estructurar bien una oración que era, pues, ayudándome con los dedos de su mano, a que pues yo pudiera construir una oración bien.
<b>4</b>	[...] en Lengua Meta 1 y 2, porque si cuando alguna palabra de la oración no la decíamos correcta; entonces, ponía las manos y nos empezaba a decir las palabras, y entonces, si en esta era en la que habías tenido un error, así como que te motivaba o te daba la seña de que esta era la que no estaba correcta [...]

In the chart above, it is possible to observe that this strategy was used to specify the students' errors. In other words, students are expected to realize they are making errors by means of the teacher's signals. Participants 2 and 4 mentioned that this strategy was mainly used in their first target language courses. According to Participant 3, this strategy helped her to structure her sentences correctly, that is, to repair accuracy problems. Moreover, according to Participant 4, paralinguistic signals were also used to correct pronunciation problems. This strategy is a type of corrective feedback that could lead to repair-self, a way of uptake.

#### **4.5.7 Metalinguistic Feedback**

It consists of providing comments, information, or questions related to the well-formedness of the students' utterances without giving the correct form. These comments generally indicate there is a mistake or error in the sentence. Metalinguistic information provides grammatical metalanguage that refers to the nature of the error. The following



extracts illustrate what participants experienced concerning this type of corrective feedback.

**Chart 8:**

*Metalinguistic Feedback*

<b>P</b>	<b>Participants' experiences regarding Metalinguistic Feedback</b>
<b>1</b>	Recuerdo mucho más ese de la voz pasiva porque siempre me decían que el verbo tenía que ir en participio.
<b>2</b>	*[...] nos decía, aquí te equivocaste porque invertiste el orden de tales palabras” [...]
<b>3</b>	Pues en este caso fueron muy pocas las veces que, como un profesor, me diera la definición de una palabra, porque para esto en las clases nos pedían un diccionario.
<b>4</b>	[...] decía, remember that it is with the eso... o remember, no sé, la estructura que acabamos de ver, o en la en la cuestión de la pregunta que muchas veces invertíamos, o ni siquiera utilizabamos los auxiliares para preguntar.

As can be seen, participants have clear memories of experiencing this type of strategy. According to 3 participants, it was mainly used by teachers to correct grammatical errors. In other words, problems related to grammatical structures and vocabulary. Interestingly, Participant 3 mentioned that she did not receive metalinguistic feedback because they were supposed to use their dictionary to look up and find out the definition of unknown words. This type of situation limits the application of corrective feedback and does not guarantee that students can correct their errors concerning vocabulary specifically.

#### **4.5.8 Recasts**

According to Lyster & Ranta (1997), this strategy involves the teacher's reformulation of all or part of the student's utterance without considering the error. This corrective feedback strategy is generally implicit because of the lack of phrases such as “*You mean,*”

“Use this word,” and “You should say.” The following chart contains information about some situations in which students experienced recasts.

**Chart 9:**

*Recasts*

<b>P</b>	<b>Participants’ experiences regarding Recasts</b>
<b>4</b>	[...] le dije que yo no estaba segura si ella había tomado mi assistance. Yo le dije, my assistance", y ella me dijo, but you are not helping me, you were not my assistant, o sea, diciéndome que yo no había sido su asistente. Y entonces, me quedé pensando y le dije, es que no recuerdo. Dijo, you have to look for the word. Y sí, me di a la tarea de buscar la tarea, hasta que le dije, it was not assistance, it was attendance. Yes, you're right. You have an attendance.

Different authors suggest that *recasts* are the most frequent teachers’ corrective feedback strategy because this strategy intends to lead to learner repair, a way of *uptake*. However, as seen in this study, participants cannot remember that teachers generally used this corrective feedback strategy to repair their errors. For example, Participant 4 remembers experiencing *recasts* when the teacher reformulated her utterance to correct a lexical error concerning the usage of a word.

#### **4.6 Timing of Corrective Feedback**

A relevant factor related to the provision of corrective feedback is the timing of correction. According to different authors, three strategies regarding the correction's timing have been distinguished. The first one takes place right after the students commit the error. This correction occurs when the error or mistake is related to the language features (Şakiroğlu, 2020). The second strategy occurs after the oral fluency activities (Şakiroğlu, 2020). Finally, the last tactic consists of providing corrective feedback at the end of the class or until the next lesson. This strategy is called post-delayed corrective feedback (Pawlak, 2013; cited in Şakiroğlu, 2020).

Participants were asked about the timing of correction; in other words, about the specific moment they received *corrective feedback*. According to their experiences, they identified two precise moments: during and after oral production. The first one consists of interrupting the student's speech to broach the committed errors. The second one occurs when the teacher provides feedback after the student's participation. Intriguingly, participants did not mention anything related to receiving corrective feedback at the end of the class, which is the third possible moment students can receive the assessment.

According to a series of studies, participants prefer receiving explicit and immediate feedback in the middle of conversations and during teacher-student interactions (Lee, 2013; cited in Şakiroğlu, 2020). However, in this study, participants have different notions about the ideal moment of correction. In this case, participant 1 thinks that the most appropriate moment is during the students' oral production because they can remember what they have said erroneously. However, participants 2 and 4 think both ways (during and after) are correct depending on the situations, activities, and class organization. For example, Participant 2 mentioned that correction could occur during the oral production when the student was producing sentences, and if the student was giving a complex speech is better to give feedback at the end; that is to say, after the student's oral production:

“[...] yo creo que depende mucho de qué tipo de actividad es la que estás haciendo, porque, por ejemplo, si estamos hablando de oraciones, podría ser al momento, porque las vas corrigiendo, pero, por ejemplo, si estás haciendo una presentación tuya de Introduce yourself y dices, Yo me llamo, mi edad, donde vivo y lo que me gusta, siento que si lo haces al momento como que te pone muy nervioso y ya no tienes como la fluidez de decir lo demás. Entonces, creo que las dos tienen tanto sus ventajas y desventajas de usarlo; entonces, las dos son correctas, pero en diferentes situaciones.”

## 4.7 Students' Reaction after Receiving Corrective Feedback

Following the process of *corrective feedback*, *uptake* plays an important role because this concept refers to the immediate student's utterance coming after the teacher's feedback, whose intention is to emphasize an aspect of the first student's statement (Lyster & Ranta, 1997). In other words, it mainly refers to the student's answer after receiving the teacher's feedback. Through this *uptake*, the teacher can observe if students are able or not to correct their errors.

Participants were asked if they experienced some situations related to *repair* and *needs-repair*, which are two categories that come from *uptake*. According to Lyster & Ranta (1997), the first one refers to four types of repair: *repetition*, *incorporation*, *self-repair*, and *peer-repair*. Meanwhile, in the second type of *uptake*, six kinds of utterances can be distinguished: *acknowledgement*, *same-error*, *different-error*, *off-target*, *hesitation*, and *partial-repair*.

### 4.7.1 Repair

According to the participants' experiences, they all remember to repeat words or sentences as part of the repair. As its name says, it is the student's repetition of the teacher's feedback when the second produced utterance contains the correct form (Lyster & Ranta, 1997). Participants 2 and 3 mentioned that they repeated the correction when it was related to a pronunciation problem. Strategies like *explicit correction*, *clarification requests*, *repetition*, and *paralinguistic signals* led to repair in the case of *phonological errors*, even though, according to Lyster (2001), *phonological errors* benefit from *recasts* to lead to repair. That is, this pattern suggests that even though teachers did not recast phonological errors, their corrective feedback was effective in repairing phonological errors.

On the other hand, participant 1 repaired her errors when the correction had been done during her oral production. In this case, the type of error nor the corrective feedback strategy used was considered to correct the errors. In other words, the repair was closely related to the timing of correction. She made this repair because students apparently can remember the teacher's feedback when the feedback is given during oral production. Finally, participant 4, for its part, mentioned that she carried out the repetition, or if she had not understood the feedback, she asked some questions to clarify and understand it. This situation implies more teacher and student corrective movements.

It is possible to determine that the participants also experienced other types of repairs by considering previous answers; for example, *self-repair* and *peer-repair*. The first refers to the self-correction the student makes to respond to the teacher's feedback, who does not provide the correct form (Lyster & Ranta, 1997). Meanwhile, *peer-repair* occurs when a student corrects the error made by another student to reply to the teacher's feedback (Lyster & Ranta, 1997).

#### **4.7.2 Needs-repair**

Concerning the *needs-repair* category, each one of the participants experienced different types of it. For example, participants 1 and 3 experienced *acknowledgement* and *different-error*. The first one normally consists of saying "yes" by the student to reply to the teacher's feedback. The second one occurs when the student produces a different error in response to the teacher's feedback. In this case, the student cannot neither correct nor repeat the initial error. For example, participant 1 mentioned that *acknowledgement* occurred when she did not know what she had to correct. Moreover, *different-error* occurred when another error appeared during the repetition of the sentence.

Participants 2 and 3 experienced *hesitation*, another type of *needs-repair*. In this case, *hesitation* occurs when the student hesitates to reply to the teacher's feedback; for instance, participant 2 experienced *hesitation* because of the embarrassment of repeating his sentence.

Participant 1 experienced *partial-repair* at the basic levels of Target language classes. This type of *needs-repair* consists of correcting a single part of the initial error. For example, participant 1 said this occurred more in the basic levels of the English classes because she had many questions concerning the use of language. She also mentioned this occurred less at advanced levels because she could repair her errors.

Participant 4, for its part, only remembers experiencing *same-error*. This occurs when the student repeats the same error. In other words, the student cannot correct his initial error. For example, this participant mentioned that she probably repeated the same error when the pronunciation of some words was difficult.

Interestingly, participants experienced certain feelings related to the *uptake*, specifically when they had to repair their errors. For example, participant 2 felt embarrassed to be exposed to the rest of the group. This was a limiting factor because he did not want to repair his errors because of that feeling. He mentioned the following about this situation:

“[...] me daba pena volver a repetir la oración y volverla a invertir el orden, o volver a repetir el mismo problema o incluso, hacerlo bien, pero pronunciarlo mal; entonces, sí me daba pena volver a repetirlo porque no quería volver a repetir el problema o aumentar un problema más.”

Similarly, participant 3 felt fear of committing an error again. For this reason, she preferred to write the correction on paper instead of repairing it after receiving the teacher's feedback.

#### 4.8 Students' Beliefs concerning the Effectiveness of Corrective Feedback

According to the participants' experiences, they all have different opinions concerning the effectiveness of *corrective feedback strategies*. Participants 2 and 4 did not mention a specific CF strategy. They said that the efficacy of *corrective feedback* mainly depends on how teachers correct; that is, if the teacher is rude, disrespectful, or humiliating while providing the feedback, the correction will be ineffective. However, if the teacher supplies the feedback respectfully and empathetic, the correction will be successful. It is relevant to highlight that this rude manner of providing corrective feedback has distinct implications; for example, it can lead to an inadequate teacher-student interaction, or the student can feel inhibited to participate. Participant 2 mentioned the following regarding the impact of this manner of corrective feedback:

“[...] la forma en que tu corrijas a alguien le va a afectar en la forma en que va a tomar las siguientes correcciones. Si acostumbras a alguien a que la corrección que le vas a dar es una corrección crítica, pues esta persona se va a volver muy cohibida y no va a querer seguir repitiendo porque lo estás exponiendo y lo estás atacando a su ego. Entonces, pues va a tratar de no participar tanto porque va a decir, no quiero hacerlo y los siguientes profesores me van a hacer así. Si, al contrario, le haces ver al alumno que tu corrección es un poquito más objetiva y tratas de hacerlo comprender, pues va a decir, no me va a dar miedo volver a equivocarme porque sé que me van a corregir y como me corrige de una forma positiva, pues se me va a quedar como ese positive reinforcement.”

Participant 3 mentioned that the most effective way of correction consists of implementing *implicit corrective feedback*, which is the provision of indirect forms of feedback. Thus, students need to deduce from the received feedback that the form of their utterances is causing problems in comprehension (Varnosfadrani & Basturkmen, 2009). According to this participant, in this way, the students can be autonomous and look for the correct forms on their own. This corrective feedback type involves strategies such as *repetition*, *clarification requests*, *metalinguistic feedback*, and *elicitation*. Likewise,

participant 3 also considers *explicit correction* as an effective CF strategy because the teacher provides the correct form to the students.

Finally, participant 1 mentioned that *multiple feedback* is the most effective strategy because it involves the usage of *explicit correction* and *metalinguistic feedback*. According to this participant, through this strategy, students can receive a brief grammar explanation related to what error or mistake they had during their oral production.

In addition, the moment of correction has a significant impact on the effectiveness of the CF. Participants 1 and 2 mentioned that the correction should be at the moment; that is to say, during the students' oral production. According to participant 2, if the repair occurs during the oral production, the teacher has the full student's attention, and if the student has any questions related to the feedback those could be clarified.

#### **4.9 Meaning of Corrective Feedback**

The participants were asked what corrective feedback means to them. Considering their experiences and memories, they have different conceptions about it. Participants 1 and 2 coincided with corrective feedback meant to make students aware of their errors and how the language works. In other words, CF impacts language development because it means that students can become independent language users by transferring the responsibility for the task from the teacher to the students (Mercer and Fisher, 1993; cited in Shabani, Khatib, & Ebadi, 2010), that is, the correction that can take place by realizing the committed errors.

For participant 3, *corrective feedback* means learning how to give a correct answer through the feedback given by the teacher. In other words, through the teacher's corrective feedback, students develop a behavior to answer correctly. Nevertheless, this



is not expected according to the constructivist learning theory and its fundamentals, such as *Zone of Proximal Development (ZPD)* and *scaffolding*. Based on this learning theory, the learning process consists of bridging the new and old through a method that assures the retention of subject material (Günay & Yücel-Toy, 2015).

Participant 4 mentioned that the lack of correction could lead to a break in communication; that is to say, *corrective feedback* is the basis of communication. From this perspective, *corrective feedback* leads to knowledge regarding how to employ linguistic, pragmatic, and interactional resources in the construction of the conversation (Cekaite, 2007; cited in Young, 2011). In other words, *corrective feedback* goes hand in hand with *interactional competence* to not break communication.

Participant 1 said that teachers should play a role as an instrument to carry out this correction. This point of view coincides with the idea that the teachers, according to the constructivist theory, should provide punctual examples, support, advice, and input to gradually allow the students to become independent.

Finally, for participant 2, *corrective feedback* means the formation and preparation of a second language speaker to lead him to achieve a determined language level. In other words, *corrective feedback* maximizes the students' potential level of development (Vygotsky, 1978; cited in Shabani, Khatib, & Ebadi, 2010) to achieve a determined language level.

**Chart 10:**

*Interpretation*

<b>P</b>	<b>Interpretation of Corrective Feedback for Students</b>
<b>1</b>	Corrective Feedback means making students aware of their errors. In addition, the teacher should play a role as an instrument to carry out this correction.
<b>2</b>	Corrective Feedback means the formation and preparation of a second language speaker to achieve a certain language level. Moreover, CF also means making students aware of how the language works and improving it.
<b>3</b>	Corrective feedback means learning how to give a correct answer through the feedback given by the teacher.
<b>4</b>	Corrective Feedback means the basis of communication, and the lack of it can be a limiting factor.

#### **4.9.1 Language Learning Implications**

Through different questions participants answered, it is possible to determine that corrective feedback has implications concerning language learning. According to the participants, corrective feedback is necessary and important and implicates different things concerning language learning. As mentioned before, participant 1 thinks that CF makes students conscious of their errors. According to participant 2, CF builds the student as a Second Language speaker and helps them to reach a certain level of language. In addition, it improves the use of the language; that is to say, it allows students to develop and improve their communication. Moreover, it can be noted that CF helps students to correct and not commit errors in the future.

