



CURSO 2018/2019

TRABAJO DE FIN DE GRADO
GRADO EN PEDAGOGÍA

**HABILIDADES DE LECTURA EN ESTUDIANTES
SORDOS: APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE
HABILIDADES MORFOSINTÁCTICAS Y EL
RECAST COMO METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA**

READING SKILLS IN DEAF STUDENTS: APPLICATION OF A
MORPHOSYNTACTIC SKILLS PROGRAM AND *RECAST* AS A
TEACHING METHODOLOGY

AUTORA:

LAURA HERNÁNDEZ SOBRINO

TUTORA:

ANA BELÉN DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ

Salamanca, junio de 2019

Resumen

El objetivo de este TFG es comprobar si la enseñanza explícita de habilidades morfosintácticas a través de un programa de enseñanza con estudiantes con discapacidad auditiva de Educación Primaria mejora sus habilidades de lectura y reduce la utilización de la Estrategia de Palabra Clave (EPC), común en este colectivo, que consiste en la identificación de las palabras más significativas del texto, aquellas con carga semántica, para aventurar el significado global del texto, ignorando o apenas procesando las palabras funcionales.

El programa fue diseñado por el grupo de investigación COMPLYDIS y se ha desarrollado en un centro educativo de estudiantes sordos de la Comunidad de Madrid. Los participantes fueron 13 alumnos con diferente pérdida auditiva que estaban escolarizados en este centro educativo. Todos ellos fueron evaluados en lectura, habilidades morfosintácticas y vocabulario a través de la Batería PEALE, antes del periodo de enseñanza (pretest) y después del mismo (postest). El programa ha sido desarrollado desde enero hasta mayo de 2019 en el contexto de sesiones de apoyo educativo.

Para la aplicación de este programa se propone, desde una perspectiva teórica, el uso de la metodología de enseñanza denominada *recast* o retroalimentación resolutive, que se utiliza sobre los errores cometidos por los alumnos en su aprendizaje y les ayuda, planteando la respuesta correcta, a adquirir la estructura adecuada del lenguaje, en este caso concreto al uso y procesamiento de las palabras funcionales del texto.

Los resultados muestran que los participantes del estudio han evolucionado tanto en el dominio de habilidades implicadas en la lectura (sintaxis, morfología y vocabulario) como en el menor uso de la EPC para leer frases, lo que repercute en mayores niveles de desempeño lector. Sin embargo, aunque la generalización de los resultados obtenidos no es posible debido al tamaño de la muestra, estos revelan indicios de mejora en la competencia lectora, al menos, en el centro educativo donde se ha desarrollado, y sirven de apoyo a futuras líneas de trabajo, que se plantean como resultado de este TFG.

Palabras clave: *recast*, retroalimentación resolutive, morfosintaxis, estrategia de palabra clave, discapacidad auditiva, implante coclear

Abstract

The objective of this TFG is to check whether the explicit teaching of morphosyntactic skills through a teaching program with students with hearing impairment in Primary Education improves their reading skills and reduces the use of the Keyword Strategy (KE), common in this collective, which consists in the identification of the most significant words in the text, those with a semantic meaning, to venture the overall meaning of the text, ignoring or just not processing the functional words.

The program was designed by the research group named COMPLYDIS and has been developed in an educational center for deaf students in the Community of Madrid. The participants were 13 students with different hearing loss who were enrolled in this school. All of them were evaluated in reading, morphosyntactic abilities and vocabulary through the PEALE Battery, before the teaching period (pretest) and after it (posttest). The program has been developed from January to May 2019 in the context of educational support sessions.

For the application of this program is proposed, from a theoretical perspective, the use of teaching methodology called recast, which is used on the mistakes made by students in their learning and helps them, posing the correct answer to acquire the appropriate structure of the language, in this specific case to the use and processing of the functional words of the text.

The results show that the study participants have evolved both in the domain of skills involved in reading (syntax, morphology and vocabulary) and in the lower use of the KE to read sentences, which affects higher levels of reading performance. However, although the generalization of the results obtained is not possible due to the size of the sample, they reveal signs of improvement in reading competence, at least in the educational center where it has been developed, and support future lines of research, which arise as a result of this TFG.

Key words: *recast*, resolute feedback, morphosyntax, keyword strategy, hearing disability, cochlear implant.

Índice de contenidos

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO | 6 |
| OBJETIVOS..... | 8 |
| ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA | 8 |
| 3.1. HABILIDADES DE LECTURA EN ESTUDIANTES SORDOS: ESTRATEGIA DE PALABRA CLAVE E IMPORTANCIA DE LAS PALABRAS FUNCIONALES | 9 |
| 3.1.1. ¿CÓMO LEEN LOS ALUMNOS?: EL MODELO SIMPLE DE LECTURA..... | 10 |
| 3.1.2. LAS HABILIDADES MORFOSINTÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA A ALUMNOS CON DISCAPACIDAD ADITIVA..... | 13 |
| 3.2. EL ERROR COMO FUENTE DE APRENDIZAJE | 14 |
| 3.3. RESPUESTA PEDAGÓGICA AL ERROR O RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA | 17 |
| 3.3.1. TIPOS DE RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA | 18 |
| 3.3.2. RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA Y MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE | 23 |
| 3.4. <i>RECAST</i> O RETROALIMENTACIÓN RESOLUTIVA | 24 |
| 3.4.1. ¿QUÉ ES <i>RECAST</i> O RETROALIMENTACIÓN RESOLUTIVA? | 25 |
| 3.4.2. BENEFICIOS DEMOSTRADOS DE <i>RECAST</i> : ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA | 28 |
| 3.4.3. POSIBLES APLICACIONES DE <i>RECAST</i> : DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA | 30 |
| METODOLOGÍA | 31 |
| 4.1. PARTICIPANTES..... | 32 |
| 4.2. RECURSOS MATERIALES Y MEDIOS | 32 |
| 4.3. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS ESTADÍSTICOS..... | 33 |
| 4.4. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN | 34 |
| RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN | 36 |
| 5.1. EFECTO DEL PROGRAMA EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS | 36 |
| 5.2. EFECTO DEL PROGRAMA DE HABILIDADES MORFOSINTÁCTICAS EN EL EMPLEO DE LA ESTRATEGIA DE PALABRAS CLAVE EN LA LECTURA | 37 |
| 5.3. EFECTO DEL PROGRAMA EN LOS NIVELES LECTORES DE LOS ALUMNOS | 39 |
| DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS..... | 40 |
| 6.1. IMPLICACIONES DE LA RETROALIMENTACIÓN RESOLUTIVA: POSIBILIDADES DE FUTURO..... | 43 |
| CONCLUSIONES..... | 44 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 47 |

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El presente trabajo se une a la investigación existente al respecto del tratamiento educativo que reciben las personas con discapacidad auditiva, en concreto a lo que afecta a una de las capacidades humanas: la comunicación. Las dificultades de lectoescritura son comunes en los alumnos¹ que presentan algún problema de audición y, si bien difieren en función de la profundidad de la sordera y el tratamiento que la persona ha recibido, la mayoría encuentra graves dificultades para el desarrollo de una lectura eficaz, autónoma y automática.

Por ello, se pretende analizar cuáles son las habilidades de la lectura para cuyo desarrollo estas personas encuentran mayores dificultades y encontrar, tras indagar en múltiples estudios, cuál es la mejor manera de trabajar estas habilidades.

Hallar una metodología concreta de trabajo que potencie las sesiones de apoyo que se llevan a cabo con este tipo de alumnado de manera específica en las habilidades lectoescritoras más complicadas se torna como un objetivo emocionante y fundamental para lograr un desarrollo tanto personal como académico adecuado para estos alumnos.

La aplicación de esta investigación en una experiencia real de trabajo con este colectivo da sentido a este estudio, que aglutina los resultados obtenidos a través de técnicas de recogida de información cuantitativas que le otorgan la categoría de estudio experimental cuantitativo, en tanto que los datos analizados provienen de pruebas estandarizadas.

El contexto real que fundamenta los resultados de este trabajo es un centro educativo concertado con la Comunidad de Madrid de preferencia de estudiantes sordos especialmente relevante por sus experiencias de integración e inclusión educativa. En este centro, entre otros aspectos, se incide en el trabajo intensivo de las habilidades de lectura con los estudiantes que presentan cierta discapacidad auditiva en Educación Primaria.

Tal como se ampliará en apartados posteriores, en estas sesiones de apoyo se ha llevado a cabo con el objetivo de mejorar el desempeño lector de los alumnos con discapacidad

¹ El presente documento, siguiendo las indicaciones de la RAE, utilizará en su redacción el masculino genérico para referirse de forma global tanto a mujeres como a hombres.

auditiva a través de la enseñanza de habilidades morfosintácticas que repercuten en la disminución en el uso de la Estrategia de Palabra Clave (EPC), normalmente utilizada por ellos en la lectura de textos, y que implica la omisión de las palabras funcionales del texto y la utilización de las palabras con carga semántica únicamente para acceder al significado del texto. Sin embargo, el significado global del mismo depende, en gran medida, de estas palabras funcionales (pronombres, proposiciones, adverbios...), que juegan un papel fundamental en el mismo y revelan información clave.

Por otro lado, desde una perspectiva teórica, se plantea la posibilidad de implementar una metodología concreta que puede potenciar el aprendizaje que estos alumnos realizan en estas sesiones: el *recast* o retroalimentación resolutive, que se fundamenta en el uso del error como componente pedagógico y que ha demostrado su eficacia en otros contextos de enseñanza (especialmente, en la enseñanza de una segunda lengua).

Este trabajo se ha llevado a cabo a través de un estudio estadístico sobre resultados de evaluaciones pretest-postest y la aplicación de un programa concreto de enseñanza de habilidades morfosintácticas especialmente diseñado para este fin por el grupo de investigación COMPLYDIS como fruto de su proyecto de investigación (EDU2014-52739) bajo la perspectiva de los modelos de enseñanza de español a estudiantes extranjeros. Los resultados, a pesar de no ser generalizables dado el limitado tamaño de la muestra, el corto periodo de tiempo de investigación y la escasez de sesiones de aplicación del programa, plantean un futuro esperanzador por dos motivos: las grandes implicaciones de la aplicación de este programa en el aprendizaje de los alumnos y las posibilidades fehacientes que la metodología denominada *recast* pueden plantear en este contexto de enseñanza.

En definitiva, se trata de un estudio empírico que nace de una preocupación actual pertinente en el campo de las Necesidades Educativas Especiales que presentan muchos alumnos y alumnas, provocadas por una discapacidad como es la sordera. El éxito académico de este tipo de alumnado, así como su desarrollo vital posterior y su dimensión social, son motivos suficientes como para plantear investigar sobre la forma en que se puede potenciar su desarrollo en la lectoescritura y en qué medida se puede conseguir que este sea pleno.

OBJETIVOS

Por todo lo anterior, el objetivo general de este trabajo es el siguiente:

“mejorar la capacidad lectora de los alumnos con discapacidad auditiva a través de la enseñanza de habilidades morfosintácticas”

Su operativización lleva a plantear algunos objetivos concretos que completan este trabajo y hacen referencia a las principales variables a las que se debe atender:

- Analizar el nivel de lectura en estudiantes sordos tanto antes como después de haber implementado el programa de enseñanza intensiva de habilidades morfosintácticas en estudiantes sordos.
- Comprobar el grado de utilización de la Estrategia de Palabra Clave para la lectura de textos por parte del alumnado sordo.
- Analizar la evolución de estos alumnos en el aprendizaje de habilidades de lectura, especialmente en sintaxis, morfología y vocabulario.
- Potenciar el aprendizaje real llevado a cabo por los alumnos en las sesiones de apoyo sobre las habilidades del lenguaje que se trabajan.
- Delimitar la posible implicación de una metodología concreta en el aprendizaje de habilidades del lenguaje.

ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA

Para conocer el estado de la cuestión del tema que se plantea trabajar se realizará una revisión sobre investigaciones realizadas al respecto de la enseñanza de la lectura en el colectivo de alumnos con discapacidad auditiva. De esta forma, se analizará cómo se produce el desarrollo de las habilidades de lectura, haciendo hincapié en la importancia de las habilidades morfosintácticas y de la estrategia de lectura que siguen. Además, se comentará la importancia del error como fuente de aprendizaje para los alumnos y las implicaciones de esto último, centradas en la calidad del feedback realizado por los docentes sobre los fallos cometidos por los alumnos; se abordará la retroalimentación resolutiva o *recast* como estrategia de enseñanza con potencialidad para mejorar estos aspectos y se enunciarán brevemente los beneficios que presenta en todos contextos (enseñanza de una segunda lengua) y que puede presentar en un contexto de enseñanza intensiva de habilidades del lenguaje con alumnos con dificultades de audición.

3.1. HABILIDADES DE LECTURA EN ESTUDIANTES SORDOS: ESTRATEGIA DE PALABRA CLAVE E IMPORTANCIA DE LAS PALABRAS FUNCIONALES

Las dificultades de audición que pueden presentar algunos alumnos y alumnas repercuten significativamente en el proceso de adquisición de la lectoescritura que llevan a cabo, implicando una dificultad de aprendizaje causada por factores externos que influyen en los procesos que no son específicos de la lectura (Ugarte, Torres, Landa y Alegría, 2002).

