

Incidencia de la retroalimentación mediada por IA, trabajo entre pares y autoevaluación en la pronunciación del inglés.

Gloria Katerine Castiblanco Varela

Trabajo de grado para optar por el título de Magister en educación

Maestría en Educación: Universidad Santo Tomás



Dr. Humberto Sánchez Rueda

Asesor

20 de mayo de 2026

Resumen

La presente investigación acción tuvo como objetivo comprender la incidencia de la retroalimentación formativa (basada en pares, IA y autoevaluación) en el desarrollo de la pronunciación del inglés en 33 estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Técnica Industrial El Palmar (ITEIPA). A través de instrumentos de recolección de datos como encuestas, bitácoras, diario docente y rúbricas de observación se encontró que la retroalimentación mediada por la autoevaluación, la IA y el trabajo entre pares incide de manera asincrónica en el desarrollo fonológico. Mientras que la autoevaluación y la IA facilitaron un nivel de conciencia fonológica y discriminación categórica del 91% de la muestra, la automatización en el habla espontánea solo alcanzó un 35%, evidenciando una brecha significativa entre el conocimiento declarativo y la ejecución fonética. Se identificó que la autoevaluación resultó beneficiosa para el nivel de discriminación auditiva; la IA para la producción fonética (condicionada por el acceso tecnológico), y el trabajo entre pares como un catalizador de la seguridad afectiva. Sin embargo, emerge una tensión pedagógica entre la percepción del estudiante y la efectividad técnica de los recursos, puesto que, los participantes tienen preferencia por el trabajo entre pares basados en la seguridad afectiva, pero, los resultados demuestran que dicha preferencia no se correlaciona con la mejora fonética. Esta divergencia sugiere que el desarrollo de la pronunciación en el ITEIPA requiere de un sistema híbrido; donde los pares proporcionan el escenario emocional para la producción oral, mientras que la IA y la autoevaluación actúan como los filtros de calidad que transforman la socialización en aprendizaje lingüístico real.

Palabras clave: retroalimentación formativa, autoevaluación, trabajo entre pares, retroalimentación generada por IA y desarrollo de la pronunciación.

Tabla de contenido

Introducción.....	1
Capítulo I: Fundamentación del problema de investigación.	3
Planteamiento del Problema	3
Formulación de la pregunta de investigación	8
Objetivos	8
General.....	8
Específicos.....	8
Justificación	9
Capítulo II: Fundamentos teóricos y referentes conceptuales	12
Retroalimentación en el aula.....	13
Retroalimentación en las clases de inglés.....	14
Recursos para retroalimentar	16
Autoevaluación.....	16
Rutinas de pensamiento.....	18
Trabajo entre pares	20
Retroalimentación mediada por la Inteligencia Artificial.....	23
Speak and Improve.....	24
ChatGPT en voz (OpenAI).....	25
Retroalimentación en la Competencia Fónica	25
Etapas para el desarrollo de la pronunciación	28

Discriminación auditiva.	28
Producción fonética.....	28
Automatización.	29
Capítulo III. Diseño Metodológico.....	30
Enfoque y Tipo de Estudio.....	30
Participantes y contexto	31
Instrumentos.....	32
Capítulo IV. Análisis de Datos y Resultados	51
Organización de la Información.....	51
Encuesta.....	51
Grabaciones	52
Diario docente.....	53
Rúbrica de observación	54
Bitácoras de estudiantes.....	55
Discusión de Resultados	55
Categoría 1: Desarrollo de la Competencia Fonológica	56
Discriminación auditiva.	56
Producción fonética.....	61
Automatización.	65
Categoría 2. Resignificación de las estrategias de mediación y evaluación.....	70
Retroalimentación.	70
Retroalimentación como refuerzo académico.	71
Retroalimentación como recuperación de una nota.....	72
Retroalimentación como herramienta metacognitiva.	72

Trabajo entre pares.	72
Autoevaluación.	75
Inteligencia Artificial.	77
Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones	81
Referencias Bibliográficas	84
Anexos	91

Introducción

La retroalimentación formativa es un proceso pedagógico en el que docentes, compañeros o el propio estudiante ofrecen información específica y constructiva sobre el desempeño académico, con el fin de mejorar el aprendizaje y fortalecer las competencias del alumnado (Hattie & Timperley, 2007; Leeman, 2007; Blanco, 2023). Sin embargo, en las clases de inglés de grado octavo de la institución educativa técnica industrial el palmar (ITEIPA), este proceso se ve estancado por retroalimentación correctiva exclusiva a elementos gramaticales y otorgada únicamente por el docente de aula. Lo anterior, no solo contrasta con la perspectiva de evaluación formativa que establece el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), sino que también ralentiza el desarrollo de la competencia oral, en especial la pronunciación de los aprendices y a su vez, genera un sesgo cognitivo en la perspectiva que tiene el alumnado hacia el propósito y recursos de retroalimentación.