**Chart 11:**

*Implications in Language Learning*

<b>P</b>	<b>Corrective Feedback Implications in Language Learning</b>
<b>1</b>	The correction is necessary and important because it makes students conscious of their errors. To do this correction is not enough to provide just the correct form; the teacher should also explain.
<b>2</b>	Corrective feedback is necessary, and it can be productive or not. The productivity and effectiveness of CF mainly depend on how teachers provide this correction. In general, CF builds the student as a Second Language speaker and helps them to achieve a certain level of language.
<b>3</b>	CF is positive or has a positive impact because it allows students to not commit errors in the future. Moreover, CF is important from the beginning when students start learning the language.
<b>4</b>	CF is important at any level because it improves the use of the language; that is to say, it allows students to develop and improve their communication. In addition, CF helps the students to correct their future errors.

**4.9.2 Professional Implications**

On the other hand, through the obtained results, it is also possible to determine that corrective feedback has implications concerning the professional field.

**Chart 12:**

*Professional Implications*

<b>P</b>	<b>Corrective Feedback and its Professional Implications</b>
<b>1</b>	Professionally, CF allows future teachers to treat errors using some strategies used to correct them during their academic training.
<b>3</b>	As a future teacher, corrective feedback should be carried out from the basic levels of language learning; that is to say, CF is important from the beginning when students start learning the language.
<b>4</b>	Not making errors due to corrective feedback helps to improve the use of language and communication. It also allows the development of correct and assertive communication that could have an impact on the labor field; for example, a good working environment or a better job overseas. In addition, as a future teacher, CF helps to treat the errors from the beginning.

As can be observed, each participant has different notions about the corrective feedback phenomenon in the professional field. In this case, participants 3 and 4 agreed with the idea that corrective feedback should be carried out from the beginning to avoid the commitment of errors. Meanwhile, participant 1 mentioned that corrective feedback strategies could be applied in the labor field as a future teacher.

Finally, participant 4 more than considers the role CF has related to the labor field; she said that not committing errors is fundamental to improving the use of language and developing communication. Interestingly, this Participant was the only one to establish the relationship between CF and communication.

#### **4.10 Curricular Observations**

The BA in ELT program offers five English language courses, depending on the students' language level, they should take or not the five courses. This guarantees that students take classes with students who have the same language level. However, according to participant 2, this does not occur because students have different language levels. As a

result, the interaction between students is limited, deficient, and difficult because students cannot establish a fluent conversation.

As mentioned before, the program offers five English language courses. According to some participants, this should be changed. They think that there should be English classes from the beginning to the end of the major. Meanwhile, other participants think that the courses are enough to accomplish the B2 level of proficiency. For example, participant 1 mentions that the content is enough to reach the expected level.

Following the constructivist orientation of the program and the communicative approach, the methodologies suggested to aim the curricular objectives are *communicative language teaching*, *content-based instruction*, and *task-based language teaching*. However, there is an apparently inadequate use of those methodologies. For example, participant 2 mentioned that the use of different methodologies in every course causes teachers and students cannot totally take advantage of the classes. According to him, teachers should use the same methodology in every course to obtain effective results.

#### **4.10.1 Curricular Objectives**

According to the curricular objectives of the BA in ELT, students are expected to achieve a B2 level of language proficiency at the end of the major. Interestingly, no evaluation or instrument could confirm that students are accomplishing that level. Because there are different types of degrees they can obtain, only a percentage of students have to have a certification as a requirement. In this case, only two participants hold a certification, participant 1 holds a B2 certification, and participant 3 holds an A2 certification. However, those certifications did not evaluate the oral skill. The other two participants do not hold any certification, but they consider they have the required B2 level. For example, participant 2 mentioned that he took simulation tests, and his results showed he

has an advanced language level. Meanwhile, participant 4 thinks she has the B2 level because she practices the language in her work.

## CHAPTER V: CONCLUSIONS

In this chapter, the main conclusions of the research concerning *corrective feedback as a phenomenon that fosters language awareness among LEI students so as to develop accuracy in their speaking* are presented and discussed. Thus, the conclusions will be based on the findings that help answer the research questions.

The research questions which guided the study include the kind of teacher's oral corrective feedback in English language courses, the corrective feedback strategies teachers use to promote improvement in speaking skills, the sort of repairs corrective feedback promotes among LEI students, the students' perception regarding the effectiveness of corrective feedback, and the meaning of corrective feedback for LEI students.

### 5.1 Conclusions

The purpose of the present research project was to describe the role of corrective feedback within the process of language development as the basis to foster language awareness and accuracy in speaking. For this purpose, four LEI advanced students were interviewed. The interviews were recorded, transcribed, and analyzed under a phenomenological approach.

Once the analysis was performed, it was found that corrective feedback is a complex phenomenon whose different aspects are closely related to each other, and they interact in different ways. Starting with some possible limitations regarding the students' oral production and language development, a significant factor is the different language levels of proficiency students have. Considering that some students have a low level of proficiency and others have a high level, the interaction between students results in being deficient and limited. In the same way, the low students' level of English impedes them from participating and being involved in class as much as it is expected. In addition,

another factor that apparently limited the students' participation is the shortage of will to do it. Participants experience this lack of willingness to participate or produce the language because of negative feelings such as fear and intimidation by their teachers.

Regarding students' participation, it seems that teachers and students are not taking advantage of corrective feedback because the activities and the oral production are controlled and guided by the class or book content. In this way, the students' speaking is not natural or spontaneous but guided. Moreover, a possible factor that interferes directly with the application of corrective feedback is that students speak mostly in Spanish instead of English in the different English language courses. The interactions in English mainly occur during the activities. It follows that the correction cannot take place if students do not interact and speak in English.

During the English language courses, teachers applied different corrective feedback strategies to correct errors, such as pronunciation errors, lexical errors, and syntactic errors. However, according to the authors' suggestions, teachers were not apparently on the right track in their decisions to use determined strategies to correct determined errors.

In a context where the language is acquired and not learned, students are expected to receive implicit correction because the teachers do not give them the correct form. However, it seems that explicit correction has the greatest impact because students apparently improve and develop a kind of awareness with regard to what errors and mistakes they make. According to Chart 13, another situation regarding the use of strategies is that teachers do not use all the corrective feedback strategies. For example, teachers prefer to carry out any other corrective feedback strategy rather than using *recasts*, which is an implicit corrective feedback strategy that allows students to repair themselves without receiving the correct form from the teacher.



Chart 13: Corrective Feedback Strategies used in English Language Courses

Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4
Explicit Correction	Explicit Correction	Explicit Correction	Explicit Correction
-	Clarification Requests	Clarification Requests	Clarification Requests
Elicitation	-	-	Elicitation
Multiple feedback	Multiple Feedback	Multiple feedback	-
	Repetition	Repetition	Repetition
	Paralinguistic Signals	Paralinguistic Signals	Paralinguistic Signals
Metalinguistic Feedback	Metalinguistic Feedback	Metalinguistic Feedback	Metalinguistic Feedback
-	-	-	Recasts

Continuing with the correction process, the corrective feedback provided by the teachers leads to different types of *uptake*, such as *repair-repetition*, *repair-self*, and *repair-peer*. This *uptake* does not seem to be as relevant as corrective feedback because, according to the participants' answers, they remember to mainly carry out *repair-repetition* after receiving feedback. This type of repair consists of including the correct form of the teacher's feedback in the second utterance produced by the student. It is salient to mention that the type of repair seems to be closely related to the student's error and the corrective feedback strategy used. As mentioned before, students repair their errors by *repetition* after receiving corrections concerning pronunciation problems.

The effectiveness of corrective feedback involved the manner of correction, the corrective feedback strategies teachers used to repair errors, and the timing of correction. As mentioned before, an interesting factor related to the provision of corrective feedback is that students are very concerned about the manner in which teachers correct; that is to say, if the teacher is rude or kind. How teachers provide feedback seems to be a determinant factor concerning the effectiveness of corrective feedback. Even though students' participation was apparently affected by the previously mentioned factor, they think teachers' correction is necessary and significant.

Considering the different corrective feedback strategies, there is no particular effective corrective feedback strategy for some participants. This is probably due to being concerned about other aspects of corrective feedback, such as the manner and timing of correction. Regarding the timing of correction, it seems to be effective to do it during the students' oral production because teachers apparently have the students' full attention, and if the correction is not understandable to students, they can ask questions.

Concerning what type of corrective feedback strategy is the most effective for students, there are two opposite poles; implicit corrective feedback and explicit correction. It seems to be contradictory; however, there is a middle point of view to consider, which is multiple feedback, a strategy that allows teachers to use more than one corrective feedback strategy and combine them according to the situation.

Another impact corrective feedback has on students' language development is how they perceive this process and how they would carry out the correction in their groups. That is to say, corrective feedback impacts different areas, such as professional development and personal language learning.

As part of the findings, it is not possible to determine the students' language level. According to the BA in ELT program, students are expected to use the language accurately and fluently at the end of the major; that is, they should achieve a B2 language level. However, there is no formal evaluation that supports this. For this reason, an instrument should be applied to evaluate and demonstrate that LEI students can use the language accurately and fluently according to the B2 level of the CEFR.

## **5.2 Implications**

This research implies analyzing and understanding this important phenomenon more deeply within the learning process to improve the correction by selecting the adequate corrective feedback strategies, the adequate timing for providing feedback, and what errors should be corrected to reach a good level of accuracy and proficiency. This paper also implies that some other factors concerning corrective feedback should be taken into consideration to make changes in the curriculum; for instance, the students' language level in each course, the use of Spanish in English classes, and the methodologies teachers used.

## **5.3 Limitations of the Study**

The more significant limitation of this study is the research methodology used, in this case, qualitative research methodology. Because of this, the obtained results cannot be generalized as well as the conclusions. Due to the reduced number of participants selected for this research and the complex process of analysis required in a qualitative approach, further research would be necessary. In addition, the participants' descriptions were limited and shallow. As a result, it was tough to portray the context and situations related to corrective feedback.

#### **5.4 Directions for further Research**

As was previously stated, this project only provided the participants' notions about the corrective feedback phenomenon based on their experiences in Target language courses. However, further work is necessary. First of all, a quantitative study based on observations should be conducted to contrast with qualitative studies concerning the same phenomenon. Second, the teachers' perspectives on this phenomenon should be considered to understand deeply how error correction takes place in the classes. Third, this study can be conducted in other lessons from the BA in ELT program, such as Phonetics and Phonology or any other subject. Finally, according to the theory, how teachers provide feedback does not seem to be a relevant factor in the effectiveness of corrective feedback. However, participants mentioned that is a determinant factor for their participation and hence their oral production. In other words, in this research, it was noted that participants were very concerned about how teachers provided corrective feedback. For this reason, it is necessary to take into account the emotional and psychological aspects in every part of the correction process because emotions and feelings such as embarrassment and fear play a relevant role in the correction process. This fact can serve for further investigation; for example, the manners and the impact they have on students speaking development can be described.

#### **5.5 Recommendations**

Considering the students' experiences, it is imperative to make changes in pro of the students' language development. According to the results, changes can be made concerning the curriculum; for instance, the students' language placement and the number of English courses. Moreover, it is relevant to pay attention to those factors that apparently affect language development within the English classes, such as the use of the Spanish

language, the methodologies used by teachers, and the use of corrective feedback strategies to correct determined errors, and the relevance of uptake in the correction process.

## REFERENCES

- Afitska, O. (2015). Role of focus-on-form instruction, corrective feedback and uptake in second language classrooms: some insights from recent SLA research. *Language Learning Journal*, 57 - 73.
- Baker, C. (1992). Method slurring: the grounded theory/phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 1355-1360.
- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 191- 205.
- Brown, A. (2012). Ethics in Language Testing and Assessment. In C. Coombe, P. Davidson, B. O'Sullivan, & S. Stoyhoff (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Assessment* (pp. 113-121). New York: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. New York: Pearson Longman.
- Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A systematic Approach*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. (C. N. Candlin, & H. Widdowson , Eds.) Oxford: Oxford University Press.
- Celce-Murcia, M. (1991). Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching. *TESOL QUARTERLY*, 459- 480.
- Cheng, X. (2015). Interlanguage-based Error Analysis in Higher Vocational and Technological College EFL Education in China. *Journal of Language Teaching and Research* , 639-646.
- Choi, S.-Y., & Li, S. (2012). Corrective Feedback and Learner Uptake in a Child ESOL Classroom. *RELC*, 331- 351.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Milton Park: Routledge.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching* (4 ed.). London: Hodder Education.
- Derakhshan, A., Khalili, A., & Beheshti, F. (2016). Developing EFL Learner's Speaking Ability, Accuracy and Fluency. *English Language and Literature Studies*, 177-186.

- Eddles-Hirsch, K. (2015). Phenomenology and educational research. *International Journal of Advanced Research*, 251-260.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 221-246.
- Flowerdew, L. (2013). Needs Analysis and Curriculum Development in ESP. In B. Paltridge, & S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 325-346). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Fulcher, G. (2013). *Practical Language Testing*. New York : Routledge.
- Fulcher, G. (2014). *Testing Second Language Speaking*. New York: Routledge.
- Günay, R., & Yücel-Toy, B. (2015). Metaphorical Analysis of Teacher Trainers' Conceptualization of Constructivist Education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 51-68.
- Guo, L.-Y., & Spencer, L. J. (2017). Development of Grammatical Accuracy in English-Speaking Children with Cochlear Implants: A Longitudinal Study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 1062-1075.
- Han, Z. (2004). Fossilization: five central issues. *International Journal of Applied Linguistics*, 212-242.
- Harden, R. (2001). AMEE Guide No. 21: Curriculum mapping: a tool for transparent and authentic teaching and learning. *Medical Teacher*, 123-137.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4 ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Heo, Y. (2006). Content-Based Instruction. *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series*, 25-31.
- Holliday, A. (2015). Qualitative Research and Analysis. In B. Paltridge, & A. Phakiti (Eds.), *Research Methods in Applied Linguistics: A Practical Resource* (pp. 49-62). London: Bloomsbury.
- Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 461-473.
- Hussain, S., Tadesse, T., & Sajid, S. (2015). Norm-Referenced and Criterion-Referenced Test in EFL Classroom. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 24-30.
- Inan-Karagul, B., & Yuksel, D. (Eds.). (2014). *Teaching Language Skills*. New York: Nova Science Publishers, Inc.

- Jing, H., Xiaodong, H., & Yu, L. (2016). Error Correction in Oral Classroom English Teaching. *English Language Teaching*, 98- 103.
- Kaewpet, C. (2009). A Framework for Investigating Learner Needs: Needs Analysis Extended to Curriculum Development. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 209-220.
- Kamiya, N. (2018). An Analysis of the Meaning of “Natural” Concerning Oral Corrective Feedback. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 1-12.
- Khan, T. M., Ghulamullah, Mohsin, M. N., Dogar, A. H., & Awan, A. S. (2011). Needs Analysis of English for Occupational and Specific Purposes. *International Journal of Social Sciences and Education*, 632-643.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Leonard, K. R., & Shea, C. E. (2017). L2 Speaking Development During Study Abroad: Fluency, Accuracy, Complexity, and Underlying Cognitive Factors. *The Modern Language Journal*, 1-15.
- Lynch, B. K., & Davidson, F. (1994). Criterion-Referenced Language Test Development: Linking Curricula, Teachers, and Tests. *TESOL Quarterly*, 727-743.
- Lyster, R. (2001). Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms. *Language learning*, 265- 301.
- Lyster, R. (2002). Negotiation in immersion teacher–student interaction. *International Journal of Educational Research*, 237–253.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 37-66.
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Cambridge University Press*, 1-40.
- Mangubhai, F. (2006). What do we know about Learning and Teaching Second Languages: Implications for Teaching. *Asian EFL Journal*, 46-68.
- Milicev, J. (2014). Correct Me if I’m Wrong, but Do It Right: Error Correction and Learner Uptake in University-level EFL Classrooms. *Athens Journal of Philology*, 259-272.
- Mitkovska, L. (2016). Error Analysis in the English Language Classroom. *Vizione*, 25-31.