Así, el éxito lector de estos alumnos está marcado por sus capacidades y, entre otras cosas, por los recursos que utilizan como apoyo a su audición. En la actualidad, la ayuda técnica más avanzada es el Implante Coclear (IC), con grandes repercusiones para su audición y, con ello, con implicación directa en su desarrollo lector, especialmente por la posibilidad que supone para el reconocimiento de fonemas y el uso de la conciencia fonológica del lenguaje (Castles y Coltheart, 2004), que permite al usuario distinguir los elementos mínimos que componen el lenguaje (fonemas y sílabas). Así, existen múltiples estudios que muestran cómo los estudiantes que han recibido IC experimentan mejoras en su lectura, especialmente en el caso de que la implantación se realice de forma precoz, en los primeros 30 meses de vida (Alegre, Rodríguez-Jiménez, Villar y Pérez-Jorge, 2016).

Sin embargo, como aspecto especialmente relevante se encuentra que, tal como indican algunos estudios (Alegre, et. al., 2016; Domínguez, et. al., 2016) la estrategia de lectura se ve claramente afectada por la presencia de dificultades en la audición. Así, entre el alumnado sordo encontramos la Estrategia de Palabra Clave (EPC) como principal herramienta para la lectura que utilizan estos alumnos en su día a día con el objetivo de extraer el significado de los textos a los que se enfrentan. Esta EPC consiste en “seleccionar las palabras con contenido semántico propio (sustantivos, verbos y adjetivos) e inferir el significado del texto sin procesar apenas las palabras funciones (preposiciones y conjunciones)” (González y Domínguez, 2017, p. 121). Ello implica que estos alumnos, en su proceso de lectura, centran la atención en las palabras principales provistas de significado, que suelen ser más comunes en su acervo, tratando de extraer con ellas el significado completo del texto. Sin embargo, prescinden de aquellas palabras funcionales que, a pesar de no tener significatividad léxica, dan sentido a la narración del texto.

Es imposible conocer por completo una frase si el lector no reconoce la mayor parte de las palabras que esta contiene y no es capaz de procesar su estructura sintáctica. Es en esta última parte en la que es especialmente necesario incidir en los casos en los que la Estrategia de Palabra Clave, donde esta estructura sintáctica no es tenida en cuenta y solo algunas de las palabras que componen la frase acaban dándole el sentido, olvidando así las palabras funcionales.

Como ejemplo en el uso de esta estrategia encontramos respuestas frecuentemente dadas a preguntas como “Juan tiró el balón a...” (Domínguez, Alegría, Carrillo y Soriano, 2013, p. 3). Encontrando varias opciones de respuesta (campo, portero, césped, podría), y siendo solo una la opción correcta (“portería”), la respuesta que los alumnos suelen dar utilizando la EPC es “portero”, por asociación directa entre los conceptos con más contenido semántico de la frase (“balón” - “portero”) y por eliminación de las palabras clave (“a”), que dan el sentido real a la frase.

Como se ha mencionado, esta EPC prima en los procesos de lectura de la mayoría de los alumnos con discapacidad auditiva. A pesar de que se ha comprobado que el uso de algunos recursos de apoyo a la audición, especialmente del implante coclear temprano, afecta positivamente en la disminución del uso de esta estrategia (Domínguez, Pérez y Alegría, 2012; Domínguez et al., 2016).

Por lo tanto, el trabajo específico de la lectoescritura con estos alumnos, centrado en la morfosintaxis y en la automatización del uso de estas palabras funcionales en los procesos de lectura, se torna fundamental para lograr que su desempeño lector sea eficiente. Ello implica que el reconocimiento y la utilización de los componentes del lenguaje se lleve a cabo y se produzca sin invertir para ello todos los recursos cognitivos, ya que “en el buen lector la actividad de identificación de palabras es automática e inconsciente. Aprender a leer va a consistir en crear un mecanismo de esta naturaleza” (Alegría, 2006, p. 96).

3.1.1. ¿Cómo leen los alumnos?: el Modelo Simple de Lectura

Para comprender los supuestos anteriores es necesario establecer los procesos implicados en la lectoescritura con el objetivo de conocer realmente *cómo leen los alumnos*. Para poder comprender estos procesos y, con ello, conocer cómo se produce la enseñanza de

la lectura, es necesario plantear un modelo teórico que ofrezca la perspectiva adecuada sobre estos procesos. Entre otros muchos, uno de los modelos más utilizados y con más apoyo empírico es el denominado The Simple View of Reading (Hoover y Gough, 1990) o Modelo Simple de Lectura. Desde una perspectiva psicolingüística, con base en la psicología cognitiva, este modelo establece qué mecanismos se encuentran implicados en el proceso lectoescritor de cualquier persona.

Este modelo de lectura representa la comprensión lectora (CL) como el producto de los procesos de reconocimiento de las palabras escritas (PR) y la comprensión oral o lingüística (CO), de forma que la ecuación resultante es la siguiente: $CL = PR * CO$. La traducción a la realidad de esta representación implica que, para que la comprensión lectora se produzca y el alumno tenga cierta eficiencia lectora, ambas variables, tanto los procesos de reconocimiento como la comprensión oral, tienen que estar correctamente desarrolladas y ser lo suficientemente satisfactorias como para repercutir en el éxito lector del alumno. El fallo o la no existencia de alguna de estas dos variables implicaría automáticamente que la comprensión lectora y, por lo tanto, el desempeño lector no es posible en un determinado alumno. Por lo tanto, de cara a la intervención en un contexto educativo, es necesario tener en cuenta ambas variables y trabajarlas adecuadamente desde edades tempranas (Jiménez, 2016).

Los procesos de reconocimiento de las palabras escritas son habilidades específicas de la lectura en tanto que únicamente se activan en los momentos en los que se está leyendo o escribiendo. Esta habilidad permite acceder al mensaje escrito e identificar las palabras que lo conforman. Para realizar esta identificación, el Modelo Simple de Lectura plantea un modelo de doble vía que permite el acceso a la estructura mental donde el lenguaje se encuentra almacenado, el llamado léxico interno. Estas dos estrategias de acceso al léxico interno se encuentran detalladas en múltiples estudios (Alegría, 2006; Defior, 2014) y funcionan de la siguiente manera: la vía directa o léxica se activa en el reconocimiento de palabras familiares con las cuales ya se ha tenido contacto previamente y, por lo tanto, pueden ser identificadas de forma global, ya que su estructura está almacenada en nuestro léxico interno; por su parte, la vía indirecta o fonológica permite el reconocimiento de palabras cualquier palabra a través de la conciencia fonológica (Alegría, 2006), que permite la identificación de las unidades mínimas del lenguaje (sílabas y fonemas) y, con ello, la elaboración una representación ortográfica de la palabra.

En definitiva, el uso de ambas vías permitirá el reconocimiento de palabras escritas por parte del lector, de forma que la vía directa proporciona velocidad lectora en tanto que permite la rápida identificación de palabras comunes; y la vía indirecta otorga autonomía al lector, permitiendo el autoaprendizaje de nuevas palabras a través de los procesos de conversión grafema-fonema y la identificación de la estructura ortográfica de las mismas. Por lo tanto, estas dos vías son complementarias (Defior, 2014) e influyen significativamente en los procesos de lectura de los alumnos.

Sin embargo, existen los procesos no específicos de la lectura que también juegan un papel fundamental en la comprensión lectora y que se ponen en marcha, además, en la comprensión oral. Así, “la lectura necesariamente involucra el conjunto completo de habilidades lingüísticas, tales como el análisis sintáctico, la creación de puentes y la construcción del discurso; la decodificación en ausencia de estas habilidades no es lectura” (Hoover y Gough, 1990, p. 128).

Estas habilidades de comprensión de la lengua escrita están compuestas por mecanismos que ayudan a la comprensión de la lengua oral y que tienen influencia directa en la lectura, tales como el conocimiento general o vivencial del lector, que posibilitará la realización de inferencias sobre el texto (Ripoll, Aguado y Díaz, 2007) que amplíen la información que este presenta y que permitan al lector comprender el mensaje de manera global; o conocimientos lingüísticos fundamentales divididos comúnmente en léxico-semánticos (vocabulario), sintácticos y pragmáticos.

Estos conocimientos lingüísticos son fundamentales para una correcta lectura (Alegría y Domínguez, 2009), permitiendo la utilización y la comprensión de todas las palabras que componen el texto y, con ello, el acceso a su significado global. Sin embargo, es fundamental trabajar de forma concreta y sistemática estas habilidades, ya que no son adquiridos a través de la simple exposición a la lengua oral (González, Naranjo, Ayala y Rojas, 2009). Como se ha comentado, es en estos conocimientos lingüísticos donde los alumnos sordos presentan mayores dificultades en las etapas de Educación Primaria y, por lo tanto, es donde se propone la intervención que da pie a este estudio y que trata de fomentar la adquisición de conocimientos morfosintácticos en los alumnos, tratando de incidir sobre el uso de la Estrategia de Palabras Clave (EPC) que tan comúnmente es utilizada por estos alumnos y que se apoya en la no utilización de palabras funcionales.

3.1.2. Las habilidades morfosintácticas en la enseñanza de la lectoescritura a alumnos con discapacidad auditiva

Tal como se ha comentado, la principal característica que se deriva del uso de la Estrategia de Palabra Clave es el déficit fehaciente que los alumnos que presentan dificultades en audición manifiestan en el uso de las palabras funcionales (González y Domínguez, 2017).

Esta tendencia a intuir el significado del texto al que se enfrenta un alumno en base a las palabras con lexicalidad, obviando las palabras funcionales que dan sentido al texto, guarda relación con las dificultades de audición. Así, se ha demostrado en diversos estudios que el dominio de la morfosintaxis en los estudiantes con dificultades de audición, incluyendo aquellos con implante coclear, es deficiente (López-Higes, Gallego, Martín-Aragoneses y Melle, 2015; Moreno-Pérez, Saldaña y Rodríguez-Ortiz, 2015).

Estas habilidades morfosintácticas aglutinan dos elementos fundamentales del lenguaje, como son la morfología y la sintaxis. A pesar de hacer referencia a diferentes aspectos, siendo el primero el que permite la formación y comprensión de las palabras (su flexión, composición y derivación); y el segundo el que hace referencia a la función y la posición de las palabras dentro de una frase, rara vez se realiza una distinción entre ellas. El conjunto formado por ambas supone una piedra angular para la adquisición de la lectoescritura en los alumnos, de forma que les permiten utilizar las palabras en base a su aspecto y forma, así como su función dentro de una estructura léxica mayor.

La importancia de estas habilidades reside en su implicación directa en la comprensión de aquello que se está leyendo. El reconocimiento de las palabras, de su forma y su intención, así como de su papel dentro de una frase o de un texto es imprescindible para conocer por completo la idea que se pretende transmitir. En otras palabras, “los requisitos lingüísticos (...) léxicos y morfosintácticos son condiciones sine qua non para el desarrollo de una alfabetización exitosa y se han identificado en un rol directo en la dificultades de alfabetización de los niños sordos” (Domínguez et al., 2016, p. 281).

Estas habilidades, tal como se ha comprobado, juegan un papel fundamental para poder entender el significado completo del texto que se está leyendo. Sin ellas, muchas de las frases dejan de tener sentido. Además, en el caso concreto que nos ocupa, algunos

estudios apuntan a que “la simple exposición a los discursos comunicativos normales por parte de las personas en el entorno social de los niños sordos no es suficiente para desarrollar vocabulario y sintaxis a niveles normales” (Domínguez et al., 2016, p. 281). Por lo tanto, no solo es necesario contribuir a la adquisición de estas habilidades, sino que es necesario trabajarlas en entornos educativos de manera consciente y concreta.

Para ello, es posible encontrar múltiples recursos y dinámicas. Sin embargo, el proyecto de enseñanza de habilidades morfosintácticas realizado por el grupo de investigación COMPLYDIS de la Universidad de Salamanca, que actualmente se encuentra inmerso en el desarrollo de actividades para el aula que transmitan estas habilidades, ha realizado grandes avances en la investigación al respecto que se plasma en sus producciones. Así, encontramos el primer material denominado “*Las aventuras de Ana y Coco: en busca del cromó perdido*” (<https://edicionesusal.com/obra/978-84-1311-044-8/>) que plantea múltiples actividades secuenciadas en función de la dificultad y siguiendo una línea cronológica a través de un cuento que fomenta la empatía del alumno al que se dirige. De esta forma, fomentando la implicación del alumno en la historia y, con ello, su motivación, se potencia su desempeño en el aprendizaje.