- Mohajan, H. K. (2018). Qualitative Research Methodology in Social Sciences and Related Subjects. *Journal of Economic Development, Environment and People*, 23-48.
- Mutekwa, A. (2013). The challenges of using the Communicative Approach (CA) in the teaching of English as a Second language (ESL) in Zimbabwe: Implications for ESL teacher education. *Africa Education Review*, 539-553.
- Nation, P. (2000). Designing and Improving a Language Course. *English Teaching Forum*, 2-11.
- Nguyen, M.-A. (2017). Liberal education and the connection with Vygotsky's theory of the zone of proximal development. *Cultural-Historical Psychology*, 81-88.
- Nunan, D. (2006). Task-based Language Teaching in the Asia Context: Defining 'Task'. *Asian EFL Journal*, 12-18.
- Oxford, R. L., Lavine, R., & Crookall, D. (1989). Language Learning Strategies, the Communicative Approach, and their Classroom Implications. *Foreign Language Annals*, 29- 39.
- Panova, I., & Lyster, R. (2002). Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 573- 595.
- Patton, M. Q. (1994). Developmental Evaluation. *Evaluation Practice*, 311-319.
- Pillay, P. (2019). Curriculum Design: Reflections on the Design of the Curriculum for Intermediate Phase Students at a Rural-based Comprehensive University with Special Reference to English Language Education Modules. *Gender & Behaviour*, 12493- 12505.
- Programa Escuelas de Calidad. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México DF: Secretaría de Educación Pública.
- Rahimi, E. (2019). A study of appropriacy of cultural conceptualizations of taboo topics in EFL classes. *Konin Language Studies*, 495-514.
- Rahimi, M., & Sobhani, A. (2015). Teachers' different types of feedback on Iranian EFL learners' speaking errors and their impact on the students' uptake of the correct forms. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 121- 133.
- Rezaei, S., & Hatf, A. (2011). Corrective Feedback in SLA: Classroom Practice and Future Directions. *International Journal of English Linguistics*, 21-29.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. London: Pearson Education Limited.
- Sabbah, S. S. (2018). English Language Syllabuses: Definition, Types, Design, and Selection. *Arab World English Journal*, 127-142.
- Şakiroğlu, H. Ü. (2020). Oral Corrective Feedback Preferences of University Students in English Communication Classes. *International Journal of Research in Education and Science*, 172- 178.
- Schubert, W. (2018). Perspectives on Evaluation from Curricular Contexts. *Education Policy Analysis Archives*, 1-24.
- Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010). Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development. *English Language Teaching*, 237-248.
- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 263-300.
- Smith, J., & Osborn, M. (2007). Interpretative Phenomenological Analysis. In J. Smith, *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (pp. 53-80). London: SAGE Publications Limited.
- Songhori, M. H. (2008). Introduction to Needs Analysis. *English for Specific Purposes World*, 1-25.
- Spiers, J., & Smith, J. (2017). *An Interpretative Phenomenological Analysis of Interview Data: People on the Renal Waiting List Consider Deceased Versus Living Donors*. London: SAGE Publications, Limited.
- Starks, H., & Brown Trinidad, S. (2007). Choose Your Method: A Comparison of Phenomenology, Discourse Analysis, and Grounded Theory. *Qualitative Health Research*, 1372-1380.
- Suzuki, M. (2004.). Corrective Feedback and Learner Uptake in Adult ESL Classrooms. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 1-21.
- Talukder, Z. H. (2016). Language in Communication: The Nexus between Accuracy and Appropriacy. *INSIGHT Journal of Applied Research in Education*, 101-109.
- Taras, M. (2005). Assessment - Summative and Formative-Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, 466-478.
- Thompson, G. (1996). Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal*, 9-15.

- Toro, V., Camacho-Minuche, G., Pinza-Tapia, E., & Paredes, F. (2019). The Use of the Communicative Language Teaching Approach to Improve Students' Oral Skills. *English Language Teaching*, 110-118.
- Tosuncuoğlu, İ. (2018). Communicative Approach: Student Involvement. *Turkish Studies*, 1797-1806.
- Touchie, H. Y. (1986). Second Language Learning Errors: Their Types, Causes, and Treatment. *JALT Journal*, 75-80.
- UNESCO. (2003). *Education Position Paper: Education in a Multilingual World*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vanichvasin, P. (2019). Effects of Content-Based Instruction on English Language Performance of Thai Undergraduate Students in a Non-English Program. *English Language Teaching*, 20-29.
- Varnosfadrani, A. D., & Basturkmen, H. (2009). The effectiveness of implicit and explicit error correction on learners' performance. *System*, 82-98.
- Wiyono, B. B., Gipayana, M., & Ruminiati. (2017). The Influence of Implementing Communicative Approach in the Language Teaching Process on Students' Academic Achievement. *Journal of Language Teaching and Research*, 902-908.
- Young, R. F. (2011). Interactional Competence in Language Learning, Teaching, and Testing. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 426- 443). New York: Routledge.

## APPENDIX

### Appendix 1: Instrument

Me encuentro con \_\_\_\_\_, estudiante de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Agradezco su amabilidad por aceptar esta entrevista.

1. Para empezar, ¿podrías hablarme un poco de cómo fue cada uno de tus cursos de Lengua Meta?
2. ¿Cómo ponías en práctica el idioma en clase? ¿Qué tipo de actividades realizabas? ¿Con qué frecuencia ponías en práctica el idioma?
3. Durante todos los cursos de Lengua Meta, ¿cómo fue la interacción en clase?
4. ¿Recuerdas que nivel de inglés debías alcanzar al finalizar la licenciatura? ¿Cuál? ¿De acuerdo a qué estándares?
5. ¿Qué opinas del contenido de los cursos? ¿Consideras que al haber pasado de curso habías alcanzado el nivel de idioma esperado? ¿Te pareció que el contenido era apropiado para que adquirieras un nivel B2? ¿Por qué?
6. ¿Consideras que los cursos de Lengua Meta fueron suficientes para que adquirieras un nivel B2 y pudieras aprobar un examen de certificación? ¿Por qué?
7. ¿Qué nivel dirías que has alcanzado? ¿Has realizado ya algún examen de certificación? ¿Cuál? ¿Obtuviste el puntaje que esperabas? ¿Cómo fue tu experiencia? ¿Qué parte se te dificultó más y por qué?
8. ¿Podrías describir el rol que tuvo el docente en cada uno de los cursos? ¿Consideras que los docentes te motivaron a usar el idioma con fluidez y precisión?
9. ¿Podrías describir tu rol en los diferentes cursos de Lengua Meta? ¿Consideras que eras un agente activo o no? ¿Por qué? ¿Por qué consideras que ese fue tu rol en la clase?
10. ¿Cómo consideras que fue tu participación en las actividades? ¿Evitaste alguna vez participar en clase durante las actividades de producción oral? ¿Podrías describir alguna situación?
11. Recuerdas, ¿qué tipo de errores cometías? ¿Podrías mencionar algunos de ellos?
12. Durante las actividades comunicativas o de producción oral, ¿el docente corregía tus errores? ¿Cómo te corregía el docente en los diferentes cursos de Lengua Meta?
13. Recuerdas que cuando el docente te corregía, ¿te proporcionaba la manera correcta de lo que querías decir? Por ejemplo, te decía “Oh, you mean” o “You should say”, y luego te daba la palabra o expresión correcta.
14. ¿Recuerdas que el docente reformulara o parafraseara tu oración? Por ejemplo, si alguien dijera “Are you agree?”, el maestro al reformular la frase dice “Do you agree?”
15. ¿Recuerdas que el docente al no entender claramente tu oración te haya pedido que repitieras o reformularas tu frase? Por ejemplo, que te haya dicho “What do you mean by X?” o “Can you say it in another way?”
16. ¿El docente alguna vez te hizo preguntas o comentarios sobre gramática o bien te dio la definición de una palabra?
17. ¿Recuerdas que el docente pausara su oración y te permitiera completarla con la palabra correcta? O bien, ¿el docente te hizo preguntas como “How do you say X in English?”

18. ¿Recuerdas que el docente haya repetido tu oración incorrecta, pero cambiando la entonación?
19. ¿Recuerdas que el docente usara gestos o expresiones faciales para indicarte que habías cometido algún error?
20. ¿Cuándo realizaba el docente la corrección de errores, durante o después de tu producción oral? ¿Te parecía adecuado? ¿Por qué?
21. En otras palabras, ¿consideras que para mejorar tu habilidad comunicativa es importante o necesario que los docentes corrijan los errores de los alumnos? ¿Por qué?
22. ¿Alguna vez recurriste a hablar en español durante la clase de inglés para evitar cometer algún error? ¿Por qué lo hiciste? ¿Cómo fue la respuesta del docente ante esta situación?
23. ¿Consideras que hay alguna estrategia de corrección inapropiada para corregir los errores de producción oral? ¿Cuál? ¿Por qué? ¿Podrías compartir alguna experiencia?
24. Una vez que recibiste retroalimentación por parte del docente, ¿corregías tu error o no? ¿Cómo? ¿Cómo te hacía sentir el hecho de recibir la corrección del docente?
25. ¿Alguna vez has corregido los errores de tus compañeros? ¿Cómo? ¿Por qué?
26. En caso de que no fueras capaz de corregir tu error después de recibir retroalimentación por parte del docente, ¿qué hacías? ¿Podrías describir alguna situación?
27. ¿Únicamente decías sí o no?
28. ¿Te has percatado si después de recibir retroalimentación, cometías algún otro error?
29. ¿Ignoraste de alguna manera la corrección del docente, pero aun así corregiste tu error?
30. ¿Has dudado de responder a la retroalimentación del docente? ¿Por qué?
31. ¿Te has percatado que solo puedes corregir una parte de tu error después de recibir retroalimentación?
32. Al haber ya concluido los cursos de Lengua Meta, ¿Consideras que aún cometes errores durante tu producción oral? ¿Qué tipo de errores? ¿Consideras que dichos errores son serios o graves? ¿Por qué?
33. ¿Cuáles consideras son los errores que cometes con más frecuencia durante tu producción oral? ¿Cómo cuáles?
34. ¿Cómo describirías tu habilidad para hablar en inglés? ¿Por qué?
35. ¿Consideras que el nivel de tu producción oral corresponde al nivel B2?
36. ¿Hay algún aspecto de tu producción oral que se te dificulte? ¿Cuál? ¿Por qué?
37. ¿Consideras que ha sido la habilidad más difícil de desarrollar? ¿Por qué?
38. Respecto a tu producción oral, ¿cómo la evaluaban? ¿Qué aspectos evaluaban de tu producción oral? ¿Con qué frecuencia se realizaba dicha evaluación?
39. ¿Consideras que la evaluación de tu producción oral fue importante? ¿Por qué?
40. De manera general, ¿qué piensas de la corrección de errores? ¿Consideras que la corrección de errores tiene algún impacto en el desarrollo de tu habilidad oral y en el aprendizaje del idioma? ¿Por qué?
41. Desde tu perspectiva, ¿cuál sería la manera más efectiva de corregir los errores? ¿Por qué?
42. De manera general, ¿qué importancia tiene para ti la corrección oral que hace el maestro cuando cometes algún error durante tu producción oral?
43. Llevándolo a un ámbito práctico y profesional, ¿si corrigieras los errores de tus alumnos, cómo lo harías? ¿Por qué?

44. Con base a tus experiencias, ¿qué significa para ti la corrección de errores?

Agradezco mucho tu participación y aportes brindados a esta investigación, te recuerdo que los datos que has proporcionado son con fines únicamente investigativos, son confidenciales y te reitero un agradecimiento por tu tiempo prestado.

## Appendix 2: Informed Consent

### BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA CONSENTIMIENTO INFORMADO: ENTREVISTA

**TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:** Corrective feedback within the EFL language courses of the BA in ELT.

**Sede o lugar donde se realiza el estudio:** Facultad de Lenguas BUAP

**Investigadores:**

**Dirección:**

**Correo electrónico:**

Usted ha sido invitado a participar voluntariamente en este estudio de investigación. Antes de que usted decida participar en el estudio por favor lea este consentimiento cuidadosamente. Por favor, haga todas las preguntas que usted tenga, para asegurarse de que entienda los procedimientos del estudio, incluyendo los riesgos y los beneficios. Usted puede llevarse a su casa una copia de este consentimiento para pensar sobre este estudio antes de tomar su decisión de participación.

#### **PROPÓSITO DEL ESTUDIO**

Esta investigación tiene como propósito analizar las experiencias, percepciones y juicios sobre el fenómeno de la corrección de errores durante la producción oral y su impacto en el desarrollo de la competencia comunicativa en el programa de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y el Marco Común de Referencia de la Lenguas.

#### **PROCEDIMIENTO**

Si usted decide participar en este estudio, se le solicitará que participe en una entrevista, la cual será grabada. El cuestionario utilizado durante dicha entrevista contiene preguntas acerca de la corrección de errores durante la producción oral y su impacto en el desarrollo de la competencia comunicativa en el programa de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y el Marco Común de Referencia de la Lenguas. El cuestionario le tomará aproximadamente de 60 a 90 minutos en responderlo.

#### **INCLUSION DE LOS PARTICIPANTES**

Los participantes que se considerarán para estudio serán alumnos de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés que hayan concluido los cinco cursos de Lengua Meta al momento de recoger la información con respecto al estudio.

## **BENEFICIOS**

Debe quedar claro que usted no recibirá ningún beneficio económico por participar en este estudio. Su participación es una contribución para el desarrollo de la ciencia y el conocimiento de la enseñanza de lenguas extranjeras y la formación de docentes de inglés y sólo con la contribución solidaria de muchas personas como usted será posible comprender el fenómeno de la corrección de errores en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés.

## **RIESGOS O INCOMODIDADES**

En este estudio los participantes podrían experimentar algún nivel de ansiedad o presión e incluso sentir que se vulnera su privacidad, puesto que las preguntas apuntan a sus experiencias y toma de decisiones con respecto a la evaluación, el programa de estudios y la congruencia de dichos elementos curriculares.

## **CONFIDENCIALIDAD**

La información personal que usted proporcionará para este estudio permanecerá en secreto y no será proporcionada a ninguna persona diferente a Usted bajo ninguna circunstancia. A las entrevistas y sus respectivas transcripciones se les asignará un código de tal forma que no se conocerá su identidad. El equipo general de la investigación y el personal de apoyo sólo tendrá acceso a los códigos, pero no a su identidad. Los resultados de esta investigación pueden ser publicados en revistas científicas o ser presentados en las reuniones científicas, pero la identidad suya no será divulgada. La información puede ser revisada por el Comité de Ética en la Investigación de las instituciones participantes, el cual está conformado por un grupo de personas quienes realizarán la revisión de los procesos de la investigación.

## **PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA**

Su participación en este estudio es voluntaria. Es su decisión si decide participar o no en este estudio. Si decide tomar parte en este estudio, se le solicitará que firme un consentimiento informado. Después de haber firmado el consentimiento informado, usted puede decidir si se retira de la investigación en cualquiera de las fases sin dar explicación alguna. Estoy informado que se entregará copia del consentimiento informado y/o consentimiento.

---



## **CONSENTIMIENTO**

Yo, \_\_\_\_\_  
he leído la información proporcionada o me ha sido leída. He tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado. Consiento voluntariamente participar en esta investigación como participante y entiendo que los datos que proporcione serán utilizados exclusivamente con fines científicos.

**Firma del Participante:** \_\_\_\_\_

**Firma del Investigador:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_

### Appendix 3: Interview 2

**Entrevistador:** Para empezar, ¿podrías hablarme un poco de tus clases de Lengua Meta?, ¿Cómo fue un cada uno de tus cursos?