Sin embargo, este no deja de ser un recurso de apoyo para las sesiones de aula que los profesores deben trabajar con sus alumnos. Por lo tanto, gran parte del aprendizaje de los alumnos dependerá de la metodología utilizada para el proceso de enseñanza, por lo que “estudiar y analizar el tipo, la cantidad y los efectos del feedback que los estudiantes reciben a lo largo del proceso de aprendizaje del lenguaje contribuye a la creación de un ambiente apropiado para el aprendizaje del lenguaje” (Baleghizadeh y Abdi, 2010, p. 58).

Con la intención de poner énfasis en la metodología de enseñanza de estas habilidades se presenta este trabajo, que plantea los distintos errores que los alumnos y las alumnas cometen en el uso de las habilidades morfosintácticas como paso previo para el aprendizaje, potenciado este a través del feedback directo emitido por el docente.

3.2. EL ERROR COMO FUENTE DE APRENDIZAJE

Muchas de las habilidades que se aprenden a lo largo de vida han sido adquiridas a base de cometer errores (aprendes a andar tras haberte caído muchas veces, conoces cómo

llegar a un lugar después de haber atravesado varias calles equivocadas...). Por su parte, la utilización del error como fuente de aprendizaje ha sido ampliamente documentado, entendiéndolo como un instrumento de observación del aprendizaje que se produce en procesos de aprendizaje creativos y/o estratégicos, en los cuáles se muestra como un componente natural y necesario (Yoshida, 2008).

Académicamente, el error aparece en la mayoría de los procesos de enseñanza-aprendizaje y constituye un elemento que permite al alumno evaluar cómo se está desarrollando este proceso y si es necesario redirigirlo o modificarlo para conseguir los objetivos marcados a priori.

De la utilización del error como aprendizaje se deriva la idea del alumno como protagonista de su proceso de aprendizaje. Si bien el profesor debe actuar como guía y facilitador de este aprendizaje, su papel puede variar en función de la ayuda que proporcione al alumno. Así, puede limitarse a hacerle conocedor de su error (indicándole los parámetros en los que lo ha cometido, pero no aportándole una solución) o puede facilitarle la respuesta correcta, solucionando este error y garantizando que no vuelva a cometerse. Sin embargo, de una manera u otra, es el alumno el que debe trabajar sobre el error cometido con la intención de mejorar sus habilidades y optimizar su desempeño (Manga, 2011), en este caso en las habilidades relativas a la utilización de una lengua.

Siguiendo la idea anterior, resulta muy positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje favorecer la autonomía del alumno dotándole de capacidades para aprender de su propia experiencia y, con ello, de los errores que va cometiendo en su desempeño. Así, especialmente en los primeros momentos del aprendizaje, la interacción entre profesor y alumno es fundamental para que el segundo pueda comprender el error cometido y aprenda a utilizarlo en su aprendizaje.

En definitiva, es posible asegurar que el error tiene un componente pedagógico innegable. Especialmente en la enseñanza del lenguaje, se aprende cometiendo errores; comprendiendo en qué se ha fallado y cómo puede hacerse mejor para conseguir que el proceso comunicativo sea óptimo.

Sin embargo, ni todos los errores son iguales ni pueden ser utilizado de la misma manera en el proceso de aprendizaje. Así, en el modelo evolutivo de errores en el proceso de aprendizaje de la lectura (Cortés, Alfaro y Secadas, 2004) se ubican tres tipos de errores:

- Errores regresivos, debidos a un retraso en el aprendizaje.
- Errores progresivos, debidos a una anticipación del alumno sobre el aprendizaje.
- Errores de obstáculo, producidos en el aprendizaje en el momento actual y debidos a aspectos ajenos a la habilidad ejercitada o a un conflicto en la evolución del aprendizaje de una fase de retraso a una de anticipación.

En base a estos tipos de errores se pueden identificar cinco perfiles de errores para el alumnado que requieren, a su vez, distintos planteamientos en el trabajo de aula para solventar estos errores y garantizar la consecución de los objetivos de aprendizaje marcados.

En primer lugar, perfiles de alumnos con bajo nivel en todos los tipos de errores y que, por ello, precisan una intervención diferenciada y sistemática que mantenga los niveles de aprendizaje. En segundo lugar, perfiles con un elevado número de errores por retraso que indican una dificultad fehaciente del alumno para el aprendizaje y que, en base a ese retraso, demandan una intervención intensiva con la intención de aumentar el nivel de aprendizaje y solventar errores. Seguidamente, perfiles de alumnos con una gran motivación hacia el aprendizaje que cometen errores derivados de convencionalismos del idioma, fácilmente solventables a través de la práctica y el contacto del alumno con la lengua. Por otro lado, perfiles con un número elevado de errores por anticipación que se cometen cuando el alumno manifiesta un deseo intrínseco por avanzar en el aprendizaje y, al aventurarse en encontrar por su cuenta el sentido de lo que lee, pierde matices o procesos de comprensión fundamentales. Y, por último, perfiles mixtos proclives a cometer errores tanto progresivos como regresivos que demandan una intervención clara de cara a la automatización del proceso de aprendizaje.

Por último, centrándonos en el tema que nos ocupa, los autores Machey, Grass y McDonough (2000) y Nishita (2004) (cit. en Yoshida, 2008), plantean distintos tipos de errores que los estudiantes cometen en el aprendizaje de una lengua:

- Error morfosintáctico. Ocurre cuando los estudiantes utilizan de manera incorrecta ítems como el orden de las palabras, el tiempo, la conjugación o los participios.
- Error fonológico. Normalmente indica una mala pronunciación del vocabulario.
- Error léxico. Implica un uso inapropiado del vocabulario o un cambio entre idiomas debido a la falta de conocimiento léxico.
- Error semántico. Ocurre cuando no se entiende la expresión del alumno, a pesar de que el habla no contiene ninguno de los errores anteriores.

Tal como se ha comentado, el colectivo de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva que nos ocupa presentan mayores errores de tipo morfosintáctico, aunque pueden aparecer otros tipos de errores o dificultades en el resto de los componentes del lenguaje. Del mismo modo, en general, estos alumnos suelen presentar errores de obstáculo, pues es su dificultad auditiva la que intercede en su proceso de aprendizaje. A pesar de que pueden presentar algunos errores de anticipación o de retraso, es este obstáculo el que impide que estos alumnos planteen un desarrollo normativo del lenguaje. Es por ello por lo que una intervención específica cobra sentido y se plantea como posibilidad para solventar estas dificultades.

3.3. RESPUESTA PEDAGÓGICA AL ERROR O RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA

De forma más específica, es necesario mencionar que el error como elemento pedagógico pierde todas las posibilidades educativas si no va acompañado de cierta retroalimentación que hace constar el error cometido y lo eleva generando una base sobre la que construir un nuevo aprendizaje. En otras palabras, “el uso de herramientas de retroalimentación (concretamente, en registros orales) ayudarán a los aprendices como evaluación positiva de su progreso en el aprendizaje” (Sánchez, 2014, p. 284).

Así, el papel del profesor como facilitador del aprendizaje es especialmente relevante pues ejerce esa retroalimentación sobre el alumno y pone de relieve el error para que él, haciendo uso de la autonomía ya comentada, culmine el proceso y obtenga un aprendizaje significativo.

Sin embargo, esta retroalimentación puede ser diversa, como ya se ha comentado. A continuación, se recogen los diversos tipos de feedback que pueden llevarse a cabo en el aprendizaje de las habilidades de lectura desde la perspectiva de varios expertos en la materia.

3.3.1. Tipos de retroalimentación correctiva

Si bien las estrategias de retroalimentación utilizadas por el docente pueden ser diversas, todas ellas “están relacionadas con el nivel lingüístico, el tipo de error y las diferencias individuales de los estudiantes” (Sánchez, 2014, p. 283) y, por lo tanto, estos parámetros marcarán la elección de una o varias para su utilización en el aula.

Así, en palabras de los autores Moslemi y Dastgoshadeh,

“Hay muchos factores que pueden influir las percepciones de los alumnos, como pueden ser la edad, el sexo, el nivel de competencia, motivación o su estilo de pensamiento. Entre esos factores individuales, los factores cognitivos parecen tener un rol importancia en la eficacia de la retroalimentación en el desarrollo de la escritura” (2017, p. 13).

Estos factores cognitivos se relacionan directamente con el tipo de retroalimentación ofrecida al alumno. Diversos autores han recogido el testigo y planteado estos tipos en distintas taxonomías, algunas de las cuales se recogen a continuación.

Como primer precedente encontramos a los autores Lyster y Ranta (1997, cit. en Li, 2014), que establecen una taxonomía completa de estrategias de retroalimentación correctiva:

- *Recast*. Reformulación ante el error.
- *Explicit correction*. Alertar del error al estudiante y ofrecerle la forma correcta.
- *Clarification request*. Preguntar para que se aclare.
- *Metalinguistic feedback*. Añadir comentarios metalingüísticos.
- *Elicitation*. Provocar el uso de la forma correcta.
- *Repetition*. Repetir la frase incorrecta en la que se ha cometido el error.

En esta taxonomía se realiza una diferenciación clara entre *recast* y corrección explícita, por un lado, y cuatro tipos de retroalimentación por otro, en el sentido de que los primeros aportan la solución correcta y no alientan una respuesta del aprendiz, y en los segundos, llamados normalmente “prompts” o “indicaciones”, sin aportar la forma correcta y con más posibilidades de conseguir la aceptación del alumno.

Por otro lado, en base a los distintos tipos de errores cometidos normalmente en el aprendizaje del lenguaje antes comentados (morfosintáctico, fonológico, léxico, semántico), según investigaciones llevadas a cabo por Olyster y Ranta (1997) y Ontha (2000), recogidas ambas en (Yoshida, 2008), se establecen distintos tipos de retroalimentación correctiva o corrective feedback.

- *Recast*. Implica una reformulación inmediata de una producción errónea realizada por el alumno, normalmente contrastando la producción correcta con el error en cuestión.
- *Recast* incidental. Se trata de una producción correcta que no responde a un planteamiento erróneo por parte del alumno pero que, a pesar de ello, funciona como *recast*. Se puede producir inmediatamente después de una producción errónea, superponerse con la expresión errónea o producirse con cierto retraso.
- Corrección explícita. Se indica claramente que el alumno ha realizado una producción errónea y se le presenta la forma correcta.
- Retroalimentación metalingüística. Supone ofrecer comentarios, preguntas o cierta retroalimentación metalingüística sin llevar a cabo una reformulación del error cometido.
- Repetición. Se repite la producción errónea realizada por el alumno a fin de que produzca algún efecto en él y se percate, con ello, del error cometido.
- Sondeo. Puede significar: (a) una pausa estratégica del profesor en la producción del alumno con el objetivo de conseguir que la termine correctamente; (b) el uso del profesor de una repetición parcial del error cometido por el alumno y (c) la formulación de preguntas (que no sean de tipo de respuesta sí/no) por parte del profesor con el objetivo de provocar la reformulación del alumno.
- Repregunta. Ocurre cuando una pregunta que desencadenó una respuesta errónea del alumno se repite con el objetivo de lograr resultados diferentes.

- Aclaración. Se produce cuando el alumno pide una aclaración sobre un aspecto concreto en el que suele cometer errores o que no domina.
- *Recast* retardado. Se compone de una producción que se emite en un periodo de tiempo corto después de la expresión errónea de un alumno. Funciona de manera similar al *recast*.

Los resultados de la investigación realizada por (Yoshida, 2008) revelan el porcentaje de uso de estas estrategias. Si bien es notorio que la más utilizada es el *recast* (51%), otras técnicas de retroalimentación como el *recast* incidental (11%), la retroalimentación metalingüística (11%) o la corrección explícita (11%) demuestran tener cierta cabida en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Figura 3.3.1.1. Utilización de distintos tipos de retroalimentación correctiva

| Tipo de retroalimentación correctiva | Número de incidencias |
|--------------------------------------|-----------------------|
| <i>Recast</i> | 47 (51%) |
| <i>Recast</i> incidental | 10 (11%) |
| Retroalimentación metalingüística | 10 (11%) |
| Elicitación | 9 (10%) |
| Corrección explícita | 10 (11%) |
| Repetición | 1 (1%) |
| Clarificación | 2 (2%) |
| Repregunta | 2 (2%) |
| <i>Recast</i> retardado | 1 (1%) |
| Total | 92 (100%) |

Fuente: adaptado de Yoshida (2008).

Por su parte, Rod Ellis (2008) propone una taxonomía alternativa que aglutina distintas estrategias factibles a la hora de aplicar retroalimentación correctiva en el aula.

- Retroalimentación correctiva directa. El profesor aporta la forma correcta de manera explícita. La más útil con alumnos con bajos niveles de competencia escritora que no son capaces de corregir su propio error.