**Sujeto 2:** Cuando entré a la carrera por primera vez, los primeros años, tenía un poquito de experiencia con inglés por mis clases en bachiller y pues estuve un año extra en otra universidad. Entonces, pues tenía un poquito de conocimiento básico de inglés e incluso hice un examen para que me movieran de Lengua Meta, pero mi tutor termino hablando conmigo y me dijo que pues era mejor que me quedara para que supiera más o menos cómo funcionan las clases ahí y pues que repasara como lo básico, que no no estaba de más. También recuerdo que, pues mis primeros años de Lengua Meta, pues fueron un poquito problemáticos, ya que, pues vivo muy lejos de la facultad y igual tenía como problemas personales; entonces, tendía a llegar un poquito tarde a las clases o a veces muy tarde y pues esto provocaba como roces con el profesor. Entonces, bueno, creo que eso era como lo que más marcó el hecho de que tipo de relación tenía con el maestro para ver de qué forma iba a disfrutar o a llevar la clase. No sé si me doy a entender, así como eh qué tipo de maestro es con el que voy a estar para ver cómo me voy a desenvolver en la clase. Entonces, siento que eso marco muchísimo mis siguientes niveles de Lengua Meta, era como un poquito selectivo con que profesor iba a tomar, emm porque, bueno, sabes que inglés es una materia muy importante dentro de la facultad porque básicamente todo juega alrededor de del idioma. Entonces, ese fue mi primer semestre, fue un poquito caótico. Terminé pasando la clase de inglés porque como te decía, ya tenía un conocimiento previo, pero falté a varias clases y pues no, no puse muchísimo en acción por lo mismo, pero pues mis conocimientos me ayudaron a que pasara, no me desenvolví tanto. Mi segundo semestre fue básicamente lo mismo, la clase era a las 7 de la mañana, me costaba muchísimo trabajo llegar, y las clases tendían a ser un poquito burocráticas y con lo que me refiero a burocráticas es que se enfocaban muchísimo en el uso del libro y los contenidos, en lugar de hacer como las actividades más dinámicas; entonces, pues no teníamos como que esa oportunidad de desarrollarnos tanto. Entonces, pues era seguir las actividades de los libros y a veces trabajar un pequeño/ una pequeña actividad en parejas. Entonces, pues era una actividad como de quince minutos a lo mucho; entonces, esos quince minutos eran el único momento de la clase de dos horas en donde teníamos la oportunidad de hacer el *speaking*; entonces, pues tampoco es como que fuera gran cosa para para desarrollarnos más e igual un problema de la facultad es que combina muchísimos niveles de inglés en los primeros niveles, o sea que hay personas que tienen un nivel más avanzado tomando clases con personas que tienen un nivel mucho más bajo. Entonces, pues eso complica muchísimo la interacción porque mientras estás hablando con alguien que tiene un A2 y tú tienes un B2 es un poquito como difícil, poder tener una conversación muy fluida, ¿no?, porque no te entiende tanto y pues tú

también tratas de hacerlo más lento y como con estructuras más simples y vocabulario mucho más simple para que puedas como moverte acorde a lo que esa persona puede hacer. A partir de mi tercer semestre, comencé a tomar clases con profesores que ya yo podía seleccionar; entonces, pues eso fue un alivio para mí porque yo ya más o menos sabía con qué profesores me gustaría tomar porque, bueno, escuchaba que tenían un nivel de inglés muy bueno en comparación de otros maestros que no lo tenían tan desarrollado, igual el acento y, bueno, la forma de expresarse era muy buena. Entonces, siento que eso me ayudaba y durante tres semestres que fue tercero, cuarto y quinto; tome clases con una profesora que me gustaba mucho, ya que sus clases eran muy muy dinámicas. Tan lo menos dedicábamos aproximadamente cuarenta y cinco minutos a una hora de producción oral, entonces, eso nos ayudó muchísimo. Y también era como muy libre en las actividades; entonces, era como podríamos hacer un roleplay, que nosotros eligiéramos representando una escena de una película que nos gustara mucho o nos daba un tema y nosotros teníamos que defender nuestro punto de vista-opinión, no era como burocrático, de que lo que dice el libro es lo que vamos a tratar, sino que trataba de que nosotros tuviéramos interés en el tema; entonces, eso me gustaba mucho. Es por eso que durante muchos semestres tomé clases con ella. Y mi último, mi última Lengua Meta, la tomé con un profesor internacional, porque bueno me interesaba saber más que nada cómo profesores nativos de la lengua manejan el idioma y también el acento que tienen para como entrenar un poquito más mi *listening*; entonces, fue como un poquito de reto para mi tomar clase con él. Uno de los mayores problemas a los que me enfrente es que no era como tan formal en las clases; entonces, había veces en que no llegaba a clases o incluso ya no entraba. Entonces, igual sus clases eran muy burocráticas, de usar el libro todo el tiempo y los únicos momentos en los que teníamos para usar la producción oral era en algunas exposiciones esporádicas que nos encargaba, pero bueno, tú sabes que cuando haces una exposición es más que nada aprender y repetir información en lugar de una producción al momento que se suscita como cuando estás haciendo una plática con alguien. Entonces, básicamente esa fue mi experiencia en Lengua Meta, a través de toda mi estadía en la universidad.

**Entrevistador:** Muy bien, yo creo que aquí me mencionaste cosas muy, muy interesantes. Por ejemplo, una de ellas sería cómo ponías en práctica el idioma en clase. Me comentabas que exposiciones, *roleplay*, ¿alguna otra actividad?

**Sujeto 2:** Pues yo creo que, tan lo menos de forma personal, yo utilizaba muchísimo más mis habilidades orales en otras clases, lo que vendría siendo como *Content Based Language*. Tú sabes que nosotros tomamos otras clases, otros temas completamente en inglés; entonces, yo creo que me desarrollé muchísimo más en esas clases. Principalmente en la clase de cultura de los pueblos de habla inglesa, ya que, bueno, todo el tiempo era en inglés. Teníamos muchísimas exposiciones en inglés, muchísimas discusiones en inglés;

entonces, siento que me desarrollé más oralmente en esas clases que en las de Lengua Meta, donde a veces era 100% en español. Entonces, pues es un poquito increíble que tu clase de inglés te la dan en español y tus clases que normalmente se darían en inglés, perdón, que normalmente darían en español, normalmente las están dando en inglés. Entonces, pues creo que allí hay un poquito de contradicción. Te digo que mis primeros niveles, con los primeros profesores, no era muy dinámica. En mis niveles intermedios con esta profesora que te menciono, fueron los más dinámicos; entonces, teníamos actividades de *roleplay*, teníamos debates en los que nos solían dar un tema controversial y una persona tenía que defender como una posición, la otra persona tenía que defender la otra, teníamos exposiciones, sobre temas de clase, pero como también temas que nos gustaran, teníamos actividades escritas que después teníamos que presentar oralmente ante la clase, podríamos escribir un cuento, escribir un ensayo, escribir una obra y representarla, había veces en que nos emparejaba con distintos compañeros de clase para hacer tareas de *speaking*. Entonces, podrías hacer llamadas por teléfono, preguntarles sobre su día, sobre algunas otras situaciones. Entonces, pues si era bastante dinámica. Y bueno teníamos algunas otras actividades, que consistían en hablar de tu día a día, como una recapitulación, era como el *warm-up* de la clase. Y en algunos otros días que era supongo yo lo más interesante en la clase que envolvía a todos los alumnos, es que al inicio de la clase siempre se iniciaba con un juego, ya fuera como un juego de mesa o un juego que tuviera relación con el aprendizaje de idiomas; entonces, era como serpientes y escaleras, dominó, o algo así, pero la profesora nos pedía que nos comunicáramos únicamente en inglés. No tenía que ser relacionado con clase, únicamente que nos expresáramos en inglés. Entonces, pues creo que eso era divertido porque tenías la oportunidad de expresarte en un entorno más natural y más pegado a la realidad, en el podrías usar el idioma.

**Entrevistador:** Muy bien. Entonces, sí, básicamente en esos cursos intermedios, digamos el tres y el cuatro, fue donde más pusiste en práctica el idioma y más o menos con qué frecuencia y pues practicabas, hablabas. Bueno, por lo que me dices en esos cursos pues era muy constante y en los demás era escaso, ¿podríamos decir que es así, fue así la situación?

**Sujeto 2:** Sí, practicaba un poquito más el uso del inglés en los niveles intermedios que en los primeros y los últimos. E igual los grupos son muy largos; entonces, eh a veces es un poquito complicado para los profesores ir como uno por uno para comprobar que tan lo menos una persona tiene la oportunidad de expresarse en inglés. Entonces, en lo que va uno por uno, pues los de atrás están hablando en español o los de enfrente, incluso pues yo me uno a ellos, ¿no? Cuando no me ponían atención hablaba en español. Entonces, pues sí sucedía eso, que es un poquito difícil como continuar la dinámica cuando tienes

ehh grupos grandes, pero pues dentro de lo que cabe esta profesora si trataba como de incluirlos a todos.

**Entrevistador:** Muy bien. Y bueno, durante todos los cursos de Lengua Meta, ¿cómo dirías que fue el modo de trabajo, no sé, por equipos, parejas, individualmente? ¿Cuál era el que más predominaba?

**Sujeto 2:** En mis primeros niveles era, con mi segunda profesora, ella era un poquito trabajó en pareja, pero te digo que era muy esporádico, nada más eran como 15 minutos de interacción. Con el primer profesor era como muy muy muy muy muy muy muy exageradamente inclinado a hacer videos grabándote haciendo presentaciones o así, que era algo que yo, en lo personal, odiaba. Entonces, a veces no los presentaba o los presentaba a la ahí se va, porque era una actividad que no me gustaba para nada y siento que sus clases se basaban casi al cien por ciento en esos videos. Entonces, eh podremos pasar una semana completa analizando los videos de nuestros compañeros. Entonces, pues más profundo que eso, no creo que se haya dado. En mis clases más avanzadas, con la profesora que te digo que volvía clases muy dinámicas, esa sí era tanto individual, donde tú presentabas o dabas tu opinión ante algo como en pareja cuando hacia equipos para una cierta actividad que requería únicamente dos personas, había tríos, había cuartetos, había equipos de cinco personas o todo el salón se involucraba o todo el salón se dividía en dos grupos, uno presentaba algo, el otro presentaba otra cosa. Entonces, si era bastante dinámica esa clase, sí era muy involucrativa con todos los estudiantes a diferencia de las otras que tendía a ser como más individual o en pareja y eso me sucedió también en mi último nivel de Lengua Meta con el profesor internacional. Entonces, este profesor únicamente era exposiciones individuales y exposiciones en pareja, pero no había interacción de más.

**Entrevistador:** Muy bien, muy bien. Y bueno ahora, otro tema podríamos decir, ¿recuerdas qué nivel de inglés debías alcanzar al finalizar la licenciatura?

**Sujeto 2:** Por lo que tengo entendido hay como una discrepancia un poquito fuerte dado que, como requisito administrativo, te piden que te certifiques en un nivel B2, pero los materiales que usamos llegan hasta un nivel C1, que no se explotan como al 100%. Entonces, eh te digo que también hay alumnos que tienen como niveles más avanzados y otros niveles más atrasados. Entonces, administrativamente te piden un nivel B2. Ocupan niveles, perdón, ocupan materiales de nivel C1. Pero todos terminamos teniendo niveles muy distintos al final de la carrera.

**Entrevistador:** Y bueno, ¿de acuerdo a qué estándares sería ese nivel B2? Solo para reafirmar la pregunta.

**Sujeto 2:** Bueno, bajo los estándares del marco común de lenguas europeas, que es el que se supone que utilizan en la facultad para evaluarnos, pues se supone que tenemos que ser capaces de producir lenguaje tanto oral como escrito a un nivel regularmente formal en un entorno académico, pero también que sepamos cómo utilizarlo de forma informal fuera de un salón de clases y que sea lo suficientemente bueno como para que tú puedas ir de intercambio a un país angloparlante y puedas tomar clases en ese idioma. Tu acento tiene que ser lo suficientemente bueno para que se entienda, pero no de una forma tan presionada como para sonar nativo.

**Entrevistador:** Eso sería como lo general, ¿no?, lo que se espera de los alumnos.

**Sujeto 2:** Sí, como a rasgos muy generales de cómo se espera que termines tus Lenguas Metas.

**Entrevistador:** Y eso que mencionas del material, me pareció muy interesante. Y retomando ese punto, ¿qué opinas del contenido de los cursos?, ¿consideras que el contenido de un curso tenía relación con el contenido del siguiente y con el siguiente? y ¿te pareció que el contenido era apropiado para que adquirieras un nivel B2?

**Sujeto 2:** Considero que, si se hubiera usado de forma hilada o coherente si se hubiera explotado al 100%, pero como te menciono, cada maestro tiene como su metodología muy específica para trabajar que difiere muchísimo a la de los otros. Entonces, o tomas clase, todas tus Lenguas Metas con un mismo profesor o te atienes a que alguien trabaje 100 % con el libro o no lo trabaje completamente. Entonces, una de las ventajas que tenemos es que el libro es de la misma editorial y viene uno después del otro, entonces, eso es algo constante, lo que no es constante es el trabajo o la forma en que lo trabajan los profesores. Entonces, hay veces en que no lo trabajan para nada o nada más utilizan una que otra página o 100% es el libro; entonces, eh te digo que ahí sí es como un poquito difícil de asegurarlo, dado que, pues las clases que yo tomé no, no fueron consistentes con el material, o sea si fue el mismo material, pero no la forma de trabajo.

**Entrevistador:** ¿Consideras que, al haber pasado? Bueno, a veces se da mucho esto, ¿no?, lo que mencionabas y que a veces un alumno en Lengua Meta cuatro, me parece, se supone que tiene un nivel B2 y al pasar a Lengua Meta cinco se supone que el libro y el material te indica que debería ser nivel C1, ¿crees que tú, en tu caso, al pasar de un nivel a otro habías adquirido ese nivel del idioma? No sé si me explico.

**Sujeto 2:** Yo siento que sí avancé y obtuve conocimiento nuevo, pero no como para asegurar que llegue al nivel que me estaban diciendo en el que estaba en

la, en la Lengua Meta. A lo que me refiero es que, por ejemplo, digamos que en una clase tengo un nivel B2 y en mi siguiente clase debería tener un C1, yo considero que no resulta de esa forma. Sí aprendí nuevo contenido nivel B2, si me acerqué más al nivel C1, pero no hay forma de que de un semestre al otro ya tengas un nivel completamente nuevo y mucho menos de la forma en que se llevan las clases dentro de la facultad o la forma en la que trabajan los profesores, ni en el nivel de tiempo que, que se nos da para manejar la lengua de tanto forma escrita, oral como escuchada y todas las demás.

**Entrevistador:** ¿Consideras que con cada curso aprendías más el idioma?

**Sujeto 2:** No exactamente. Yo creo que lo practicaba más, no que aprendía más, pero que lo practicaba más. De forma muy muy personal, siento que aprendía más en otras clases y por cuenta propia que en mi propia clase de Lengua Meta. Para mí, la clase de Lengua Meta fue un poquito más de práctica/ hora práctica que hora de enseñanza. Y a lo que me refiero es que, por ejemplo, en mis clases de, perdón, se me olvidó el nombre de la clase, es este Fonética y Fonología pues me enseñaron muchísima más teoría sobre cómo funcionan los procesos de pronunciación y en otras clases como Semántica y Pragmática era como funcionan los procesos de creación de oraciones; entonces, pues eso te ayuda más. Mientras que, en mis horas de Lengua Meta era un poquito más estas actividades dinámicas en donde ponía en práctica lo que aprendía en las otras clases, en lugar de aprender dentro de esta clase. Probablemente, lo único que aprendía dentro de la clase era a partir de los errores que cometía y el *feedback* que me daban los profesores. Entonces, ese era como el único aprendizaje que yo tenía, la corrección de los errores activos que tenía, no tanto como el hecho de aprender un tema nuevo o algo desconocido que ahora se vuelve conocido para mí.

**Entrevistador:** ¿Cómo consideras que tus clases de inglés te ayudaron o contribuyeron a que adquirieras el nivel de idioma esperado? Bueno, en este caso, creo que la primera pregunta sería, ¿qué nivel consideras que tienes en cuanto a tu nivel de inglés?

**Sujeto 2:** Considero que tengo un nivel B2 avanzado, no me he hecho ningún, ninguna certificación formal. Entonces, de las únicas certificaciones que he tenido son los/ las simulaciones que tenemos en la facultad y esas simulaciones han arrojado que tengo un nivel C1 en escritura, un nivel C1 en producción oral y las otras en nivel B2 o B2 avanzado. Entonces, de forma muy personal yo consideraría que tengo un nivel B2 avanzado, me gustaría llegar al nivel C1 y es por eso que sigo practicando.