- Retroalimentación correctiva indirecta. El profesor indica los errores sin corregirlos. Puede ser de dos maneras: (1) indicar y localizar el error cometido (2) únicamente indicar el error.
- Retroalimentación correctiva metalingüística. El profesor da al alumno pistas metalingüísticas sobre la naturaleza de su error. Estas pistas pueden ser de dos formas: (1) a través de un código de error con etiquetas abreviadas para los distintos errores (2) proporcionando explicaciones gramaticales breves.
- Retroalimentación correctiva enfocada o desenfocada. El profesor, respectivamente, corrige todos los errores cometidos por el alumno (desenfocada) o selecciona errores específicos (enfocada).
- Retroalimentación electrónica. El profesor utiliza algún tipo de software que proporcione la retroalimentación correctiva necesaria ante el fallo cometido por un alumno.
- Reformulación. El profesor proporciona una reconstrucción nativa de los textos de los alumnos y les permite compararlos con los suyos ya corregidos.

Por último, entre las distintas estrategias de retroalimentación propuestas por García Pujals (2013) pueden realizarse una diferenciación entre retroalimentación resolutive y autorreparadora, y añade la retroalimentación colaborativa, que se realiza dentro del grupo de iguales. Las distintas estrategias propuestas son las siguientes:

- Retroalimentación resolutive metalingüística (producción del alumno + el profesor marca el error cometido + solucionar el error + aporta información sobre el error cometido).
- Retroalimentación autorreparadora con código metalingüístico (producción del alumno + marcar el error cometido + aportar información sobre el error).
- Retroalimentación autorreparadora sin código lingüístico (producción del alumno + marcar el error cometido + feedback positivo motivacional).
- Retroalimentación colaborativa resolutive (producción de grupo + retroalimentación resolutive del profesor + retroalimentación resolutive, pero sin explicación del error del grupo).
- Retroalimentación colaborativa autorreparadora sin código metalingüístico (producción del grupo + retroalimentación autorreparadora sin código por grupos).

Recogiendo todas las taxonomías anteriores, subyace la idea de plantear una dicotomía en las estrategias de retroalimentación en base al nivel de información que se aporta durante el proceso. Así, encontramos estrategias elaborativas (directas, resolutorias, de corrección explícita o *recast*) que identifican el error y ofrecen la forma correcta que lo subsana; y estrategias no elaborativas (indirectas, autorreparadoras o prompts), que se limitan a identificar el error cometido por el alumno.

Por un lado, las estrategias elaborativas pueden producirse de manera inmediata o demorada en el tiempo. La primera implica realizar la retroalimentación de forma automática tras el error cometido; en la segunda, la retroalimentación se produce en un periodo de tiempo normalmente corto tras el error producido. Los resultados de algunas investigaciones establecen que la retroalimentación elaborativa resulta más efectiva que la retroalimentación no-elaborativa; y dentro de la misma, la retroalimentación demorada en el tiempo recoge unos resultados significativamente mejores que los de la retroalimentación inmediata (Hernández, 2017).

Por otro lado, las estrategias no elaborativas suelen ser inmediatas y se limitan a hacer notar que existe un error (estrategias de negociación) o identificar el error en todos sus parámetros. En cualquier caso, en palabras de Sánchez Calderón, “la corrección indirecta ofrece a los estudiantes independencia lingüística, favoreciendo, a su vez, la motivación en el aprendizaje (...), ya que el profesor proporciona pistas sobre el origen del error” (2014, p. 292). A su vez, para Sheen (2011), estas técnicas reducen la frecuencia del error.

Estas estrategias no elaborativas se conocen, tal como han sido mencionados, como prompts y son francamente beneficiosos para el proceso de enseñanza aprendizaje. Así, “las reformulaciones, la retroalimentación múltiple, las peticiones de clarificación y la elicitación están enmarcadas dentro de las técnicas de retroalimentación más efectivas para los estudiantes” (Sánchez, 2014, p. 303).

En definitiva, no existe un consenso entre autores sobre cuáles son las estrategias de retroalimentación que mayores beneficios presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se comentaba anteriormente, la elección de una de estas estrategias dependerá de varios factores, como pueden ser el momento evolutivo, el nivel académico, las posibilidades de razonamiento, el contenido trabajado o el error cometido.

3.3.2. Retroalimentación correctiva y motivación hacia el aprendizaje

A pesar de no existir una estrategia de feedback predilecta, es imprescindible en todas ellas trabajar la motivación hacia el aprendizaje para lograr unos resultados óptimos. Si bien la motivación es un elemento de peso en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje (Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez, 2009), a la hora de retroalimentar a través de una corrección sobre un error cometido por un alumno debe tenerse en especial consideración.

El error en las aulas tradicionalmente se ha percibido como un elemento negativo. Al igual que el profesor rechaza o intenta evitar la presencia del error, el estudiante teme cometer uno. Así, “a pesar de que la mayoría de los estudiantes necesitan o desean ser corregidos, la mayoría de ellos encuentran que algunos tipos de retroalimentación son frustrantes o vergonzantes” (Moslemi y Dastgoshadeh, 2017, p. 12).

En este sentido, las dinámicas en las que el error aparece inevitablemente pasan a ser percibidas como situaciones de cierta ansiedad y tensión donde la motivación se ve afectada y el fracaso en el aprendizaje se torna factible. Estas situaciones, comunes en las aulas, tienen un fuerte componente socioafectivo pues, normalmente, los errores hacen más mella en la motivación del alumno cuando se publican o se explicitan en público. Además, estas situaciones de ansiedad hacia el aprendizaje provocadas por un error pueden producirse tanto en el momento de cometer el error como en el momento de recibir la retroalimentación correctiva por parte del docente a través de las diferentes técnicas mencionadas.

Por todo ello es importante trabajar la motivación al mismo tiempo que se realizan ejercicios de retroalimentación correctiva en el aula. Todas las estrategias deben ser motivadoras. Sin embargo, ciertos autores mantienen que la retroalimentación correctiva no elaborativa es altamente motivadora, pues genera autonomía en el alumno y, con ello, le otorga cierta independencia lingüística que contribuye a un mejor aprendizaje. Así, “el feedback alentador con autocorrección es relativamente motivador y hace que las clases sean más dinámicas e interactivas. Sin embargo (...) la autocorrección es improbable si el estudiante no tiene un conocimiento básico sobre la forma lingüística en cuestión” (Li, 2014, p. 197).

Tal como se recoge, la autocorrección como elemento motivador únicamente puede tener lugar si el error se ha cometido aun conociendo la estructura del lenguaje y bajo los efectos de variables como falta de atención, memoria o descontextualización de la actividad. Sin embargo, en el caso de las edades más tempranas y, especialmente, en alumnos que presentan alguna dificultad de aprendizaje, esto no es posible. Por lo tanto, el uso de la retroalimentación elaborativa es la opción más factible.

Además, por su parte, esta retroalimentación correctiva elaborativa también puede ser motivadora, en tanto que utiliza al docente como un apoyo constante del proceso de aprendizaje. Así, aporta seguridad al docente y favorece la adquisición de conocimientos en base a una figura que se presupone experta en la materia y que actúa como modelo a seguir, logrando unos mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos.

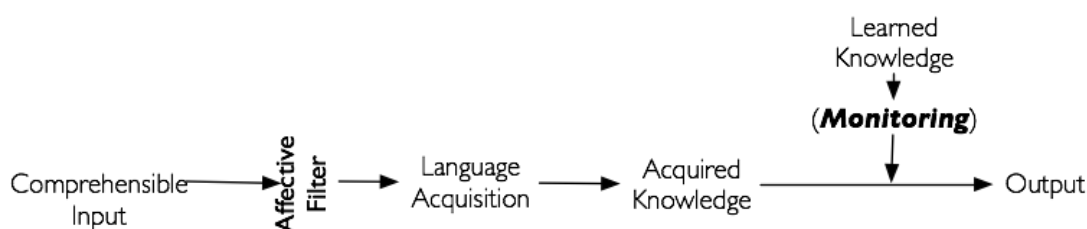
De esta manera, la “posición social” o el rol diferenciado de la persona que realiza el feedback sobre el error cometido por el alumno afecta a la manera en que este recibe la corrección y la asimila, potenciando la motivación del estudiante hacia el avance en el aprendizaje (LaScotte, 2018).

3.4. RECAST O RETROALIMENTACIÓN RESOLUTIVA

El término “*recast*”, también conocido como “retroalimentación correctiva” desde una perspectiva más concreta o “retroalimentación resolutive” (García Pujals, 2013), como se ha comentado, plantea una idea de retroalimentación sobre el error basada en la Hipótesis del Input (Krashen, 1985). En ella, el aprendiz parte de un estado inicial (a) que conduce a una etapa posterior (a+1). Así se logra cierto desarrollo a través de la comprensión lingüística de la sintaxis, el léxico y la morfología en la etapa a+1.

La comprensión resulta fundamental para que la retroalimentación (input) sea asimilado por el alumno y pueda ser usado por él en producciones posteriores, por lo que el mensaje utilizado en ese proceso de comprensión es especialmente importante y los objetivos de la retroalimentación deben estar claramente delimitados gracias a la acción del profesor (guía en el aprendizaje).

Figura 3.4.1. Hipótesis del Input



Fuente: adaptado de Krashen (1985)

Si bien esta hipótesis fue planteada para el aprendizaje de un segundo idioma, ya que “un input comprensible es el ingrediente esencial de la adquisición de una segunda lengua. El resto de factores (...) funcionan solo cuando contribuyen a un estímulo comprensible y/o a un filtro afectivo bajo” (Krashen, 1985, p. 82), la efectividad de esta acción-reacción puede ser extensible al aprendizaje de la lectura en alumno con dificultades. Para ello, es necesario llevar a cabo un trabajo intensivo de las habilidades implicadas. Esta idea será desarrollada en los siguientes apartados, dando sentido a este trabajo.

3.4.1. ¿Qué es *recast* o retroalimentación resolutiva?

Como se ha comentado anteriormente, la retroalimentación sobre el error juega un papel protagonista como elemento pedagógico fundamental en el aprendizaje. En palabras de García Pujals, “se corrige para intervenir de modo positivo en el proceso de aprendizaje y encauzar así el desarrollo (...) hacia la lengua meta” (2013, p. 188).

Entre todos los tipos de retroalimentación correctiva que pueden utilizarse en el aula, el *recast* destaca como metodología ampliamente eficiente y utilizada en el contexto de aula. Se trata, como se ha comentado, de una respuesta correctiva realizada ante un fallo cometido en el uso del lenguaje que se produce cuando los resultados objetivos y los resultados reales no coinciden. Así, ante un fallo cometido por el alumno, se produce “una reformulación por parte del profesor de todo o parte de la articulación de alumno que contiene al menos un error dentro del contexto de una comunicación en el aula” (Sheen, 2006; en Baleghizadeh y Abdi, 2010, p. 60).

Ampliamente analizada como metodología por parte de diversos autores, el *recast* se encuentra en la categoría de “evidencia negativa implícita” (Baleghizadeh y Abdi, 2010, p. 58). Al tratarse de una retroalimentación no explícita, como pueden ser muchas de las que se producen en el contexto de aula, esta no aísla las características de la forma del lenguaje trabajado, que son el foco de la retroalimentación; y no interrumpe el flujo de la interacción significativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se produce dentro del mismo.

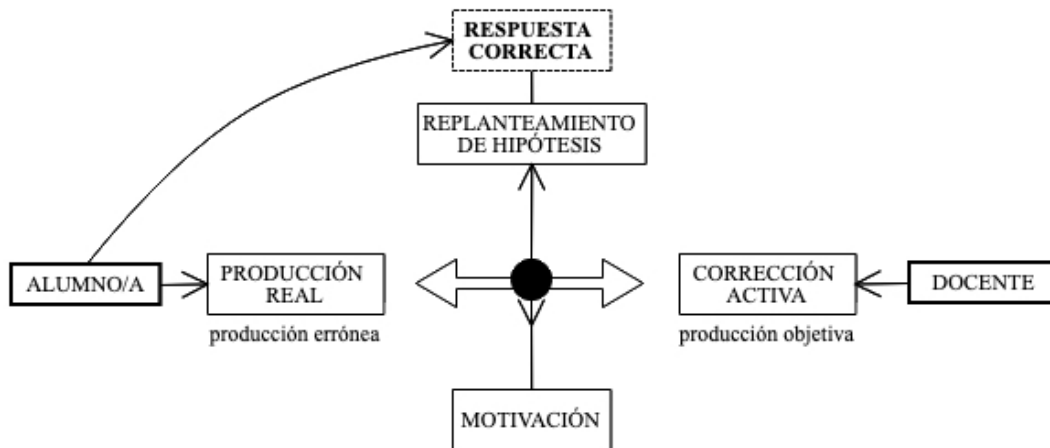
Entre la gran variedad de autores que han trabajado con este tipo de retroalimentación correctiva, Long ha publicado varias definiciones a lo largo de los años dejando evidencias de una evolución en sus conclusiones. Así, mientras en sus primeras investigaciones hace referencia a una reformulación de una expresión incorrecta sin variar su significado; en años más cercanos establece que, en el intercambio del aula, el enfoque del interlocutor -el profesor- debe estar en el significado y no en el lenguaje como un mero objeto (2007).