**Entrevistador:** Entonces, en base a tu respuesta, ¿consideras que los cursos de Lengua Meta te ayudaron o contribuyeron de alguna manera a que adquirieras ese nivel?

**Sujeto 2:** Considero que sí, pero no en su totalidad. Yo creo que, en un porcentaje regular, pero no total.

**Entrevistador:** Y bueno, ¿consideras que esos cinco cursos de Lengua Meta fueron suficientes para que adquirieras un nivel B2?

**Sujeto 2:** Creo que sí.

**Entrevistador:** Bueno es que creo, perdón. Continua.

**Sujeto 2:** No. Continua tú.

**Entrevistador:** Bueno, es que de hecho creo que tú ya tenías un nivel, lo que pasa es que tú ya habías entrado con un nivel avanzado; entonces, no era tanto como que contribuyera a que fueras desarrollando tú, bueno el nivel de idioma que tenías de un nivel básico a un avanzado, ¿cierto?

**Sujeto 2:** Pues no tenía un nivel tan avanzado. Digamos que yo entré a la facultad con un nivel A2, probablemente con conocimientos básicos de nivel B1, cuando mis demás compañeros tenían un nivel A1. Entonces, no era como, digamos que tenía conocimientos extras a los que ellos tenían, pero no demasiado avanzados. Lo que aquí sucede es que pues de forma personal, me adentre muchísimo en la lengua, comencé a tener conversaciones con personas extranjeras, tengo muchísimos amigos extranjeros, la mayoría de las actividades que hago son en inglés como ver películas, lecturas en inglés. Entonces, bueno, siento que eso me sumerge más, he tenido la oportunidad de viajar al extranjero y, bueno, tener estas conversaciones en inglés directamente con, con personas nativas del idioma y, pues también de forma personal una ambición muy fuerte para mi es que llegar al nivel C1. Entonces, siento que, por esa parte, esa motivación personal me hizo que aprovechara clases extra o actividades extra que yo mismo me puse para llegar a ese nivel. Entonces, si yo hubiera dejado mi conocimiento y mi preparación únicamente a los contenidos que se daban durante clase meta y me hubiera restringido mis actividades orales y de escritura únicamente en las horas de Lengua Meta, yo no creo que hubiera llegado ni siquiera a un B2.

**Entrevistador:** Muy bien, me parece bastante importante esa parte porque, entonces, eso como que nos deja, bueno, deja entender que los cinco cursos que tomamos no son suficientes, ¿no?, para que adquiriéramos un nivel, un nivel B2.

**Sujeto 2:** Yo creo y estoy hablando como desde una perspectiva más que nada opinión, que, si son suficientes, pero no se explotan al nivel que se podría. De estos cinco cursos que hablamos, estamos hablando de que dos años y medio de práctica de inglés; entonces, en dos años y medio tú sí puedes aprender una lengua. El problema aquí es que la metodología de cada profesor es distinto y



esto se traduce a lo que yo te mencionaba de que no hay como una continuidad o una coherencia de lo que estás aprendiendo de un nivel a otro. Entonces, si tuviéramos esta coherencia, si tuviéramos esta continuidad de una metodología de enseñanza a la otra, yo creo que los cinco niveles son muchísimo más que suficientes para que tú alcances un nivel decente, mínimo un nivel B2 que es el que está pidiendo la administración. Quizás no llegues al C1 porque el nivel C1 es como muy muy dinámico, muy de que tú produzcas, y pues las horas clase no son como tan, tan ávidas como para que puedas llegar a eso. Pero a nivel teórico, yo creo que sí puedes llegar, porque son más que suficientes, el problema, como te lo repito, es que no se lleva esa continuidad de clase a clase como para que se explote el potencial.

**Entrevistador:** Por mi parte también estoy de acuerdo en esa parte y, bueno, pongamos una situación imaginaria, si tuvieras que presentar algún examen de certificación, no sé, como el de Cambridge, el *First*, ¿te sentirías inseguro en alguna parte, en alguna parte del examen, no sé, en alguna habilidad de *speaking*, *writing* o algo así?

**Sujeto 2:** No siento que me sentiría nervioso. Siento que ya tengo muchísima práctica con personas, creo que la palabra que más se acerca es esta palabra que está en inglés, que puede que haya un equivalente en español, pero no me llega en este momento, pero es como *overconscious*, no es como tan fuerte como para decir estoy nervioso, pero si es como un poquito, estar consciente, ¿no?, de lo que estás produciendo y esto sería principalmente en las habilidades de *speaking* y la de escritura. En *speaking*, no me preocupa tanto mi nivel de fluidez o de las palabras que tengo, sino el acento que tengo, me gustaría mejorar muchísimo mi acento, reconozco que tengo un acento decente, obviamente pues tengo un poquito de acento mexicano, y también estoy consciente de que no existe como un acento nativo siendo que no eres nativo este, pero siento que se podría mejorar un poquito. Y en la parte de escritura en, en la producción escrita, pero de escritos muy muy formales, a nivel de tesis o ensayos muy, muy formales. Igual no tanto como por la escritura o el vocabulario, sino por la construcción gramatical de los, de los escritos.

**Entrevistador:** Esas serían como las partes, bueno, sería lo que más te preocuparía, ¿no?, en un examen.

**Sujeto 2:** Sí. Pero a su vez tampoco consideró que sea como un determinante para que me quite puntos o me los agregué, ¿sabes? Yo sé que mientras logre expresarme de una manera fluida y de una/ de un vocabulario bastante ávido, no va a haber ningún problema. Creo que es/ tiene que ver un poquito más como la percepción que me tengo a mí mismo sobre el acento.

**Entrevistador:** ¿Consideras que cada uno de tus docentes promovió la comunicación en clase? No sé, tal vez unos en más medida que otros, pero ¿consideras que todos lo hicieron?

**Sujeto 2:** Yo creo que nos incitaban a hacerlo, no creo que hayan implementado actividades para que lo hagamos, pero si nos incitaban a hacerlo.

**Entrevistador:** Sí, como me mencionaste, ¿no?, solamente eran como actividades ahí esporádicas que de vez en cuando se hacían, ¿no?, como las exposiciones o los *roleplays*, cosas así, ¿no?

**Sujeto 2:** Sí, te digo que nada más fue una profesora la que sí se, se enfocó muchísimo en, en la explotación de las cuatro habilidades. Mis otros profesores, sí implementaban la interacción, pero a un nivel mínimo. No es que te diga que nunca lo hicieron, pero si fue mínimo y ya de ahí de los otros, de mi último profesor no fue como interacción, de interlocutores de una persona a otra, sino fue un poquito más como producción individual.

**Entrevistador:** Muy bien. Y bueno, ¿podrías describir o cuál dirías que fue el rol que tuvo el docente en cada uno de los cursos?

**Sujeto 2:** Perdón, podrías repetir la pregunta, por favor. Perdón.

**Entrevistador:** No, no te preocupes. Bueno, de acuerdo a tu perspectiva, ¿cuál dirías que fue el rol que tuvo el docente en cada uno de los cursos, no sé un guía o solamente pues era quien daba las actividades? ¿Cómo percibías al docente?

**Sujeto 2:** ¿Quieres que te escriba a cada uno de los docentes o como que a todos en general?

**Entrevistador:** Pues yo creo que podría ser de manera general.

**Sujeto 2:** Bueno, es que aquí uno de los problemas en los que me encuentro es que como te digo mis primeras experiencias en mi Lengua Meta, pues fueron como un poquito negativas y ya de allí las siguientes fueron como bastante positivas; entonces, si te lo digo en general, te podría decir que hay maestros que sí se dedicaban de una forma muy positiva y muy involucrada en su clase y hay otros que son muy rígidos; entonces, pues eso como que complica un poquito el desarrollo del alumno ahí y el desarrollo del alumno es muy muy muy influenciado por el tipo de, de actitud que tiene el profesor, ya que si el profesor tiende a ser como muy crítico con el alumno, el alumno pues obviamente va a tener muchísimo miedo de expresarse y eso me pasó en mis primeros niveles, a mí me daba un poquito de miedo hablar porque yo sabía que me iban a llamar la atención, pero llamar la atención de una forma un poquito negativa y despectiva; entonces, pues no quería hablar por lo mismo porque sabía que me iban a exponer en frente de todos. En, de ahí, en otros niveles era como que si me

gustaba hablar porque ya había tenido como más experiencia hablando; entonces, ya no me preocupaba tanto y el tipo de *feedback* que tenía del profesor era muchísimo más delicado, más estructurado y más como *thoughtful*. Entonces, pues no me preocupaba tanto porque sabía que la forma en que me estaba corrigiendo era muchísimo más objetiva y más amigable que en las otras. Entonces, bueno, el rol del profesor es muy importante porque puede ser tanto el villano del salón como el héroe. Y en esta clase que donde te digo que es que yo me desarrollé muchísimo más en mi forma de expresión oral, me volví como muy cercano a esta profesora porque, pues tenía esa como habilidad de poder hacernos interactuar. Entonces, recuerdo una frase muy importante que nos dijo ella y que creo que yo la implementé a mí misma formación como docente y es esto, que un maestro no únicamente es un maestro, un maestro es una autoridad, es un amigo, es un padre y es un psicólogo porque un profesor cuando llega a un salón tiene que ser amigo de los estudiantes a un cierto nivel para poder involucrarse con ellos, también es un padre, digo independientemente de su vidas personales, pero pues a lo que se refiere con padre es como a esta figura de autoridad y de responsabilidad que tienes con los alumnos, de un cierto cariño y responsabilidad que les tienes; entonces, bueno, a eso me refiero como con configura paterna y también es como un psicólogo porque tú sabes que tienes muchísimos alumnos como con muchísimos problemas distintos que, que afectan muchísimo la forma en que ellos se desarrollan en clase; entonces, tú al saber ciertas dinámicas o ciertas acciones que pueden hacer que el alumno o se cierre muchísimo más o se abra un poquito y a esto me refiero, es como si tienes a un alumno que sabes que es muy cohibido eh no le vas a pedir que se pare en frente de todos, pero si como que sutilmente vas a pedirle que haga algo que poquito a poquito se vaya desarrollando más. Al contrario, si tú sabes que tienes un alumno que tiende a ser, no sé, que tiene un evento traumático en su vida, pues tratas de evitar ese tema con esta persona para no desencadenar algo negativo; entonces, a eso se refería con ser psicólogo dentro del salón de clases. Entonces, si yo definiera a un profesor diría que es un rol dinámico y versátil de autoridad dentro de un salón de clase.

**Entrevistador:** ¿Eso sería lo que para ti sería el rol de un docente?

**Sujeto 2:** Exacto.

**Entrevistador:** Muy bien, pero bueno, tomando eso de referencia, no todos los maestros llevan a este a cabo ese ese rol, ¿no? Hay algunos que simplemente llegan, dictan la clase y se acabó la historia, ¿no?

**Sujeto 2:** Sí, exactamente, eso es lo que te digo, que es el problema y la dinámica de trabajo con todos ellos es muy divergente una a la otra y cada uno lleva la clase como quiere, explica lo que quiere. Entonces, te digo que tanto hay como contrastes positivos como negativos, porque algunos te pueden enseñar motivaciones extras o temas extras, o cómo manejas una clase diferente a los

otros, o de plano te pueden mostrar porque no quieres ser maestro o/ y no llevarte en absolutamente nada de la clase. Entonces, estás atado a pasar un semestre completo con ese profesor; entonces, pues es un semestre perdido para ti que no va a tener continuidad con el siguiente.

**Entrevistador:** Sí, sí, sí, tienes razón. Y bueno, digamos que ahora un poquito pasándonos al lado de *speaking*, ¿consideras que los docentes te motivaron a hablar o a practicar el idioma con fluidez y precisión o sólo era como de, bueno, habla, comunícate y ya sin tomar en cuenta lo que es la fluidez y la precisión?

**Sujeto 2:** Sí. Sí considero que todos me hayan orillado a la producción oral. Algunos de ellos me obligaron a la producción oral; entonces, bueno, tú sabes que es muy diferente obligar a alguien a que se exprese oralmente a facilitarle a alguien que se exprese oralmente, son dos cosas muy distintas, entonces, y dos emociones muy distintas. Entonces, mientras alguien te obliga, pues lo haces a regañadientes, ¿no?, y lo haces de forma en que estás cumpliendo únicamente con el trabajo que te están pidiendo, no porque lo quieres hacer bien. Y cuando un profesor te incita a que lo hagas, pues tú mismo tomas la iniciativa y comienzas a hablar, y este incluso hasta como que te quieres aventar un poquito más de lo que sabes para impresionar al profesor o para que te diga “*Lo hiciste bien, acabas de utilizar una forma no muy común o una estructura un poquito más avanzada y lo hiciste bien*”. Entonces, como que eso te motiva a hacerlo más continuo y extra y de una forma más elevada. Y mientras que el otro profesor, que es un poquito más crítico y más que te obliga a hacerlo, pues tú no lo haces, así como “*Yes, hello. Yes, I am*”. Entonces, es muy diferente la forma en que te están incitando. Todos lo hicieron, pero de formas distintas.

**Entrevistador:** Y esas formas distintas que mencionas es lo que hacen que tu participación fuera distinta, ¿no es cierto? Digamos que, en los primeros niveles, como mencionabas, la participación por tu parte era escasa, ¿no? porque no te incitaban, no te motivaban de la manera, pues adecuada. Y ya en los siguientes niveles era todo lo contrario, más bien fue todo lo contrario. Entonces, ¿tu participación básicamente se centraba en cómo el maestro te incitaba a, a tu producto/ incitaba a tu producción oral?

**Sujeto 2:** Sí, básicamente fue así. Se basaba muchísimo en el tipo de respuesta que iba a tener por parte del profesor. Si yo ya sabía que el profesor me iba a corregir de manera irónica o de manera un poquito ofensiva, no quiero decir ofensiva en forma de, de, de insultos así, sino que forma de que me dañara un poquito, insensible, digamos. Si me iba a corregir de forma insensible, pues obviamente yo no iba a querer hacerlo; entonces, nada más me centraba en hacerlo como lo dice el libro, como me lo pidió él y no aumentarle nada más para no arriesgar que me exponga. Y con los otros profesores, pues sí, era un poquito más relajado, la forma en que te pedían las cosas y la forma en que te dan los *feedback*; entonces, me desenvolvía muchísimo más, me gustaba meter

vocabulario nuevo, pronunciaciones nuevas, porque decía la profa “*Ohh esa palabra no me la sé, ¿qué significa?*” y ya le decías, es tal palabra, de tal país y significa esto. Y ya le decía, “*Oh, chicos, ¿ya vieron?*” Entonces, ehh pues ya se volvía como un aprendizaje en conjunto, ya no era únicamente tú aprendiendo, era que estabas compartiendo tu conocimiento. Entonces, ehh sí es muy, muy, muy muy influenciado ehh la/el tipo de respuesta o el tipo de trato que te da el profesor para que yo pueda expresarme o que yo pueda, ehh desarrollar mi, mi idea hablada.

**Entrevistador:** Y bueno, diríamos, o bueno, dirías que igual ese, ¿la personalidad o la manera en que el docente llevaba a cabo las clases también influenciaba el rol que tú desempeñabas en la clase?

**Sujeto 2:** Sí. Yo me considero que tiendo a ser una persona un poquito rebelde, pero también soy como muy sensible. Entonces, por la parte sensible, si me daban como un *feedback* negativo, pero de una forma un poquito insensible, pues yo tendía como a cohibirme mucho; entonces, restringía mi participación y el yo querer tomar la iniciativa de participar. Pero, por otra parte, era como el revelarme un poquito ante el profesor. Entonces, pues tendía a haber un poquito de, de enfrentamientos con el profesor; entonces, podía llegar a suscitarse ciertos momentos en los que terminábamos discutiendo, por eso mismo.

**Entrevistador:** Sí. Entonces, igual ahí, como mencionas, ahí también hay otro factor al que afecta, ¿no?, tu participación. A veces, evitaste participar éste por esas mismas razones, ¿cierto?

**Sujeto 2:** Sí, me daba mucha pena participar porque no quería que me expusiera frente a todos y por lo mismo que te digo que se suscitaban esas riñas, pues como que ese ensaño un poquito conmigo al exponerme enfrente de todos cuando cometía algún error. Entonces, pues era este rol de adversarios que teníamos uno con otro, era como que, pues yo te reto y tú me expones, y a veces, por eso igual no, no quería ni participar ni entrar a clase.

**Entrevistador:** Y bueno, ¿consideras que algún docente se enfocó únicamente en la gramática?

**Sujeto 2:** Sí. ¿Hablas al 100% de la clase únicamente gramática?

**Sujeto 2:** Sí. Probablemente, mi segundo nivel de Lengua Meta.

**Entrevistador:** Sí, como me mencionabas, ¿no?, era mucho del libro, todo muy burocrático.

**Sujeto 2:** Sí, y era mayormente porque no teníamos clases con el profesor, sino que había este estudiante haciendo sus prácticas con el profesor. Entonces, él era quien nos daba la clase y pues obviamente, como estaba aprendiendo, se

enfocaba únicamente al libro, a los contenidos del libro. Entonces, pues sí, es por ello que que resultó así ese semestre.

**Entrevistador:** ¿Consideras que en general todas las clases de Lengua Meta se centraban en el alumno?

**Sujeto 2:** Define centrarse únicamente en el alumno, por favor.

**Entrevistador:** Bueno, diríamos como que, si las clases, el objetivo principal de las clases era el aprendizaje del alumno, el alumno aprendiera, qué se desarrollara, ¿consideras que fue así?

**Sujeto 2:** Sí, yo creo que sí. En todas fue de esa forma. No creo que ninguna haya sido como como por otro objetivo, sino que pues era como tienen que aprender inglés; entonces, no hay de otra.

**Entrevistador:** Muy bien. Y ahí bueno, varía un poquito por lo de este, lo único que variaba en cada curso era la manera en que los docentes llevaban a cabo las clases, ¿no?, como las organizaban, la metodología que decidían llevar, eso era lo que determinaba, ¿no?, cada curso.

**Sujeto 2:** Sí. La única que probablemente cambió un poquito en contenido, fue mi última clase y es por lo que te decía de que el profesor era internacional; entonces, siento yo que que le gustaba compartir un poquito de su cultura. Entonces, el tipo de contenido que veíamos era relacionado con temas de su país natal. Entonces, podríamos hacer exposiciones, pero estaban basadas en alguna región de donde él venía, o nos podría llegar a enseñar vocabulario nuevo que se usaba coloquialmente dentro del área de donde él venía o podríamos llegar a ser un una actividad relacionada con una historia, representar una historia de donde él venía y cosas por el estilo. Entonces, esa fue la única donde sí, la temática fue un poquito distinta a las demás, que eran contenidos del libro o contenidos gramaticales o contenidos estrictamente de de inglés, no sé si me doy a entender.

**Entrevistador:** Sí, sí, creo que sí. Y en este caso, pues él se apartaba un poquito de de la línea que que venían siguiendo todos los demás profesores, ¿no?

**Sujeto 2:** Sí, se apartó un poquito. Aun así, utilizábamos el libro, casi siempre, pero la la las actividades de producción oral si se enfocaban bastante en que él compartiera con nosotros su su cultura.

**Entrevistador:** Ahorita cambiando un poco de tema y centrándonos en los errores y en la corrección de los mismos, ¿los errores que cometías eran tolerados por el docente? ¿Recuerdas cómo reaccionaba el maestro ante ante los errores que cometías?

**Sujeto 2:** Como te decía, cada uno tenía una forma muy distinta de reaccionar ante los los errores; por ejemplo, - el primer profesor era muy crítico. Entonces, él se centraba muchísimo en los errores de acentuación, de estructura y de pronunciación. Es por ello que dejaba los vídeos porque en los vídeos, pues podría regresarlo varias y señalar el problema en específico en múltiples ocasiones; entonces, eso te hace un poquito, *overconscious*. En mi segundo semestre, pues no le daba mucha importancia porque era un poquito más sobre el contenido gramatical; entonces, ehh pues si llegamos a tener una actividad de *speaking* y alguien cometió un error, pues no se daba el *feedback*; entonces, pues pasaba desapercibido. Y en mis siguientes clases con esta profesora, si llegábamos a tener un un error, nos lo corregía, diciéndonos la palabra, repitiéndonos la palabra, pero de la de la forma en que se debía pronunciar o nos decía, "*Aquí te equivocaste porque invertiste el orden de tales palabras*", y ya ahí se quedaba, ese era el tipo de *feedback* que teníamos. Y con nuestro último profesor, ya eran un poquito menos los los errores gramaticales que, perdón, los errores en *speaking* que se llegaron a suscitar, porque bueno, ya éramos un nivel un poquito más avanzado, entonces, pues disminuían un poquito los los errores o la frecuencia de los errores, ehh y, pues considero que como el profesor es extranjero, él, bueno, sabe lo que significa ser un hablante no nativo; entonces, los errores de habla que que él percibía pues los dejaba desapercibido porque es natural para él, no sé si me explico por esa parte, y los que llegaba a notar son a los que corregía y la forma en que lo corrigiera corregía era como que igual de una forma normal, como lo esperarías de un profesor, ni de forma déspota como en mis primeros niveles, ni de forma como súper profesional, pero si era como que, "*Aquí cometiste un error, fue este y a la siguiente, recuérdalo*", y ya.

**Entrevistador:** ¿Recuerdas algunos de los errores que cometías? ¿Recuerdas qué tipo de errores tuviste?

**Sujeto 2:** Sí, recuerdo algunos. Yo creo que los primeros, como te digo, que bastante nivel de inglés lo adquirí por cuenta propia, pues tenía un poquito de problemas de pronunciación; entonces, bueno, eso es lo principal, los problemas de pronunciación y algunas palabras que desconocía o que no sabía cómo pronunciaba. Yo creo que la más graciosa que ahorita me llega a la mente y que creo que era la la la que más quedé como de "*Wow, no puedo creer que lo haya estado haciendo todo este tiempo y que nunca nadie me me corrigió*", sino que yo me di cuenta cuando la vi escrita en un libro, es la palabra *bother*, como de molestar. Yo siempre la decía *Brother*, como hermano; entonces, en mi mente tenía la racionalización de que, pues se decía *Brother*, porque *Brother* es como alguien molesto, ¿no? Entonces, decías como "*Don't bother me*", no me hermanees. Entonces, durante mucho tiempo yo siempre decía "*Don't bother me*", "*he is bothering me*" o "*that's bothering*". Entonces, una vez que ya la vi escrita dije, "*Chin, creo que la estoy pronunciando mal, todos estos años la he*

estado pronunciando como *Brother* y es *Bother*, sin -r". Entonces, ese fue uno de los errores más grandes, gramaticales, supongo yo. Y de ahí otro de los problemas que me enfrenté bastante fue a la pronunciación de las palabras vibratorias las que son *voiced* como la "/zi:/", porque no estaba muy acostumbrado a hacerla, pero esto no me lo corrigieron en mis clases de Lengua Meta, sino que me lo corregían muchísimo en mis clases de Fonética y Fonología, porque bueno, era muy enfocado a la, a la producción oral correcta de las palabras y lo terminé corrigiendo en uno de mis viajes al extranjero y practicando mucho siempre que algún compañero me decía y yo le respondía así y le decía "zz". Entonces, con esa práctica fue que lo fui mejorando un poquito, pero era algo que no, no lo aprendí dentro de mis clases.

**Entrevistador:** Sí. Entonces, digamos que, esos errores no los corregiste gracias al *feedback* del docente en Lengua Meta, sino fue algo propio.

**Sujeto 2:** Sí y por corrección de esta profesora de de una materia extra, aparte.

**Entrevistador:** Ya me habías mencionado que el docente o bueno, esta docente te corregía dándote la manera correcta de, de tu error, ¿no? Digamos, no sé, si por algo/ poniendo una situación de ejemplo, si dijeras este "*She wants to buy some fishes*", la maestra te decía, te daba la manera correcta, ¿no? *Fish*. Esa sería una de las maneras de corrección que que te hicieron, ¿no?

**Sujeto 2:** Sí. Y bueno, de ahí procedía, como si era necesario, pues daba como una explicación extra, o pertinente. Retomando el el ejemplo, este que das de "*She buys some fishes*", podría parar la clase y decir, "*Chicos, aquí sucede algo muy particular porque normalmente la palabra 'Fish' es la misma en plural, pero más, sin embargo, puede suceder que se pueda usar la palabra 'Fishes', cuando estemos hablando de de un conjunto de peces de diferentes especies, pero pues esta es una una palabra ya como muy especializada dentro del área de de los estudiantes de de la vida marina y todo eso, pero se se pueden llegar a encontrar con esta palabra. Entonces, no la descarten, pero sean conscientes de cómo funciona normalmente*". Entonces ese sería el tipo de *feedback* que daba. También ahorita estoy recordando mucho, que siempre tenía abierta una página en en la computadora, en la pantalla que proyectaba a todo el salón, que era una una página que te daba la transcripción fonética en el *International Phonetic Alphabet* de de la palabra que metieras y además, la definición y algunos ejemplos en en los que se podría usar la palabra. Entonces, podrías preguntarle, "*Profa, ¿qué significa ehh nail?*" y ya decía, a significa esto o si estaba ocupada te decía, "*Búscalos en la en la computadora*"; entonces, bueno, ya ibas al escritorio, metías la palabra y, pues la página te decía, cómo se se pronunciaba, te daba también la transcripción fonética para los que sabían de de los símbolos y también el contexto en lo que se usaba y lo que significaba; entonces, eso era como otro material que usaba dentro de sus clases para la la corrección.



**Entrevistador:** Recuerdas que alguna vez el docente haya reformulado o parafraseado tu oración; por ejemplo, digamos que si alguien dijera, “*Are you agree?*” Y el docente reformulara la frase diciendo “*Do you agree?*” ¿Recuerdas alguna situación como esta?

**Sujeto 2:** No, no que yo recuerde. Ni siquiera con mis compañeros. Probablemente en otras clases, pero no específicamente en las de Lengua Meta.

**Entrevistador:** Sí, a veces los docentes se enfocan más en ciertas estrategias. Y bueno, ahora en otra situación sería, ¿recuerdas que el docente, al no entender claramente tu oración, te haya pedido que repitieras o reformularas tu frase?

**Sujeto 2:** Perdón, tuve un problemita con el audio, pero me pasó, pero fue más como cuestión de pronunciación, que probablemente lo pronunciaba de una forma muy, no muy legible o no muy entendible, no tanto que fuera un error gramatical, no sé si sí se puede entender esa diferencia. Digamos que yo digo “*Blowww*”; entonces, pues no se entiende, en lugar de decir “*Ahh I come here don t*”, ese ese como como te equivocaste en el orden, ¿no? Entonces, “*¿Cómo dijiste*”; entonces, ya repites, ¿no?, para ver dónde fue el error. Creo que fue más en la parte de que no se entendía lo que estabas dictaminando que lo hubieras estructurado mal, si se entiende de esa forma.

**Entrevistador:** Sí, en ese caso sería la corrección se enfocó, pero en pronunciación, no tanto en un error gramatical.

**Sujeto 2:** Sí, correcto.

**Entrevistador:** Muy bien. Y bueno, ¿recuerdas que el docente alguna vez te haya hecho preguntas o comentarios sobre gramática o la definición de una palabra? No sé, por ejemplo, digamos que un alumno dice “*She want to buy fishes*”, regresando de nuevo a este ejemplo, ¿no? En este caso, el maestro diría que tienes que recordar la conjugación del verbo en tercera persona. ¿Alguna vez te te pasó una situación como esta?

**Sujeto 2:** ¿Podrías reformular la pregunta, por favor?

**Entrevistador:** Sí, ¿recuerdas que el docente alguna vez te haya hecho preguntas o comentarios sobre gramática, o bien te haya pedido la definición de una palabra para realizar la corrección?

**Sujeto 2:** Podríamos decir que, por ejemplo, yo digo “*Too very mind*” y el profe me dice, “*¿Sabes qué significa bear?*” ¿Así, en ese contexto?

**Sujeto 2:** Y que yo le responda, “*Bueno, bear significa oso*”, pero en este contexto se puede utilizar como un verbo que se utiliza como una expresión de entendimiento.

**Sujeto 2:** Me parece que sí me sucedió en alguna ocasión, pero no recuerdo exactamente en qué nivel o en qué contexto, pero creo que si me sucedió en alguna ocasión. No tanto por corrección, pero si por porque era algo nuevo, ves que te comentaba que me gustaba a veces como investigar palabras nuevas. Entonces, me decía la profesora como “*¿Qué significa eso o de dónde lo sacaste?*”, y pues ya le explicaba, no tanto porque me hubiera equivocado y quisiera como decirme qué significa eso y porque lo usaste, si no corresponde ahí, no sé si se entienda.

**Entrevistador:** Sí, digamos que básicamente era para puntualizar que habías este utilizado una palabra nueva, habías agregado vocabulario nuevo.

**Sujeto 2:** Exacto.

**Entrevistador:** Y bueno, ahora, ¿recuerdas que el docente pausará su oración y te permitiera completarla con la palabra correcta? Oh, sí, no sé; por ejemplo, digamos que un alumno dice ehh “*My dad was a great cooker*”, ¿no? Entonces, el docente le dice “*My dad was a great...*” y te permite terminar la oración. ¿Alguna vez te pasó?

**Sujeto 2:** Sí, pero no en mi clase de Lengua Meta, sino que en otras clases.

**Entrevistador:** Sí, yo creo que a veces la corrección no sólo se da en/ bueno, de hecho, lo vemos, ¿no? No sólo se da en en la clase de Lengua Meta, sino que varios/ en varias ramas, diría yo, ¿no?

**Sujeto 2:** Sí, y bueno, también es porque en una de mis optativas tome preparación para el *First Certification*. Entonces, como era la preparación para el *First Certification*, pues sí, era como un poquito, pulir mejor tu inglés. Entonces, se enfocaban un poquito más a a la corrección de todos estos muletillas, que ibas jalando o todas estas problemitas mínimos de pronunciación que tenías, o problemitas muy particulares de de estructuración que tenías, pero era porque era para el *First Certification*, y eso ya fue en mis últimos semestres, ya ni siquiera yo tomaba Lengua Meta.

**Entrevistador:** Ok, muy bien. Y bueno, ¿recuerdas que el docente haya repetido tu oración incorrecta, pero cambiando la entonación? No sé, este no sé si me explico.

**Sujeto 2:** ¿Te refieres a que cambiarle la entonación en la parte incorrecta como para llamar la atención donde fue el error?

**Entrevistador:** Exacto.

**Sujeto 2:** Sí, de eso sí lo recuerdo.

**Entrevistador:** No recuerdas alguna situación en específico, ¿verdad?

**Sujeto 2:** Sí, lo recuerdo fue en mis primeros/ mis primeras, mi primera Lengua Meta y estábamos hablando de ehh las hojaldras, era época de Día de Muertos aquí en México; entonces, bueno, pues nos estaba como explicando cómo explicarle a alguien, a algún extranjero tu cultura en en su lengua, ¿no? Entonces, estábamos hablando sobre la preparación de la receta de las hojaldras y ehh yo había dicho “*Then, you have to ad some /'ɪgs/*”, entonces, me paró y me dijo, así como “*Then, you have to ad some eggs /'ɪgs/?*”, como con entonación de pregunta y más así, y se me quedó viendo. Entonces, me quedé, así como /'ɪgs/ y otra vez lo repitió “*¿/'ɪgs/?*” Entonces, ya me quedé, así como que, ya hasta que lo lo respondí así como de, es “*/ɛgs/*” Entonces, así sucedió ese ese evento.