Siguiendo esta última idea, es sensato plantear el uso del *recast* centrándose en el significado del mensaje emitido por el alumno, ya que este puede variar en función de la corrección o incorrección formal del mensaje emitido y, por lo tanto, la retroalimentación llevada a cabo por el profesor cobra sentido. La idea fundamental que debe transmitirse al alumno a través de esta metodología es que la forma influye en el resultado de la interacción y, por lo tanto, únicamente el receptor podrá comprender el significado de su mensaje a través de un uso correcto del lenguaje en la construcción de este (Long, 2007).

En definitiva, utilizar el *recast* conllevaría realizara una reformulación activa total o parcial de una respuesta emitida por un alumno, llevada a cabo por el docente, con el objetivo de hacer notar al primero el error o errores que ha cometido y orientarle hacia una mejora de sus habilidades de lenguaje.

Así, “al recibir la corrección los aprendices pasan a replantearse sus hipótesis previas si el grado de motivación es suficiente. Por esta razón puede considerarse la corrección como un estímulo imprescindible para el aprendizaje por provocar respuestas.” (García Pujals, 2013, p. 1887).

Figura 3.4.1.1. Flujo de interacciones en el uso del *recast*



Fuente: elaboración propia

En la aplicación de esta retroalimentación es importante situar la corrección de manera estratégica de forma que el docente se asegure de que el educando entiende que la producción (respuesta objetiva) llevada a cabo por el primero se relaciona directamente con la respuesta primera del segundo (respuesta real). Con ello evitaremos confundir al alumno, pues ciertos autores mantienen que “*recast* es menos efectivo porque puede ser percibido por los estudiantes en relación con el mensaje que se ha dado en lugar de la naturaleza problemática de una forma lingüística” (Li, 2014, p. 197).

Además, es necesario tener en cuenta que este funcionamiento “requiere un procesamiento mínimo por parte del alumno y, por lo tanto, aunque podría ayudarles a producir la forma correcta cuando revisan sus escritos, puede que no contribuya al aprendizaje a largo plazo. (Ellis, 2008, p. 99). Sin embargo, como solución a ello se propone la aplicación sistemática de esta metodología en sesiones aisladas (por ejemplo, en las sesiones de apoyo), de forma que el docente pueda asegurar que el alumno recibe la retroalimentación, procesa su implicación en sus estructuras mentales sobre el lenguaje y, con ello, la información presentada trasciende en su aprendizaje.

Por otro lado, “la retroalimentación correctiva debe ser contingente (por ejemplo, aportada solo cuando es necesaria) y realizada a medida de las necesidades de los estudiantes individuales” (Li, 2014, p. 197). En otras palabras, la retroalimentación

resolutiva debe realizarse siempre en función de las características del alumno al que se dirige (individualizada) y debe llevarse a cabo solamente en algunos momentos del proceso de aprendizaje, ya que es probable que el alumno se acostumbre a la recepción continua de la respuesta correcta y se acostumbre a no esforzarse y alcanzarla por sus propios medios.

En definitiva, el *recast* como metodología de retroalimentación en el aula ha demostrado ser un elemento muy poderoso para el aprendizaje, especialmente cuando se consideran variables como la atención, el propósito que se persigue y la función lingüística (Sheen, 2011). Así la mayor parte de interacciones correctivas que se llevan a cabo en el aula siguen la metodología propuesta a partir de *recast* (Yoshida, 2008). Este tipo de retroalimentación ha demostrado ser efectiva promoviendo la adquisición de características específicas gramaticales (Sheen, 2007; en Ellis, 2008), por lo que su aplicación en el aprendizaje del lenguaje en contextos o individuos que planteen alguna dificultad específica conllevaría mejoras potenciales.

3.4.2. Beneficios demostrados de *recast*: enseñanza de una segunda lengua

La principal aplicación de la metodología anteriormente analizada ha sido tradicionalmente la enseñanza de una segunda lengua a estudiantes no nativos en contextos específicamente marcados para ello. El principal motivo de ello es que la enseñanza de una segunda lengua, según varios autores, debe basarse en metodologías especiales que puedan “adecuarse a las necesidades específicas del estudiante de manera que las competencias se puedan desarrollar al máximo” (Sánchez, 2014, p. 303).

Ello se debe a que requiere un entrenamiento específico distinto al que se utiliza en el desarrollo de una primera lengua, ya que “es una competencia de alto nivel de complejidad que requiere un entrenamiento específico distinto” (Hernández, 2017, p. 517).

En este contexto especial, el *recast* ha demostrado algunas implicaciones para el resultado final del aprendizaje de los alumnos (Sheen, 2011; en Sánchez, 2014). Algunas de ellas se recogen a continuación:

- contribuye a la adquisición de una segunda lengua en un contexto de aula.
- su efectividad varía en función de la atención y la conciencia del error que muestren los estudiantes a priori.
- la efectividad de la retroalimentación correctiva variará dependiendo de la función lingüística.

Por todo lo anterior, es necesario conocer qué es lo que se trabaja específicamente este contexto de enseñanza de una segunda lengua. Los conocimientos que los docentes tratan de que sus alumnos adquieran son:

“por una parte, elementos para que el estudiante realice inferencias suficientes acerca de la forma correcta de escribir y que se propicie que estas inferencias sean realizadas a partir de la apropiación de los significados de párrafos previamente leídos; y por otra parte, asegurar los elementos que propicien la interpretación del mensaje contenido en las lecturas previas, con un conjunto de habilidades de construcción creativas e imaginativas” (Brown, 2007 en Hernández, 2017, p. 518).

En otras palabras, en la enseñanza de una segunda lengua se incide sobre los elementos que contribuyen a que la comprensión por parte de los alumnos aumente a medida que se van exponiendo al aprendizaje. En concreto, se trabaja la realización de inferencias, fundamentales para completar el significado del texto que se está leyendo en tanto que aportan al mismo cierta información que no está específicamente presente pero que resulta fundamental (Ripoll, Aguado y Díaz, 2007); y la adquisición de un hábito en el uso de elementos de construcción que den sentido al texto y construyan las frases que lo componen y, con ellas, el mensaje completo que se pretende transmitir. Estas últimas equivalen al uso de la morfosintaxis como elemento fundamental del lenguaje, como se ha mencionado, para comprender por completo el texto.

La enseñanza de estas habilidades morfosintácticas en contextos concretos, como es el caso de la enseñanza de un idioma a estudiantes no nativos, debe plantearse de manera intensiva y diferenciada, ya que no se produce de manera incidental, sino que demanda una serie de estructuras y una intencionalidad clara.

Esto anterior se debe a que:

“El contexto de aprendizaje en la mayoría de los casos es muy diferente para los que aprenden la sintaxis de su idioma nativo y los que estudian la de L2”: mientras que la sintaxis nativa se recoge implícitamente en las interacciones con hablantes del entorno directo del niño, la sintaxis de una segunda lengua se puede enseñar formalmente cuando los niños aprenden un idioma extranjero en la escuela” (Hartsuiker y Berolet, 2018)

Sobre todo lo anterior, precisamente por contribuir a la adquisición de los conocimientos establecidos como imprescindibles, la investigación realizada por Hernández (2017) revela “la efectividad que la retroalimentación elaborativa (...) tiene en niveles mayores del desarrollo de la competencia escrita en el contexto del aprendizaje del inglés como segunda lengua” (p. 528).

En definitiva, en este contexto de enseñanza de una segunda lengua a estudiantes no nativos se produce un aprendizaje intencionado de una serie de habilidades de la lectura que se defienden como imprescindibles para que la comprensión del lenguaje escrito y que deben ser asimiladas, a través de metodologías concretas, por estudiantes que presentan dificultades de adquisición por incompatibilidad entre estas nuevas estructuras y las presentes en su idioma materno.

3.4.3. Posibles aplicaciones del *recast*: desarrollo de habilidades de lectura en estudiantes con discapacidad auditiva

En el caso de los estudiantes con discapacidad auditiva, el panorama general previo a la enseñanza de habilidades de la lectura es muy similar: se trata de estudiantes con dificultades de adquisición (aunque, en este caso, causadas por una discapacidad) cuyo idioma materno no ha sido el común en su entorno porque no lo han percibido (y muchos de ellos se han apoyado en la Lengua de Signos Española como código de comunicación) y que demandan el aprendizaje y la automatización en el uso de algunos elementos del lenguaje (morfosintaxis) que les ayuden a realizar una lectura fluida de cualquier texto al que puedan enfrentarse.

Dadas estas características concretas, se observa factible la posibilidad de que, para la enseñanza de las habilidades concretas que nos ocupan y que se han definido como fundamentales para la solvencia de las dificultades de aprendizaje de este colectivo, y en el marco del trabajo específico de las mismas a través de apoyos educativos utilizando recursos específicamente diseñados para ellos, la metodología denominada como *recast* o retroalimentación resolutoria tenga grandes implicaciones positivas que contribuyan al aprendizaje del alumno y, más en concreto, a la automatización en el uso de las palabras funcionales en la lectura de un texto.

METODOLOGÍA

Para la realización de este estudio se ha llevado a cabo un diseño de investigación empírico que permita comprobar la incidencia que una metodología concreta de retroalimentación sobre el error ha tenido en el aprendizaje de varios alumnos y alumnas con los que se han llevado a cabo sesiones de apoyo semanales y centradas en un objetivo concreto: potenciar en ellos la adquisición y el uso de las habilidades morfosintácticas del lenguaje.

El desarrollo de esta investigación se sitúa en un centro educativo concertado con la Comunidad de Madrid de preferencia de alumnado sordo, a lo largo de los meses de enero-mayo del curso 2018/2019. Este centro educativo trabaja de forma específica con este colectivo en un contexto de integración marcado por el bilingüismo (lengua oral en castellano y Lengua de Signos Española) y por la presencia en cada aula de dos referentes, una en cada lengua, que facilitan la inmersión lingüística de los alumnos y su desarrollo comunicativo con las personas de su entorno adecuado a sus dificultades de audición. Entre otras actividades, este centro lleva a cabo un programa de apoyo en habilidades lingüísticas para los alumnos sordos de Educación Primaria sobre el que se ha llevado a cabo esta investigación.

A continuación, se describe el diseño de investigación que se ha seguido para desarrollar este estudio empírico de corte cuantitativo que se basa en estas experiencias de apoyos mencionadas y en el marco teórico anterior, que recoge las condiciones de desarrollo de la lectoescritura de este colectivo con discapacidad auditiva.

4.1. PARTICIPANTES

Esta investigación se realiza sobre una muestra de 13 alumnos estudiantes de un centro educativo concertado con la Comunidad de Madrid de preferencia de alumnado sordo. Todos ellos presentan diferentes grados de discapacidad auditiva (severa, moderada y grave). En cuanto a las ayudas técnicas a esta dificultad, la mayoría de ellos utilizan implante coclear (8 alumnos) y el resto (5 alumnos) audífonos como método de apoyo a la audición. En cuanto a su código de comunicación, la mayoría de estos alumnos y alumnas presentan un buen desarrollo de la lengua oral y utilizan esta en sus conversaciones diarias y su desarrollo académico; sin embargo, uno de ellos precisó el apoyo de un intérprete en Lengua de Signos Española (LSE) debido a su escaso desarrollo auditivo para el desarrollo de las sesiones y de las pruebas de evaluación. Ninguno de estos estudiantes presenta ninguna discapacidad asociada a su sordera.

Todos los alumnos que forman parte de la muestra pertenecen a la etapa de Educación Primaria, siendo dos alumnos del segundo curso, cuatro alumnos del tercer curso, un alumno de cuarto curso, tres alumnos de quinto curso y tres alumnos de sexto curso. Así, la muestra presenta una medida de edad de 9.08 (siendo la edad inferior 7 años y la superior 11). Debido a su discapacidad auditiva, estos alumnos se encuentran escolarizados en la modalidad “educación ordinaria con apoyos”, por lo que participan en los programas de apoyo de habilidades lingüísticas sobre las que se ha llevado a cabo esta investigación.

4.2. RECURSOS MATERIALES Y MEDIOS

Además de las pruebas de evaluación específica que se recogen en el apartado inmediatamente posterior, encontramos como material específico para el desarrollo de las sesiones de apoyo que dan sentido a este trabajo la producción del grupo de investigación COMPLYDIS denominada “*Las aventuras de Ana y Coco: en busca del cromó perdido*” (<https://edicionesusal.com/obra/978-84-1311-044-8/>). Se trata, como se ha comentado, de un material diseñado específicamente para la enseñanza de habilidades morfosintácticas de la lectura, que tienen una gran repercusión en la lectura eficiente de los alumnos y las alumnas. Este material ha sido utilizado en las sesiones de apoyo que se han llevado a cabo con los alumnos que forman parte de la muestra de esta

investigación. Además del planteamiento de actividades secuenciadas que recogen diversos aspectos del lenguaje (adverbios, pronombres, masculino/femenino, etc.), se trata de un material altamente motivador en tanto que permite la identificación del alumno con la historia que narra. Así, los alumnos se convierten en investigadores sobre la propia historia, de forma que, al terminar las sesiones, habrán conseguido resolver el enigma que se plantea en el material: ¿dónde está el cromó? De esta forma se consigue motivar al alumno y ubicarlo en una situación de protagonismo dentro de una historia que, además de entretenerle, va a conseguir una inmersión lingüística beneficiosa para su aprendizaje.