**Entrevistador:** Entonces, ahí también entraría lo que, no sólo el docente cambió la entonación, sino que también usó gestos y expresiones faciales, ¿no?, para hacerte notar el error.

**Sujeto 2:** Sí, yo creo que eran más comunes las expresiones faciales y los gestos, ehh por parte de la mayoría de los profesores con los que tome Lengua Meta para darte cuenta de tus errores.

**Entrevistador:** ¿Consideras que el hecho de que los docentes corrigieran tus errores te ayudó a mejorar tu nivel de producción oral?

**Sujeto 2:** Yo creo que fue más que nada un motivador para que yo por mi cuenta y en otras clases lo mejorara, en lugar de que lo mejorara ahí mismo con ellos. No sé si se entiende.

**Entrevistador:** Sí, digamos que no fue como algo directo, no fue un impacto directo el que tuvo, sino que sólo fue como un, cómo decirlo, *reminder*, ¿no? así de, recuérdalo.

**Sujeto 2:** No, no fue tanto como que “*Ah mira, el profe lo pronuncia así, voy a a enfocarme en cómo lo pronuncia para que yo lo pronuncie*”, sino con fue como que me llamó la atención porque lo pronuncie mal, pero en lugar de practicarlo o decirle profe ya lo hice bien, era como que lo voy a practicar solito en mi casa o en otra clase para que la siguiente vez lo haga bien.

**Entrevistador:** Ok, muy bien. Y bueno, pues sí.

**Sujeto 2:** Recuerdo, perdón. Recuerdo que, si me pasó con una profesora, que es la de mi tercera Lengua Meta, con ella fue mucho la pronunciación de “*Th*” y cómo va cambiando de acuerdo a la al énfasis que le quieres dar a la la palabra o dependiendo la como inicia la otra palabra, cómo cómo se va cambiando la entonación. Entonces, yo lo había notado, no lo enseñó, pero lo noté en la forma en que ella se expresaba; entonces, yo traté de de como como replicarlo yo mismo inconscientemente.

**Entrevistador:** ¿Cómo imitarlo, digamos?

**Sujeto 2:** Ajá, por la forma en que ella lo hacía, no activamente llegó y dijo “*Se pronuncia así y así*” o que me haya corregido, sino que lo noté en ella y lo trate de replicar.

**Entrevistador:** Cuando el docente realizaba la corrección de errores, ¿lo hizo durante o después de tu producción oral?

**Sujeto 2:** En algunas ocasiones, mayormente durante, en algunas ocasiones después.

**Entrevistador:** Y bueno, desde tu perspectiva o desde tu opinión, ¿cuál crees que es mejor o cuál te agrado más?

**Sujeto 2:** Yo creo que depende mucho de qué tipo de de actividad es la que estás haciendo, eh porque, por ejemplo, si estamos hablando de oraciones, podría ser al momento, porque las vas corrigiendo, pero, por ejemplo, si estás haciendo una presentación tuya de de “*Introduce yourself*” y dices “*Yo me llamo, mi edad, donde vivo y lo que me gusta*”, siento que si lo haces al momento como que te pone muy nervioso y ya no tienes como la fluidez de decir lo demás. Entonces, creo que las dos tienen tanto sus ventajas y desventajas de usarlo; entonces, las dos son correctas, pero en diferentes situaciones.

**Entrevistador:** Sí, muy bien. Y bueno, ¿consideras que para mejorar tu habilidad comunicativa es importante o necesario que los docentes corrijan los errores de los alumnos?

**Sujeto 2:** Sí, yo creo que es correcto, no que los presionen a que los los corrijan al momento mágicamente porque obviamente, es un proceso que va, va tardando, o sea, para algunos puede ser mucho más rápido, para algunos más lento, pero sí es necesario que alguien te llame la atención porque te digo muchas veces lo lo aprendes a tu forma y pues tu forma es la correcta, ¿no? y no te das cuenta que que estás haciendo algo mal hasta que lo llegas a encontrar en un libro, eso si estás como muy consciente de que de de estar leyendo a conciencia y te das cuenta de “*Mira lo hice mal*”, pero si no lo estás haciendo consciente, pues no te das cuenta y lo y lo dejas pasar y va desapercibido y tú

continuas con ese problema problema hasta que alguien te llama la atención. Entonces, sí es necesario.

**Entrevistador:** Y bueno, ¿alguna vez tuviste que recurrir a hablar en español durante la clase para evitar cometer algún error?

**Sujeto 2:** Sí, en mis primeros niveles. Te digo que mayormente, la clase se llevaba a cabo en español. Entonces, utilizábamos inglés únicamente cuando estábamos haciendo las actividades, pero las explicaciones eran en español. Y el español a veces lo usaba, pero como para aclarar algo o para preguntar algo ehh que no, de lo que no podía en inglés porque no tenía o vocabulario suficiente o porque no no sabía cómo formular la pregunta. Entonces, optaba por usar el español para para hacer más claro en lo que quería.

**Entrevistador:** ¿Cómo describirías la reacción de los docentes ehh ante el uso del español? Como me comentabas anteriormente, muchas veces en las clases de inglés los alumnos hablan mucho en español, ¿tú crees que los docentes lo tomaban desde una perspectiva negativa o simplemente lo dejaban pasar?

**Sujeto 2:** En mis primeros niveles lo dejaban pasar. En los siguientes niveles, sí hacían hincapié, como en que lo usaras. Si llegabas a usar español era como la profa, "*Acuérdate que tenemos que hablar en inglés*", pero no era como que "*Habla en inglés o no me hables en español*". Si era como que te recordaba o te invitaba a que hablaras en en inglés. Ehh te digo que hay veces en que suelo ser un poquito rebelde; entonces, pues hablaba en español todo el tiempo yo, ¿no? A pesar de que ya podía mantener conversaciones fluidas en inglés; entonces, la profa, pues se había dado cuenta de eso, ¿no?, entonces, me dejaba hablar en español con mis compañeros, pero cuando necesitaba que hablara en inglés y era como que háblame en inglés y únicamente era en inglés en las actividades y ahí ya no cambiaba a español. Pero, bueno, como te comentaba, a ella le gustaba que que si incluso estábamos como chismeando en clase, que chismeáramos, pero en inglés. Entonces, esa era como que la forma de de ella de invitarnos. Entonces, digamos que yo chismeaba en español y a ella, pues no le importaba mucho porque no era como algo relevante para la clase, o sea, le hubiera gustado que chismeáramos en inglés, pero tampoco era necesario, ya cuando estábamos en una exposición o algo así, ahí sí ya no nos permitía que cambiáramos a español, era como que si estaba exponiendo y y decía algo y iba a cambiar a español, era como "*Eh, acuérdate, inglés. Si no puedes, utiliza otra otra organización gramatical o sinónimos*".

**Entrevistador:** Sí. Entonces, digamos que la respuesta fue variada, ¿no?, ante diferentes situaciones.

**Sujeto 2:** Sí, si lo dejamos como estrictamente clase, si hablaba mayormente en inglés.

**Entrevistador:** Y bueno, ¿consideras que hay alguna estrategia de corrección inapropiada para corregir los errores de producción oral?

**Sujeto 2:** Sí, cuando el profesor es crítico e humillante.

**Entrevistador:** Ahí si dices no, esa es la manera incorrecta. Y bueno, de las maneras que más me/ Perdón, si continúa.

**Sujeto 2:** Digo, bueno, es que humillas a el alumno y pues lo lo haces más tímido y que ya no quiera participar. Entonces, el tipo de de crítica que le das es lo que afecta al al alumno; entonces, puede ser una crítica constructiva o destructiva, y hay muchos que ocupan únicamente las destructivas.

**Entrevistador:** Retomando un poquito de las experiencias que me mencionabas, ¿cuál es tu manera o tu, si tu estrategia de corrección favorita? ¿Hay alguna que te agrada más o te quedas con esa de que el docente te de la manera correcta de decir algo?

**Sujeto 2:** La manera correcta de decir algo es la que me gusta más. He visto que algunos profesores es como que cometiste un error, investiga cuál fue y mañana me dices cuál fue y que lo corrijas, es como que si yo no me di cuenta como quiere que me di cuenta ahorita. Entonces, creo que esa no es como tan correcta, o sea, está padre porque te hace como consiente de estar consciente, valga la redundancia, en qué tipo de errores puedes llegar a hacer y que tú mismo los autocorrijas, ¿no?, pero pues no todo el tiempo estamos viendo qué errores hacemos. Y pues el hecho de que te corrijan ahí, en ese mismo momento te da una pauta a ti también de que si no comprendiste algo se lo preguntes, es cómo y por qué se tiene que corregir así o decirle "*Yo escuché que alguien lo pronunció así*", y ya te diga, "*No pues es que lo pronuncié así porque es un acento regional*" o que te diga "*Ehh lo lo sigues pronunciando mal*" y lo repites y lo repites, hasta que te diga "*Ya te sale bien, ya puedes continuar*".

**Entrevistador:** Ahora pasando como a otra parte del proceso de corrección, ¿una vez que recibiste la retroalimentación por parte del docente, era/ recuerdas que eras capaz de corregir el error o no?

**Sujeto 2:** Perdón, se me cortó tu pregunta, ¿podrías repetir, por favor?

**Entrevistador:** Sí. Siguiendo con el proceso de corrección de errores, una vez que recibiste la retroalimentación por parte del docente, ¿recuerdas que eras capaz de corregir el error o continuabas cometiéndolo?

**Sujeto 2:** Lo continuaba. Bueno, en algunos casos lo continuaba cometiendo, pero era consciente. Entonces, era como que lo cometía y decía "*Chin, el profesor me había corregido esto, la siguiente lo hago*" y la siguiente lo podía hacer bien. Pero la siguiente lo volvía a hacer mal porque estaba acostumbrado

por muchos años lo lo pronunciaba así, pero ya era consciente del de de lo que estaba haciendo y que lo tenía que corregir. Entonces, como te digo, pues fue un proceso y este, fue poquito a poquito, gradualmente.

**Entrevistador:** En caso de que fueras capaz de corregir tu error, ehh no sé, ¿cómo lo hacías?, ¿cómo cómo reaccionabas?, ¿repetías la la frase de manera correcta? Básicamente, me interesa saber, ¿cuál era tu reacción después de recibir retroalimentación por parte del docente?

**Sujeto 2:** Normalmente cuando me corregían algo era como que, si era un error de pronunciación, lo pronunciaba ahí mismo en el momento hasta que me dijeran “*Ya lo hiciste bien*” y lo mantenía en mi mente, ¿no?, así como que “*Acuérdate de pronunciarlo bien, acuérdate de pronunciarlo bien*” y trataba de de implementar esa palabra en los siguientes *speaking*s que tuviera, ¿no?, como para ponerla más en práctica y que vieran que si lo corregí. Entonces, era como, yo diría que el uso, usarla constantemente para que se me quedara.

**Entrevistador:** En el caso de que no hubieras sido capaz de de corregir tu error en el momento de la/ del *feedback* del maestro, únicamente recuerdas que únicamente asentías o decías que no a la a corrección, no sé si me explico.

**Sujeto 2:** ¿Te refieres a que no pudiera pronunciarla bien, y por no querer seguir avanzando, nada más le dijera “*Ajá, sí*”.

**Sujeto 2:** No recuerdo que haya pasado en una Lengua Meta, porque te digo que, no no me corregían tanto la pronunciación. Pero en las clases donde sí era que me daba pena, nada más era como que trataba de de continuarlo, pero si no podía la profesora me decía “*Sigue practicando y acuérdate*”; entonces, pues ya me sentaba, no continuaba ahí practicándolo en el momento, pero si lo practicaba después.

**Entrevistador:** Y bueno, por ejemplo, ¿alguna vez dudaste de responder a la retroalimentación? No sé, si el docente te decía “*Bueno, repite o vuelve a pronunciar*”, ¿alguna vez dudaste en hacerlo y decir no, sabes qué ajá, sí, o algo así?

**Sujeto 2:** Sí, varias veces, más que nada como por ehh la parte de estructura gramatical, no tanto como ehh por la pronunciación, sino que era como que me daba pena volver a repetir la oración y volverla a invertir el orden, o o volver a repetir el mismo problema o incluso, hacerlo bien, pero pronunciarlo mal; entonces, sí me daba pena volver a repetirlo porque no quería volver a repetir el problema o aumentar un problema más.

**Entrevistador:** Entonces, sí te llegó a suceder alguna vez que digamos que, el docente te corrigió en una oración, que tú dijiste tenías múltiples errores, ¿no?

El docente te corrigió los errores, pero solamente fuiste capaz de corregir uno de ellos y seguir cometiendo los demás.

**Sujeto 2:** No exactamente. No lo corregía al momento porque no quería que me siguieran exponiendo de cierta forma o que me siguiera exponiendo a los demás compañeros, sino que era como que digamos que, me corrige, le digo, “Ok, gracias”, me siento, me callo y lo comienzo a repasar en mi mente para que no lo vuelva a cometer. No era como que me parara y en frente de todos lo repitiera en voz alta en frente hasta que lo hiciera bien, nomás era como que “Ok, gracias”. Entonces, me enfocaba en corregir el problema, pero digamos que en silencio e individualmente.

**Entrevistador:** Digamos que, solamente corregías en el momento ehh errores de pronunciación, ¿no?, me comentabas hace rato.

**Sujeto 2:** Sí, con ehh algunos profesores. La última profesora que tuve si era la ehh algunos errores de pronunciación al momento, pero como ya tenía un poquito de conocimiento en fonética y fonología; entonces, pues eso si se corregían como que al momento y rápido y, pues ya se me quedaron marcados y ya sabía que a la siguiente ya no lo iba a cometer.

**Entrevistador:** Al haber ya concluido con los cursos de Lengua Meta, ¿consideras que aún cometes errores durante tu producción oral?

**Sujeto 2:** ¿Errores en general o alguno en específico?

**Sujeto 2:** En general, yo creo que no. De pronunciación, no creo. Nooo, bueno, no que yo sepa, tanto con las experiencias que he tenido hablando con/en clase y hablando con hablantes nativos, pues no he tenido como que una observación por parte de ellos. Quizás el que sí podría tener es no sé cómo decirlo, que me podría llegar a trastabillar al hablar que digamos que, hablas muy rápido; entonces, como que te trabas, por así decirlo, no sé si me doy a entender.

**Sujeto 2:** Creo que hay un nombre como específico, como para ese tipo de errores; entonces, ese es al que me refiero, que que digo en, no sé, digamos que, estoy muy emocionado y hablando muy rápido y en lugar de decir “need” puedo decir “deen”, o sea, como esa inversión; entonces, ese podría ser el único error que yo podría decir que puedo llegar a cometer o digamos que el error más común que puedo llegar a tener, pero ya de ahí en fuera, errores de pronunciación o de gramática, no.

**Entrevistador:** Sería más que nada en relación con la fluidez, quieres ser tan fluido y con el ritmo...(Interrupción)

**Sujeto 2:** Sí. Digamos que, tengo una fluidez decente y rápida, pero no puedo hablar tan rápido, ya digamos que estoy hablando de una rapidez nativa, de



alguien que habla rápido. Bueno, digamos que una rapidez exagerada. Ahí es donde no puedo.

**Entrevistador:** Ok, y a pesar de tu fluidez, bueno, me comentas que es/ consideras que es buena, ¿qué opinas de tu precisión?, ¿van de la mano?, ¿se pelean entre ambas, la fluidez y la precisión?

**Sujeto 2:** ¿Te refieres a precisión a a pronunciar las palabras de forma legible o entendible, o te refieres a precisión, a comunicar una idea claramente?

**Entrevistador:** Bueno, en este caso la precisión sería más que nada en el aspecto gramatical, lo que se conoce como “accuracy”.