4.3. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS ESTADÍSTICOS

Para la recogida de información se han utilizado pruebas específicas de evaluación de habilidades lingüísticas, concretamente la batería PEALE (Pruebas de Evaluación Analítica de la Lengua Escrita), que ha sido desarrollada por el grupo de investigación COMPLYDIS y se encuentran disponibles con acceso libre en su página web (<https://complydis.usal.es/materiales-y-recursos-didacticos/>).

La Batería PEALE (Domínguez, et. al., 2013) aglutina una serie de pruebas que miden el desarrollo de los alumnos en habilidades del lenguaje concretas. Entre ellas, en esta investigación se han utilizado las pruebas de Detección de la Estrategia de Palabra Clave (DEPC), de Habilidad Sintáctica (STX), de Morfología (MRF) y de Vocabulario (VOC).

Todas las pruebas mencionadas son realizadas individualmente por los alumnos, aunque pueden ser de aplicación grupal, y tienen un tiempo de realización muy limitado (5 minutos, a excepción de la prueba de vocabulario, que debe ser completada con un tiempo ilimitado) que facilitan la realización de las evaluaciones sin que ello implique una gran inversión de tiempo destinado a otras actividades. Estas pruebas se componen de un total de 64 ítems (salvo la prueba de vocabulario, con 42 ítems) con cuatro opciones de respuesta que los alumnos deben responder marcando la única correcta con la mayor brevedad posible.

Además, se han utilizado dos pruebas independientes que completan la evaluación realizada por las anteriores: PIPE y TECLE.

Por un lado, la prueba de identificación de palabras escritas reconocida como PIPE (Domínguez, Alegría, Carrillo y González, 2016), también realizada por este equipo y accesible en la misma web. Esta prueba se compone de 60 imágenes correspondientes a elementos cotidianos con tres opciones de respuesta, de las cuales el alumno debe elegir aquella en la que se encuentre representada la palabra a la que hace referencia el dibujo. Para la realización de esta prueba se emplean únicamente 3 minutos, en los cuales el alumno debe identificar la mayor cantidad de palabras posibles.

Por otro lado, la prueba de eficiencia lectora denominada TECLE (Martín y Carrillo, 1999), más general, que mide el nivel de lectura de los alumnos que la realizan. Esta prueba muestra una estructura similar a las que componen la Batería PEALE: aglutina 64 ítems con cuatro opciones de respuesta de entre las cuales el alumno debe identificar aquella que cuadra mejor con la frase representada en el ítem. Para su realización el alumno dispone de 5 minutos, en los cuales deberá dar el máximo de respuestas posibles sin dejar ningún ítem sin contestar.

La corrección de todas las pruebas anteriores se realiza teniendo en cuenta el total de las respuestas emitidas por el alumno y, sobre este, se establecen cuáles han sido aciertos y cuáles errores. Siguiendo la fórmula de corrección establecida por los autores de cada prueba, a partir de estos resultados se obtiene una puntuación final que identifica al alumno y que se analiza en función de unos baremos establecidos por los autores, en los cuales se indica la puntuación media obtenida por cada curso académico y la puntuación límite sobre la que se debe situar el alumno en base a su edad.

Por último, el análisis de los datos extraídos se llevó a cabo utilizando SPSS como programa de gestión de datos estadísticos; así como Microsoft Excel como generador de gráficos, de forma que el estudio estadístico que se recoge en apartados posteriores incluye algunas producciones elaboradas con ambos programas.

4.4. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

El proceso de esta investigación se compone de varias fases a lo largo de los meses comprendidos entre noviembre de 2018 y junio de 2019. En primer lugar, a lo largo de noviembre y diciembre de 2018 se llevó a cabo la evaluación pretest de los alumnos que

conforman la muestra. Para estas evaluaciones se agrupó a los alumnos por cursos académicos y, en dos sesiones diferenciadas, se les evaluó utilizando los instrumentos de recogida de datos mencionados de la siguiente forma: en la primera sesión realizaron las pruebas TECLE, VOC y MRF; y en la segunda, DEPC, PIPE y STX.

Tras esta evaluación, desde enero de 2019 hasta mayo de 2019, ambos incluidos, se realizó la intervención específica que da sentido a esta investigación: a través de una sesión semanal de apoyo educativo, en ocasiones de forma individual y otras en grupos (con un máximo de tres alumnos), se llevaron a cabo actividades con el material mencionado (*“Las aventuras de Ana y Coco: el misterio del cromó perdido”*) con la intención de mejorar las habilidades morfosintácticas de los alumnos. En estas sesiones se siguió la secuencia marcada por el material y se utilizó la opción de personificar la historia, de forma que cada alumno se convertía en el protagonista de la historia (el detective que debe resolver el misterio). Para la realización de estos apoyos, se llevó a cabo una sesión formativa en la que se expuso a las profesoras la posibilidad de implementar la metodología de retroalimentación resolutoria o *recast* en las sesiones de apoyo con la intención de mejorar la aplicación de este material y conseguir unos mejores resultados en el alumnado. Sin embargo, la aplicación de esta metodología se quedó como un supuesto teórico con posibilidades futuras debido al escaso tiempo de desarrollo de las sesiones de forma simultánea a la aplicación de un programa nuevo y la escasez de datos que permitan la comparación pertinente para comprobar la eficacia de esta metodología.

Por último, al final del curso académico, en junio de 2019 se realizó una evaluación posttest de nuevo con todos los alumnos de la muestra y utilizando las mismas pruebas mencionadas, distribuyendo su aplicación del mismo modo que en la primera parte de las evaluaciones (una primera sesión con TECLE, VOC Y MRF; y una segunda sesión con DEPC, PIPE y STX).

En el desarrollo de esta investigación se han planteado algunas contrariedades, algunas especialmente influyentes como el absentismo escolar de algunos alumnos y alumnas que han dificultado tanto algunas evaluaciones (haciendo necesario buscar fechas alternativas) como el desarrollo de las sesiones de apoyo que, siendo una vez a la semana, es fácil que pierdan la continuidad del trabajo.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

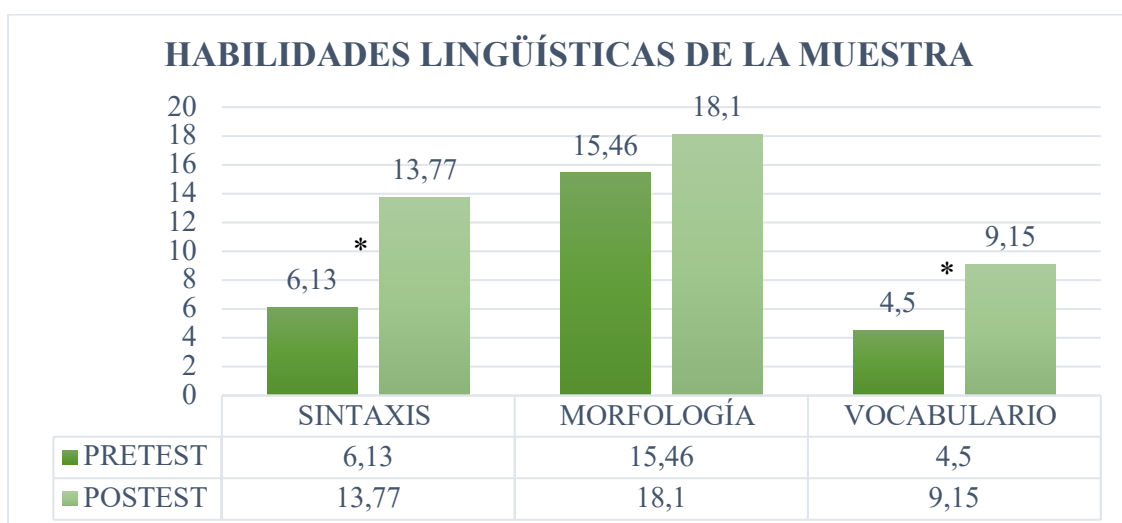
El objetivo de este estudio es comprobar la mejora de los alumnos en su competencia lectora después de la aplicación del programa de enseñanza de habilidades morfosintácticas. En concreto, se analizan dos cuestiones: comprobar si después del desarrollo del programa se produce un incremento de las habilidades morfosintácticas de los alumnos; y determinar si esta mejora provoca que los estudiantes empleen menos la Estrategia de Palabra Calve a la hora de leer frases. Los resultados de esta investigación han sido analizados a través del contraste estadístico T-student para evaluar la diferencia de medias en muestras relacionadas dentro de un diseño pretest-postest.

5.1. EFECTO DEL PROGRAMA EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

Para analizar el efecto del programa de enseñanza en el desarrollo de las habilidades lingüísticas (sintaxis, morfología y vocabulario), que son habilidades no específicas de la lectura y que influyen en la competencia lectora, se utilizan las pruebas de sintaxis (STX), morfología (MRF) y vocabulario (VOC) de la Batería PEALE (Domínguez, et. al., 2013).

Como se puede observar en la Figura 5.1.1., las puntuaciones de los alumnos en las tres pruebas han aumentado desde la evaluación pretest hasta la evaluación posttest. Sin embargo, no todas estas mejoras son estadísticamente significativas.

Figura 5.1.1. Puntuación media de los alumnos en las habilidades lingüísticas



*Diferencia de medias estadísticamente significativa

Para comprobar si esta diferencia de medias es estadísticamente significativa se ha realizado una comparación de medias para muestras relacionadas a través del contraste T-student, obteniendo que esta diferencia entre las medias es significativa en el caso de la prueba de sintaxis [$t(12) = -5.091; p < .001$] y vocabulario [$t(12) = -2,61; p = .023$], demostrando resultados positivos en el aprendizaje de los alumnos sobre dichas habilidades; mientras que en el caso de la morfología [$t(12) = -1.042; p = .318, n.s.$] la diferencia que se muestra en el gráfico no resulta ser estadísticamente significativa aunque tiene cierta relevancia en el aprendizaje de las habilidades lingüísticas por parte de los alumnos. Estos resultados aparecen en la Tabla 5.1.1.

Tabla 5.1.1. Diferencia de medias entre el pretest y el postest de las pruebas de sintaxis, morfología y vocabulario

| | Media | Sig. |
|-----|--------------|-------------|
| STX | -7.64 | 0.000 |
| MRF | -2.64 | 0.318 |
| VOC | -4.65 | 0.023 |

De esta forma, se comprueba que en sintaxis se ha conseguido una mejora significativa en el aprendizaje de los alumnos, con una diferencia de 7.64 puntos, entre las pruebas pretest (6.13) y postest (13.77). Por su parte, en la prueba de vocabulario, los alumnos también han demostrado haber mejorado significativamente, con una diferencia de 4.65 puntos entre las pruebas pretest (4.5) y postest (9.15), de nuevo mostrando una mejora en su aprendizaje.

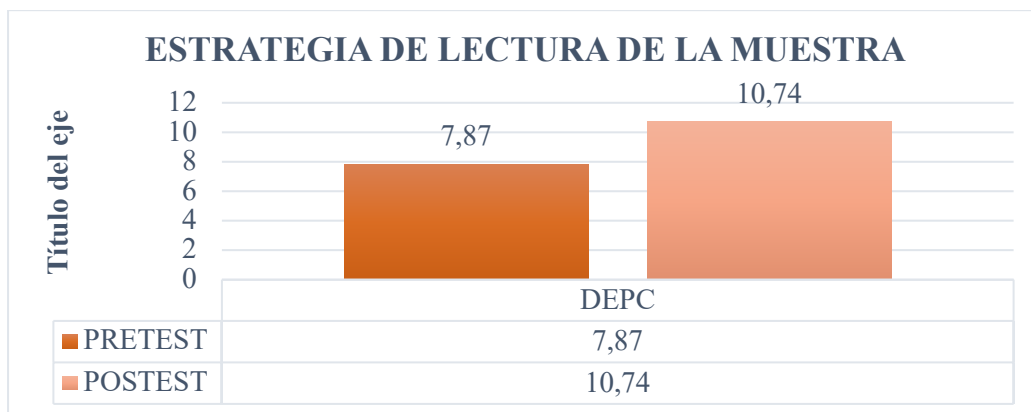
En el caso de la morfología, aunque, como se puede ver en la Figura 5.1.1., se ha dado cierta evolución entre las pruebas pretest (15.46) y postest (18.1), la diferencia entre ambas medias muestra una puntuación de 4.65 puntos que, desde el punto de vista estadístico, no resulta relevante.

5.2. EFECTO DEL PROGRAMA DE HABILIDADES MORFOSINTÁCTICAS EN EL EMPLEO DE LA ESTRATEGIA DE PALABRAS CLAVE EN LA LECTURA

Con el objetivo de comprobar si el desarrollo de las habilidades morfosintácticas de los alumnos lograda gracias al programa de enseñanza tiene efectos en el empleo de la Estrategia de Palabras Clave a la hora de leer frases por parte de los alumnos, se utilizó

la prueba de Detección de la Estrategia de Palabra Clave (DEPC) de la Batería PEALE (Domínguez et al., 2013), tanto pretest como postest. Recuérdese que la EPC consiste en realizar una lectura de un texto basándose para ello fundamentalmente en las palabras con contenido semántico para extraer el significado de la frase, sin apenas procesar las palabras funcionales que, en muchas ocasiones, son importantes para acceder al significado total del texto. La hipótesis planteada por Domínguez et al. (2016) es que la mejora de las habilidades morfosintácticas a través ed programas de enseñanza explícitos y sistemáticos de estas habilidades provocará que los estudiantes sordos empleen menos la EPC para la lectura de frases.

Figura 5.2.1. Puntuación media de los alumnos en la prueba DEPC



En la Figura 5.2.1. se observa una diferencia entre las medidas obtenidas en la prueba DEPC entre el pretest y el postest (2.87 puntos) que parece mostrar una mjeora en la Prueba DEPC. Ello implica que los niños realizan mejor esta prueba en el postest, lo cual significa que emplean menos la EPC para resolverla.

Para comprobar si esta diferencia es significativa desde el punto de vista estadístico se realizó la comparación de las medias para muestras relacionadas a través de la prueba T-student, cuyos resultados para la prueba DEPC [$t(12) = -1.300$; $p = 0.218$] no son estadísticamente significativos.

Tabla 5.2.1. Diferencia de medias entre el pretest y el postest de la prueba de Detección de la Estrategia de Palabra Clave

| | Media | Sig. |
|------|-------|-------|
| DEPC | -2.87 | 0.218 |

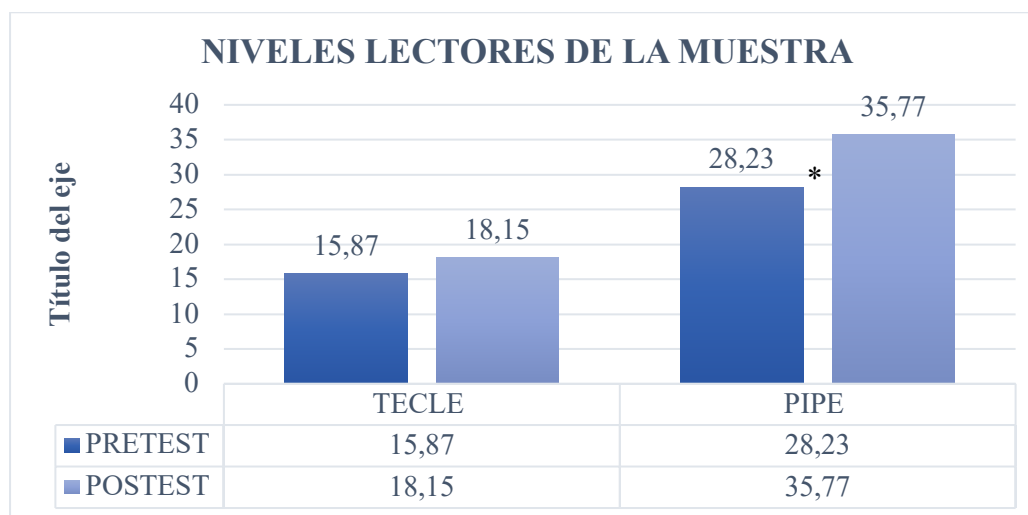
Así, en los datos obtenidos en estas pruebas se muestra cierta mejora en la estrategia de lectura de estos alumnos, con una diferencia entre las pruebas pretest (7.87) y posttest (10.74), pero que no son estadísticamente relevantes.

5.3. EFECTO DEL PROGRAMA EN LOS NIVELES LECTORES DE LOS ALUMNOS

Por último, resulta fundamental comprobar el nivel lector de los alumnos previo y posterior a la aplicación del programa de enseñanza, con el objetivo de comprobar si este ha supuesto cierta mejora en su aprendizaje y ha contribuido a un mejor desempeño lector.

Para comprobar este nivel se han realizado a los alumnos obtenidos en las pruebas TECLE (Marín y Carrillo, 1999), que mide la eficiencia lectora de los alumnos, y PIPE (Domínguez et al., 2016), que estima la capacidad de los alumnos para la identificación de las palabras escritas. Los resultados de ambas pruebas, a través de la puntuación media de los alumnos en ambas pruebas, se recoge en el siguiente gráfico (Figura 5.3.1.).

Figura 5.3.1. Puntuación media de los alumnos en las pruebas TECLE y PIPE



*Diferencia de medias estadísticamente significativa

Dada la evidencia de que las puntuaciones han mejorado en ambas pruebas, se realizó de nuevo una prueba T-student para muestras relacionadas y se obtuvo que la diferencia de las puntuaciones pretest-posttest es estadísticamente significativa en PIPE [$t(12) = -2.43$; $p = 0.032$], mientras que en TECLE [$t(12) = -1.045$; $p = 0.316$] esta diferencia no resulta

significativa desde el punto de vista estadístico. En la Tabla 5.3.1. se muestran los resultados pertinentes

Tabla 5.3.1. Diferencia de medias entre el pretest y el posttest de las pruebas TECLE y PIPE

| | Media | Sig. |
|-------|--------------|-------------|
| TECLE | -2.28 | 0.316 |
| PIPE | -7.54 | 0.032 |

De esta forma, aunque se ha comprobado que los niveles lectores de los alumnos han experimentado cierta mejora (Figura 5.3.1.), solamente se puede observar significatividad estadística en el caso de la prueba PIPE, cuyas puntuaciones difieren en 7.54 puntos entre el pretest (28.23) y el posttest (35.77). Por su parte, en la efectividad lectora del alumnado (prueba TECLE), se observa cierta tendencia a mejorar, pero no llega a mantener una distancia significativa (únicamente 2.28 puntos) entre las puntuaciones obtenidas en el pretest (15.87) y el posttest (18.15).

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados anteriores muestran como la aplicación del programa de habilidades morfosintácticas denominado “*Las aventuras de Ana y Coco: en busca del cromó perdido*” ha influido en la competencia lectora de los alumnos. La medición se ha realizado sobre distintas variables (sintaxis, vocabulario, morfología, estrategia de lectura, identificación de palabras y eficiencia lectora) que forman parte de esta competencia lectora cuyo desarrollo resulta fundamental para conseguir que el proceso de lectura de los alumnos sea eficaz y automático.

Así, en primer lugar, podemos comprobar cómo la aplicación de este programa ha podido incidir en las habilidades lingüísticas que se plantea trabajar. Especialmente en sintaxis, los alumnos evaluados han obtenido unas puntuaciones mayores en la prueba posttest que comportan una significatividad estadística relevante sobre la puntuación pretest. Asimismo, esta mejora también es notable, aunque en menor medida, en vocabulario, donde la diferencia de medias también es significativa. Estas puntuaciones muestran como el desarrollo de los alumnos en las habilidades lingüísticas no específicas de la lectura ha mejorado tras la aplicación del programa mencionado.

Por su parte, el aprendizaje de aspectos morfológicos por parte de los alumnos también ha experimentado cierta mejora, aunque no la suficiente como para ser estadísticamente significativa. Sin embargo, las puntuaciones muestran cierta progresión para tener en cuenta.

Los datos anteriores muestran cómo el programa aplicado con los alumnos ha incidido, en mayor o menor medida, en el aprendizaje de las habilidades lingüísticas analizadas. Sin embargo, el hecho de que estas puntuaciones sean aun limitadas (excepto en el caso de la sintaxis, habilidad trabajada específicamente en este programa) puede deberse al escaso periodo de aplicación de este programa, que se ha puesto en marcha durante 6 meses en sesiones semanales de una hora. Por lo tanto, se puede incidir que con una intervención sistematizada más exhaustiva y prolongada en el tiempo, los niveles que los alumnos muestren en habilidades lingüísticas pueden experimentar una mejora exponencial.

Por otra parte, en análisis de los datos obtenidos sobre la estrategia de lectura normalmente utilizada por los alumnos sordos (EPC) revela cómo, pese a experimentar cierta mejoría en la media de las puntuaciones, las implicaciones estadísticas de este cambio no son significativas. Sin embargo, aunque la diferencia de estas puntuaciones entre las pruebas DEPC pretest-postest muestran un análisis estadístico no significativo, sí se puede comprobar cierta disminución en el uso de esta Estrategia de Palabra Clave, tal como postulan los estudios de Domínguez et., al. (2012, 2016).

Así, el resultado obtenido muestra cómo, a través de la intervención realizada con los alumnos en habilidades lingüísticas y la intención de conseguir que el uso de las palabras funcionales (aquellas que en esta estrategia de lectura no son procesadas por los alumnos) sea mayor, se ha conseguido cierta disminución en la lectura a través de la Estrategia de Palabra Clave, tal como apuntan dichos estudios.

Sin embargo, el resultado de este estudio al respecto de la estrategia de lectura predominante en el alumnado sordo no ha resultado relevante desde el punto de vista estadístico, y sigue mostrando que la EPC es utilizada recurrentemente y las palabras funcionales no son procesadas por estos alumnos en el ejercicio de la lectura, tal como muestran estudios anteriores (López-Higes et al., 2015; Moreno-Pérez et al., 2015)

Por lo tanto, dada la tímida disminución experimentada por los alumnos en el uso de esta Estrategia de Palabra Complementada, seguir y ampliar con la intervención realizada hasta el momento se muestra como una necesidad real con el objetivo de comprobar si, realmente, el acceso al significado global de los textos leídos es posible para estos alumnos, haciendo uso de todas las palabras que lo componen.

Por último, se comprueba una mejora en los niveles lectores de los alumnos que es relevante aunque desigual, en tanto que los resultados de ambas pruebas utilizadas (TECLE y PIPE) muestran cierta mejora, aunque solo una resulta significativa.

En primer lugar, los resultados obtenidos en la prueba que mide la eficiencia lectora de los alumnos (TECLE) no han sido estadísticamente significativos. Así, a pesar de que se puede apreciar cierta mejora en la diferencia de las medias entre las pruebas pretest y posttest, esta no es relevante desde el punto de vista estadístico y no revela una mejora con implicaciones profundas en el aprendizaje de los alumnos. Estos resultados pueden deberse, en gran medida, al escaso tamaño de la muestra a la que se ha tenido acceso en este estudio.

Si bien las sesiones de aplicación del programa tampoco han sido lo suficientemente extensas (tal como se ha comentado en este punto), el tamaño de la muestra y su dispersión en cuestión de edad pueden afectar a los resultados de esta prueba e implicar que, pese a que los resultados son esperanzadores de cara a mejorar la efectividad lectora de los alumnos, aún no se ha conseguido una mejora unánime en todos los componentes de esta muestra.

Por su parte, la identificación de palabras escritas en estos alumnos, medida a través de la prueba PIPE, sí ha resultado estadísticamente significativa en sus resultados. Así, la diferencia de medias entre las pruebas pretest y posttest realizadas por los alumnos revela un avance importante en esta habilidad, una de las que primero se desarrolla en el aprendizaje de la lectura y que tiene implicaciones fundamentales en el nivel lector de los alumnos y en la automatización de la lectura. Esta mejora puede deberse, en gran medida, a las puntuaciones favorables obtenidas por los alumnos en la prueba de vocabulario (VOC) ya analizada.

6.1. IMPLICACIONES DE LA RETROALIMENTACIÓN RESOLUTIVA: POSIBILIDADES DE FUTURO

Como se ha comprobado, los datos anteriores revelan que, pese a la intervención realizada a través de un programa de enseñanza de habilidades lingüísticas, los niveles lectores de los alumnos han aumentado tímidamente y el uso de la Estrategia de Palabra Clave en su lectura sigue siendo común, pese a experimentar cierta mejora. Ello lleva a pesar dos aspectos: por un lado, que es necesario continuar con la aplicación del programa; y, por otro lado, que la forma en que se lleva a cabo este programa puede tener cierta incidencia en los resultados finales.

Tal como se ha mencionado en apartados anteriores, el programa de enseñanza de habilidades morfosintácticas aplicado ha sido llevado a cabo con base en el método de enseñanza del español a estudiantes extranjeros puesto en marcha en la Universidad de Salamanca. Esta sinergia con la enseñanza de una segunda lengua, así como algunos aspectos comunes entre los estudiantes extranjeros y los estudiantes con discapacidad auditiva (exposición al aprendizaje de un idioma no materno para ellos, dificultad para el procesamiento de palabras funcionales que forman parte del texto, escasos niveles de morfosintaxis y vocabulario, escasa eficiencia lectora), hacen posible entender que es posible aplicar metodologías de enseñanza probadas en las sesiones formativas de estos estudiantes extranjeros con los alumnos que forman parte del contexto real de intervención de este trabajo.

Por todo ello, desde una perspectiva teórica, se plantea la posibilidad de la metodología denominada *recast* o retroalimentación resolutive pueda ser aplicada como parte del programa “*Las aventuras de Ana y Coco: en busca del cromó perdido*” y pueda tener cierta incidencia sobre los resultados que los alumnos obtengan tras una aplicación sistemática y controlada de este programa en las sesiones de apoyo del alumnado.