**Sujeto 2:** Entonces, ¿te refieres a qué tan propio hablo?

**Sujeto 2:** Pues yo creo que es relativo porque, bueno, si hablamos de una forma coloquial, natural y realista del lenguaje, yo creo que puedo ajustar mi lenguaje a la situación, al contexto mayormente porque, bueno, pues he tenido contacto con hablantes nativos. Entonces, pues tú sabes que existen diferentes tipos de lenguajes que se utilizan, diferentes tipos de contexto, también yo sé y soy capaz de mantener una conversación formal con una persona formal, siguiendo como los patrones de formalismo y vocabulario formal que son necesarios en ese tipo de conversaciones. Entonces, no sé si a eso te refieras.

**Sujeto 2:** Bueno, en esa cuestión sería el hablar propiamente. Bueno, esa también es un elemento más de de la producción oral. No sé, cómo sabes, pues hay varios, ¿no?, que son la fluidez, la precisión, el hablar propiamente, la pronunciación y la entonación. Entonces, sí, como que me interesaría una descripción de de cómo hablas, cómo sientes que hablas. En cuestión de, sí de manera general, no sé, ¿podrías decirme algo?

**Sujeto 2:** ¿Cómo que te describo como siento que yo hablo o como me escuchan las personas?

**Sujeto 2:** Ok, yo creo que hablo fluido, que mi acento es regular. Bueno, bueno, aquí creo que necesito hacer una diferencia de de como yo percibo el acento, a lo que me refiero con acento, de una parte es pronunciación, de cómo se pronuncia correctamente una palabra, yo creo que lo tengo bien y mi otra perspectiva de acento que tengo, es este acento que que determina la procedencia de una persona, hablamos de acento mexicano, acento británico y todo esto; entonces, yo creo que tengo un acento mexicano un poquito marcado, pero en cuestión de acento, de pronunciación correcta, yo creo que la tengo bien. De de la facilidad con la que me expreso para expresar una idea, yo creo que es de regular a buena, digamos que, si necesito comunicar algo muy, muy complejo, me costaría un poco, pero no me sería imposible. Y para mantener

conversaciones, así como normales, relajadas, muy bien. Y de vocabulario, siento que es extenso y es variado.

**Entrevistador:** Y aunado a eso, sería lo de que casi, bueno, estructuralmente hablando, pues todas tus oraciones están correctas, ¿no?, la mayoría de ellas.

**Sujeto 2:** Correctas en un sentido académico, podríamos decir que no, pero es porque estamos hablando de un lenguaje vulgar, no formal. Entonces, tú sabes que se puede hacer lo que se quiere con el lenguaje, decir, “*I wanna*” en lugar de “*I want to*”; ehh entonces, soy capaz de utilizar las dos. Entonces, podríamos decir que, sí, sí utilizo un un un lenguaje formal, un lenguaje como lo habías mencionado.

**Entrevistador:** Tomando en cuenta todos estos elementos de la producción oral, ¿consideras o si consideras que hay alguno que que te preocupe? No sé, que digas este aspecto me preocupa o siento que me falla o creo que debería mejorar. ¿Sería la pronunciación para tu caso?

**Sujeto 2:** Sí, la pronunciación en mi caso, pero más inclinada a esto del acento mexicano, que te digo que, que es como algo muy personal que tengo. No tanto a la al acento de cómo se pronuncian las cosas, sino que a mí me gustaría sonar más nativo, más británico, por así decirlo, en lugar de decir que tengo una mala pronunciación, no sé si se entienda.

**Sujeto 2:** Entonces, yo creo que es eso lo que a mí me preocupa más, el hecho de no sonar “*muy nativo*” entre comillas, al hecho de no pronunciar bien las cosas.

**Entrevistador:** Y bueno, de manera un poco general, ¿consideras que el *speaking* ha sido la habilidad más difícil de desarrollar para ti o ha sido otra?

**Sujeto 2:** Yo creo que, en general *speaking*, *listening* y probablemente *writing* han sido, perdón, *listening*, *speaking* y *reading*, han sido de las más difíciles que he tenido. Y ya, de más más más difícil, consideraría que primero es *listening* y ya después va *speaking*. Sí fue complicado porque te digo que, tenía como muchos errores que mantuve por muchos años, que no se me habían corregido porque lo aprendí por mi cuenta y que, al principio, pues no tenía como tanta facilidad de poder hacer el uso del lenguaje hablado en en en la escuela, pero una vez que ya tuve la la oportunidad de de llevarlo a cabo, fue muy fácil tenerlo; entonces, fue relativamente difícil, sí.

**Entrevistador:** Retomando un poco este *speaking* y las clases de Lengua Meta, eh ¿recuerdas cómo te evaluaban el/los docentes esta habilidad?

**Sujeto 2:** ¿*Speaking*?

**Sujeto 2:** Sí, mi primer profesor la evaluaba con los vídeos que te menciono y era como qué tipo de pronunciación tienes, pero la calificación que te daba era como en *feedback*, no como una calificación académica que te diera un número o o una calificación que estuviera basada en una escala, por así decirlo. Y ya de ahí la profesora que te digo que era muy dinámica, ella desde un principio nos había dicho que nos iba a estar evaluando bajo el Marco Común de la Lengua Europea y en un formato de certificación. Entonces, cada cierto tiempo teníamos u nuestros exámenes, pero eran como como de una certificación; entonces, nos evaluaba las cuatro habilidades como si estuviéramos en una certificación y la calificación que nos daba era basada en cómo se califica una certificación y como nosotros lo habíamos hecho, no sé si se entienda.

**Entrevistador:** Sí, en ese caso, se basaba básicamente en el formato de un examen de certificación oficial.

**Sujeto 2:** Sí. Entonces, las clases, la evaluación de *speaking* era que se supone que hay como unas entrevistas en una certificación; entonces, nos daba como los parámetros que iba a tomar en cuenta y ya hacía las entrevistas que era uno con otro. También teníamos a veces como exposiciones y nos decía que el Marco Común de Referencia de la Lengua Europea decía que tenías que tener esto y de acuerdo a eso habíamos cumplido esto, esto y esto, eran como rúbricas que se iban llenando un poquito. Y a veces era como de pronunciación, pero era cuando veíamos *phrasal verbs*.

**Entrevistador:** Básicamente, ¿diríamos que los instrumentos que utilizaban los docentes eran rúbricas?

**Sujeto 2:** No, nada más esta profesora utilizaba, no rúbricas, pero sí pautas, especificaciones. No, no sé cómo lo podría expresar, era como que nos decía qué es lo que esperaba que nosotros hiciéramos y nosotros lo hacíamos, no era como que utilizaba la rúbrica en el sentido estricto de la palabra.

**Entrevistador:** Sí, me cuesta un poquito entender esa parte.

**Sujeto 2:** Pero bueno, sí, sí gustas para entenderlo más, si podemos dejarlo con rúbrica porque en los exámenes finales finales, sí evaluaba con rúbrica. Entonces, para nuestra calificación de final de semestre, si era em una rúbrica que nos entregaba y era lo que teníamos que hacer.

**Entrevistador:** ¿Y recuerdas más o menos qué aspectos se evaluaban de tu producción oral?

**Sujeto 2:** Sí, eran los mismos del Marco Común de la Lengua Europea. Probablemente, se me vaya a pasar uno, pero de los que recuerdo era como la fluidez, el nivel de vocabulario que usábamos y las habilidades de interacción que teníamos, porque te digo que se basaban en entrevistas. Entonces, bueno,

había dos personas que estaban interactuando y lo que se esperaba, es que tú utilizaras ciertos ciertos/ciertas figuras del lenguaje en las que tú pudieras interactuar con la otra persona; entonces, si no las usabas, pues te restaba puntos, porque no, no estabas cumpliendo con lo que se se te estaba buscando o se te estaba pidiendo.

**Entrevistador:** Básicamente este, eso sería en tus clases de Lengua Meta con esta maestra, ¿verdad?

**Sujeto 2:** Sí. Bueno, era como la que considero que calificaba como más coherentemente.

**Entrevistador:** Los demás, ¿cómo dirías que lo hicieron?

**Sujeto 2:** Pues yo creo que, a lo que ellos consideraban personalmente que que que podrían dar, lo que ellos consideraban bajo sus propias especificaciones, ideas que te merecías.

**Entrevistador:** Era algo más, digamos, subjetivo, ¿no?

**Sujeto 2:** Exactamente. Te digo que, bueno, mi primera clase la pase únicamente porque, pues tenía un conocimiento relativamente avanzado en inglés, no porque yo haya cumplido con lo que la clase requería académicamente, ehh de entregar tareas o cumplir con ciertas horas de de asistencia a clase, no las cumplí. Pero, pues el profesor sabía que yo sabía inglés hasta cierto punto; entonces, pues me paso al siguiente nivel, o sea, si fue como injusto, pero a la vez racional/ razonable.

**Entrevistador:** Muy bien. Y bueno, ¿consideras que la evaluación de tu producción oral fue importante?, ¿te ayudó en algo?

**Sujeto 2:** Sí, porque me decía lo que debía mejorar y en lo que ya había alcanzado. Entonces, por ejemplo, si me decían que *fluency* era lo que lo que me faltaba, pues sabía que tenía que fortalecer eso; entonces, pues yo veía la forma de de mejorar esa parte, o si me decían que lo que me había fallado era el uso de vocabulario variado, pues investigaba más más vocabulario y intentaba meter más vocabulario rimbombante en en mis en mis trabajos orales.

**Entrevistador:** Yo creo que ya para terminar, ya las últimas preguntas, creo que me extendí un poco.

**Sujeto 2:** No te preocupes.

**Entrevistador:** Dices no fue un poco, fue mucho. Sí, lo siento mucho.

**Sujeto 2:** No, me estás haciendo recordar mis años de universidad; entonces, está padre.

**Entrevistador:** Retomando esto de los errores, la corrección de errores y básicamente el tema principal, ¿qué piensas de la corrección? ¿Cuál es tu opinión?

**Sujeto 2:** Siento que es un elemento necesario en el aprendizaje, pero que también es muy delicado en la forma en que se ejecuta porque puede resultar tanto muy muy productivo y fructífero o traumante y contraproducente. Entonces, es necesario pero delicado.

**Entrevistador:** Muy bien. Bueno, es esa definición, esa, sí, esa opinión me agrada mucho, es la primera vez que la escucho. Entonces, sí, me parece bastante interesante. También digamos que, ¿consideras que tiene algún impacto esta corrección que hace el docente en el desarrollo de tu habilidad oral y en sí en el aprendizaje del idioma?

**Sujeto 2:** Sí, como te digo, es como lo que llaman un arma de doble filo, porque como te digo, la forma en que tu corrijas a alguien le va a afectar en la forma en que va a tomar los siguientes correcciones, ¿no? Si acostumbras a alguien a que la corrección que le vas a dar es una corrección crítica, pues esta persona se va a volver muy cohibida y no va a querer seguir repitiendo porque lo estás exponiendo y lo estás atacando a su ego, ¿no? Entonces, pues va a tratar de no participar tanto porque va a decir "*No quiero hacerlo y los siguientes profesores me van a hacer así*". Si, al contrario, le haces ver al alumno que tu corrección es un poquito más objetiva y tratas de hacerlo comprender, pues va a decir "*No me va a dar miedo volver a equivocarme porque sé que me van a corregir y como me corrige de una forma positiva, pues se me va a quedar como ese positive reinforcement. Entonces, mucho más fácil se me queda el hecho de que me corrigiste, al hecho de que me traumaste*". Entonces, ahí está el contraste, ¿no? O sea, en una situación me marca más el evento traumático que el evento de aprendizaje que me va a ayudar a no volver a equivocarme.

**Entrevistador:** Ese sería como el impacto, ¿no?, tanto positivo como negativo.

**Sujeto 2:** Sí, tiene un impacto, digamos de un, no sé, de un 70% en como una/ un alumno va a desenvolverse en clase, de un 70 a 75% impacto.

**Entrevistador:** De manera general, ¿qué importancia tiene para ti? Este, bueno no, perdón, me equivoque de pregunta. Desde tu perspectiva, ¿cuál sería la manera más efectiva de corregir los errores y por qué?

**Sujeto 2:** Yo diría que sería al momento porque tienes la atención completa de tu estudiante, también tienes el contexto y como te digo, si se suscita que quieren aclaración o como contexto extra, se los puedes dar en ese momento y pueden practicarlo hasta que lo repitan bien y, pues ya les puedes dar como el *feedback* aquí y ahora. Y la forma en que se debe de dar, pues yo creo que es muy como

*thoughtful*, como muy, no sé, me llega como la palabra táctil, como muy consciente, creo que es eso, como que muy consciente de qué tipo de impacto le vas a dar al alumno con las palabras que vas a decir. Entonces, pues obviamente respetuosa, como a cualquier ser humano y no pretenciosa, porque si puedes llegar a ser pretenciosa terminas confundiendo más al alumno y se va como con más preguntas que respuestas. Entonces, pues respetuosa, concreta y directa.

**Entrevistador:** Y digamos que, ¿para ti tiene alguna importancia esta corrección?

**Sujeto 2:** Sí, porque me está formando como como hablante de la lengua y me está acercando más a el nivel que estoy buscando.

**Entrevistador:** Llevando esto de la corrección a un ámbito más práctico y profesional, si corrigieras los errores de tus alumnos, ¿cómo lo harías y por qué?

**Sujeto 2:** Pues yo creo que lo haría de la forma en que te describí, hacerlo directamente en el momento, eh tratar de ocupar un tiempo breve, pero enfocado a a que la persona entienda y se pueda ir con el aprendizaje y la corrección porque no tiene ningún caso que te diga, te equivocaste y ya no le dé como que el *feedback*, no no me espere a que lo haya entendido, si no lo va a entender nunca. Entonces, bueno, pues es eso, que se haga al momento y que se cerciore que que se corrigió y, pues yo creo que podré implementar eh figuras del lenguaje como (inaudible) como para llamarte la atención y que ellos de una forma un poquito inconsciente, se empiezan a dar cuenta como “*Ay me hizo esta seña; entonces, eso significa que que hubo algo que que no hice bien*”. Entonces, recapitulan y se dan cuenta en donde fue, y ya te dicen “*Ah, fue esto*”, y ya tú le dices “*Sí, sí fue eso, qué bien y seas así, entonces, ya prosigue*”. No sé si se entienda un poquito, más o menos cómo sería la táctica.

**Entrevistador:** Sí, sería como digamos que, en el momento se da la corrección y se da un poco de contexto de por qué ocurrió la corrección. No sé, digamos que te / el docente da la explicación de/ gramatical y te cercioras de que el alumno entienda el error y el/ la corrección, ¿no?, por qué sucede la corrección. No sé, si más o menos va por ahí.

**Sujeto 2:** Sí, exacto, y también tratar de hacerla para todos, pero sin exponer como al alumno, ¿sabes? No sin decirle, “*Ah miren, este alumno la la la rego aquí. Hizo esto y esto y esto*”, sino como como hacerlo como más neutro para que el alumno no se sienta expuesto, pero también involucrar a los demás alumnos porque probablemente, alguno tenga como la misma inquietud del mismo error, y (inaudible) alguien más sin, sin expensas de dañar a alguien.

**Entrevistador:** Y bueno, ya para finalizar, la última pregunta. Con base a tus experiencias que me contaste, ¿qué significa para ti la corrección de errores?

**Sujeto 2:** Significa la formación de un hablante de una lengua, y a lo que me refiero es como que, como te digo, es algo necesario y el hecho de que te corrijan significa que te están preparando para llevar o acercando, para llegar a donde quieres llegar.

**Entrevistador:** Ese sería el significado principal, ¿no?, la formación.

**Sujeto 2:** Preparación. Ajá, preparación, formación. Podría decir corrección, pero pues viene redundante ahí mismo. Pero, pues básicamente esa es la idea, ¿no?, como como formarte, concientizarte también de alguna forma vendría dentro de eso eh porque te hace consciente de cómo está funcionando el lenguaje y cómo es la forma en que se debe de usar y cómo es la forma en que tú los estas usando y cómo es que el lenguaje funciona y si no lo haces de esa forma, pues es no estas/ no lo estás haciendo de forma correcta, pero a su vez que no es el fin del mundo que lo estés haciendo. Entonces, esa corrección te está diciendo *“Mira lo estás haciendo bien, pero lo puedes hacer mejor”*.