Los resultados anteriores avalan esta posibilidad en tanto que plantean que la intervención sobre la morfosintaxis llevada a cabo a través de este programa ha podido suponer cierta disminución en el uso de la Estrategia de Palabra Clave. Llevando a cabo una retroalimentación elaborativa sobre los errores cometidos por los alumnos a través del uso de esta estrategia y proponiendo, de forma consciente, el uso de las palabras

funcionales del texto que, además, son trabajadas en este programa con del desarrollo de las habilidades lingüísticas, estos datos pueden experimentar cierta mejora e, incluso, tender hacia resultados estadísticamente significativos. Por lo tanto, la revisión teórica realizada al principio de este estudio y los resultados de este avalan esta posible influencia y convierten este en un objetivo más que factible para futuras investigaciones.

CONCLUSIONES

El objetivo fundamental de este trabajo ha sido mejorar la capacidad lectora de los alumnos con discapacidad auditiva que, como se ha visto, suelen presentar grandes dificultades tanto en las habilidades específicas como no específicas de la lectura. Sin embargo, como centro de interés de este trabajo y cómo medio para conseguir influir positivamente en esta capacidad lectora en alumnos con cierta capacidad funcional lectora, dado su nivel educativo, pero con dificultades para la automatización de este proceso, se planteó la puesta en marcha de un programa concreto de enseñanza de habilidades morfosintácticas con el fin de mejorar la comprensión global del texto y disminuir el uso en la lectura de la Estrategia de Palabra Clave que, como se ha mencionado, consiste en realizar lecturas atendiendo a las palabras con implicación semántica del texto, y la declinación de palabras funcionales (pronombres, adverbios, preposiciones, etc.) que ayudan al alumno a acceder al significado global del mismo.

Tal como se ha podido comprobar, la aplicación de este programa ha supuesto consecuencias positivas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los alumnos. En concreto, la sintaxis ha experimentado una mejora muy significativa que, en gran medida, tiene repercusión en la disminución del uso de la Estrategia de Palabra Clave y en la eficiencia lectora. Esta merma, a pesar de no ser significativa desde el punto de vista estadístico, si se ha dejado ver en los gráficos propuestos (Figura 5.2.1. y Figura 5.3.1.) y ha supuesto para el alumno cierta capacidad lectora de la que no disponía de forma previa a la aplicación del programa. Esta capacidad lectora implementada supone para el alumno mayor autonomía para la lectura, pudiendo ejercitarla con mayor libertad y accediendo con ella a más estructuras del lenguaje y palabras nuevas que completen su vocabulario.

Es por ello por lo que seguir incidiendo en estas competencias lingüísticas con la intención de mejorar sus niveles, especialmente potenciando la adquisición de las

habilidades morfológicas y logrando mejores niveles en morfosintaxis, puede tener grandes implicaciones para lograr completamente el objetivo final de este trabajo: mejorar la capacidad lectora de los estudiantes sordos.

Como resultado de lo anterior, se observa cómo los niveles de lectura han mejorado en los alumnos, a pesar de no haber sido suficiente para tener relevancia estadística. Por lo tanto, la demanda de una intervención continuada y exhaustiva sobre estas habilidades lingüísticas no específicas de la lectura se torna necesaria, pues es donde estos alumnos presentan mayores dificultades. Además, incidir sobre estas habilidades con mayor fuerza tendría implicaciones en la disminución del uso de la EPC, siendo este uno de los objetivos fundamentales a desarrollar en futuras investigaciones.

Es necesario mencionar, sin embargo, que los resultados obtenidos en este estudio no son generalizables al conjunto de la población dado el escaso tamaño de la muestra. Por ello, solamente tienen validez dentro del propio contexto de aplicación y su contraste con futuras investigaciones realizadas al respecto de la aplicación de este programa podría ser interesante y contribuiría a arrojar luz sobre las implicaciones reales de la enseñanza exhaustiva de la morfosintaxis en este tipo de alumnado.

Por último, para potenciar el aprendizaje llevado a cabo con la aplicación de este programa de enseñanza de habilidades morfosintácticas, con el objetivo de lograr mejores niveles de habilidades trabajadas y la incidencia consecuente en la competencia lectora global de los alumnos, se propone el uso del *recast* o retroalimentación resolutiva, cuya revisión teórica ocupa gran parte de la fundamentación de este trabajo. Su aplicación en este contexto concreto de enseñanza, a través de los materiales propuestos, ha demostrado, desde una perspectiva teórica, tener una gran potencialidad de mejora de los resultados en tanto que guía al profesor en la aplicación del programa y convierte al alumno en protagonista de su aprendizaje, haciéndolo consciente de sus errores y de la necesidad de trabajar sobre ellos. Así, esta metodología de retroalimentación sobre el error hace al alumno partícipe de su aprendizaje tanto de forma consciente (comete un error en el ejercicio de su lectura) como inconsciente (recibe la corrección del docente y procesa esa información), llevándolo hacia la reflexión sobre el lenguaje y hacia el cambio en su forma de leer, consiguiendo que haga hincapié en las estructuras del lenguaje y, en este caso concreto, en las palabras funcionales del texto.

El uso de esta metodología puede tener implicaciones muy positivas en la aplicación de este programa, especialmente debido a las características comunes entre el colectivo de alumnado sordo con el que se pretende trabajar y los alumnos sobre los que normalmente se ha venido aplicando en un contexto de enseñanza de una segunda lengua. Sin embargo, tener en cuenta esta metodología en este nuevo contexto implicará cierta responsabilidad para el docente en tanto que debe saber cómo, cuándo y por qué debe aplicarla. Así, “una perspectiva sociocultural sobre la retroalimentación correctiva enfatizaría la necesidad de ajustar el tipo de retroalimentación que se ofrece a los estudiantes para que se adapte a su etapa de desarrollo” (Ellis, 2008, p. 106).

Si bien la aplicación de esta metodología hubiera sido un punto muy positivo para la realización de este estudio, algunas limitaciones han supuesto que esta fuera una ardua tarea que poder realizar en ediciones futuras. Así, el escaso número de sesiones de apoyo realizadas en los meses de aplicación del programa, la perspectiva profesional de aplicación de los docentes en estas sesiones (no han tenido pautas de aplicación fuera del propio material) y el hecho de que este haya sido el primer curso académico en el que este programa de enseñanza se aplica ha complicado la introducción de esta nueva metodología. Sin embargo, en futuros estudios este podría ser el objetivo fundamental, de forma que los datos obtenidos en este curso académico sirvan como grupo de control para comprobar el aprendizaje realizado por los alumnos a través de esta metodología concreta.

En definitiva, este estudio ha conseguido arrojar luz sobre las implicaciones reales de un programa de enseñanza de habilidades lingüísticas en la competencia del alumnado de Educación Primaria con discapacidad auditiva. Es por ello que sus principales limitaciones, tales como el tamaño de la muestra, el número de sesiones de apoyo realizadas y la escasez de una metodología concreta para la aplicación del programa en sí, pueden ser suplidas en futuras investigaciones de forma que los resultados de estas contribuyan a los estudios de investigación existentes y logren clarificar el panorama de las dificultades de aprendizaje del lenguaje en este colectivo, logrando influir significativamente en el desarrollo de futuros alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, O., Rodríguez-Jiménez, M. del C., Villar, L., y Pérez-Jorge, D. (2016). Evaluación De La Eficacia Del Implante Coclear En Función De La Edad De Implantación. *European Scientific Journal*, 12, 42–51. doi: 10.19044/esj.2016.v12n26p42
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades -20 años después-. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (29), 79–94. doi: 10.1174/021037006775380957
- Alegría, J., y Domínguez, A. B. (2009). Los alumnos sordos y el aprendizaje de la lectura. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 95-111.
- Baleghizadeh, S., y Abdi, H. (2010). Recast and Its Impact on Second Language Acquisition. *International Journal of Language Studies*.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., y Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4(2), 20–33.
- Castles, A., y Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77–111. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(03\)00164-1](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(03)00164-1)
- Cortés, J., Alfaro, I. J., y Secadas, F. (2004). Perfiles de errores en lectura: una perspectiva evolutiva. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 393–415.
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula*, 20(0), 25-44–44.
- Domínguez, A. B., Alegría, J., Carrillo, M., y González, V. (2016). *PIPE. Pruebas de identificación de palabras escritas*. Universidad de Salamanca.
- Domínguez, A. B., Alegría, J., Carrillo, M., y Soriano, J. (2013). *PEALE. Pruebas de Evaluación Analítica de la Lengua Escrita*. Universidad de Salamanca. Número de asiento registral: 00/2013/4067.
- Domínguez, A. B., Carrillo, M. S., González, V., y Alegría, J. (2016). How Do Deaf Children With and Without Cochlear Implants Manage to Read Sentences: The Key Word Strategy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21. doi: 10.1093/deafed/enw026.
- Domínguez, A. B. (coord.), et. al. (2018). *Las aventuras de Ana y Coco: materiales para mejorar las habilidades lectoras*. Recuperado de: <https://complydis.usal.es/>

- Domínguez, A. B., Pérez, I., y Alegría, J. (2012). Reading in deaf students: The role of the cochlear implant. *Infancia y Aprendizaje*, 35(3), 327–341. doi: 10.1174/021037012802238993
- Ellis, R. (2008). A typology of written corrective feedback types. *Elt Journal*, 63, 97–107. doi: 10.1093/elt/ccn023
- García Pujals, A. (2013). Estudio de percepción de universitarios alemanes sobre estrategias de retroalimentación correctiva de la expresión escrita. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (17), 9.
- González, J. E. J., Naranjo, F., Juan, I. O., Ayala, M. A. M. y Rojas, E. (2009). ¿Pueden tener dificultades con la ortografía los niños que leen bien? *Revista española de pedagogía*, 67(242), 45-60.
- González, V., y Domínguez, A. B. (2017). ¿El uso de implantes cocleares determina las estrategias lectoras de los estudiantes sordos? *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 4(1), 119–128.
- Hartsuiker, R., y Bernolet, S. (2018). Syntactic representations in late learners of a second language: a learning trajectory. En Millar, D. (ed.), Brayram, F., Rothman, J., y Serratrice, L. (2018). *Bilingual Cognition and Language: The state of the science across its subfields* (pp. 205-224). doi: 10.1075/sibil.54.10ber
- Hernández, M. (2017). Usando retroalimentación correctiva automatizada en la enseñanza de la escritura en inglés. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (82), 516–532.
- Hoover, W., y B. Gough, P. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing*, 2, 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Jiménez, J. E. (2016). Modelo de respuesta a la intervención: Un nuevo enfoque en la identificación de las dificultades de aprendizaje. *Psicología y educación: Presente y futuro*, 2016, ISBN 9788460887140, págs. 64-74, 64–74. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6150064>
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Longman.
- LaScotte, D. K. (2018). Strategies, Scaffolding, and Social Positioning in Interaction. *TESOL Journal*, 9(2), 261–277. doi: 10.1002/tesj.318
- Li, S. (2014). Oral corrective feedback. *ELT Journal*, 68(2), 196–198. doi: 10.1093/elt/cct076

- Long, M. H. (2007). *Problems in SLA*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- López-Higes, R., Gallego, C., Martín-Aragoneses, M. T., y Melle, N. (2015). Morpho-syntactic reading comprehension in children with early and late cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(2), 136–146. doi: 10.1093/deafed/env004
- Manga, A.-M. (2011). La noción de interlengua y el fenómeno del error en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, (21), 21–1.
- Marín, J. y Carrillo, M. (1999). *Test Colectivo de Eficacia Lectora (TECLE)*. Universidad de Murcia. Disponible en Cuadro, A., Costa, D., Trias, D. y Ponce de León (2009). *Evaluación del nivel lector. Manual técnico del Test de Eficacia Lectora (TECLE)*.
- Moreno-Pérez, F. J., Saldaña, D., y Rodríguez-Ortiz, I. R. (2015). Reading Efficiency of Deaf and Hearing People in Spanish. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(4), 374–384. doi: 10.1093/deafed/env030
- Moslemi, N., y Dastgoshadeh, A. (2017). The Relationship Between Cognitive Styles and Young Adult Learners' Preferences for Written Corrective Feedback. *HOW*, 24(2), 11–34.
- Ripoll, J. C., Aguado, G., y Díaz, M. (2007). Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias. *Pulso: revista de educación*, (30), 233–245.
- Sánchez, S. (2014). Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas. *Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, (5), 283–311.
- Sheen, Y. (2011). *Corrective feedback, individual differences and second language learning*. Dordrecht: Springer.
- Ugarte, R., Torres, J. A., Landa, J. M., y Alegría, J. (2002). Dificultades lectoras en niños con sordera. *Psicothema*, 14(4), 746–753.
- Yoshida, R. (2008). Teachers' Choice and Learners' Preference of Corrective Feedback Types. *Language Awareness*, 17(1), 78–93. doi: 10.2167/la429.0