A nivel global, el presente estudio cobra importancia al asumir una estrategia de subversión frente a la ortodoxia pedagógica, que tradicionalmente ha puesto al docente como único medio de evaluación en la competencia fonética del aprendiz. Además, contribuye a la expansión de estudios sobre recursos de retroalimentación aplicados a la pronunciación en clases de inglés y al uso de rutinas de pensamiento como recurso de autoevaluación aspectos que, como señalaron Stern y Solomon (2006, citados en Lang, 2018), requieren ser más investigados e incorporados en la formación docente.

A nivel local, los participantes del proyecto apoyarán su aprendizaje con prácticas reflexivas que permitirán a mediano y largo plazo crear procesos de metacognición: identificando cómo aprenden y qué tipo de retroalimentación resulta más efectiva para su progreso, mientras mejoran su competencia fonológica en el idioma extranjero.

Esta investigación ha sido organizada en seis capítulos: en el primer capítulo se encontrará la fundamentación del problema de investigación, el planteamiento del problema, objetivos y justificación; en el segundo, se explorarán los fundamentos teóricos y referentes conceptuales; en el tercero, el diseño metodológico, que incluye: enfoque metodológico, contexto e instrumentos de recolección; el cuarto capítulo abarca los análisis de datos y hallazgos; el capítulo cinco conclusiones y recomendaciones; finalmente, se da el cierre del proyecto con referencias bibliográficas y anexos.

Capítulo I: Fundamentación del problema de investigación.

Planteamiento del Problema

A pesar de décadas de investigación que destacan la importancia de la retroalimentación para la adquisición de una lengua (Hernández, 2022; Torres, 2022; Holmes, 2018; Zhang y Zheng, 2018; Huyen, 2022), en la actualidad, las aulas de inglés siguen siendo escenarios donde la corrección del error gramatical aislado eclipsa sistemáticamente otros aspectos clave para el aprendizaje de una lengua, tal como lo es la pronunciación.

Aunque conceptualmente, proporcionar retroalimentación significa “ayudar a alguien a aprender, desarrollar sus conocimientos y habilidades, y mejorar sus comportamientos y desempeño”. (Ouzzir & Kecir, 2024, p.19) proveer una adecuada retroalimentación resulta más difícil de lo que parece. Como señala Wiliam (2011), con frecuencia la retroalimentación que reciben los estudiantes tiene poco o ningún efecto en su aprendizaje, e incluso algunos tipos de *feedback* pueden resultar contraproducentes (cap. 5, párr. 2). Generalmente, esta deficiencia está influenciada por la cultura educativa, donde los docentes tienden a priorizar la transmisión de contenidos sobre la retroalimentación (Widiastuti, 2021, p.28).

En el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, esta problemática no es nueva. Stern y Solomon (citados en Lang, 2018) ya habían detectado en 2006 que las prácticas de retroalimentación no habían evolucionado significativamente desde 1986, lo que los llevó a recomendar mayor investigación y capacitación docente al respecto (p. 7). Asimismo, Baker y Burri (2016, citados por Phuong, 2022, p. 2) encontraron que, en la actualidad, los docentes de inglés aún pueden estar poco informados sobre cómo evaluar la pronunciación de los estudiantes e identificar los errores críticos que deben corregir, lo que los lleva a invisibilizar componentes orales clave del aprendizaje del idioma y a restringir la retroalimentación a aspectos gramaticales y escritos.

Esta situación trae como consecuencia que los estudiantes principiantes desarrollen una comprensión fragmentada de la lengua y centren su atención en obtener calificaciones más que en reflexionar sobre su proceso de aprendizaje (Holmes, 2023, p. 68) o el uso comunicativo que se le da al mismo.

Estos fenómenos son especialmente evidentes en la asignatura de inglés de grado octavo de la institución educativa técnica industrial El palmar (ITEIPA), de carácter oficial, ubicada en la zona urbana del municipio de Paz de Ariporo, Casanare. La población objeto de estudio está conformada por 33 estudiantes entre los 13 y 15 años, quienes reciben tres horas semanales de inglés como lengua extranjera. Se trata de un grupo heterogéneo en cuanto a sus comportamientos y ritmos de aprendizaje, que, en su mayoría, mantienen entre bajo y básico dominio del inglés especialmente en la habilidad oral.

Tras una encuesta diagnóstica sobre el proceso de retroalimentación, un examen del dominio de los fonemas /d, t, Id / para el tema visto del momento (verbos regulares en pasado); y una observación preliminar realizada a los estudiantes de grado octavo, se evidenciaron dos necesidades importantes.

En primer lugar, toda la retroalimentación recibida durante las clases de inglés es de carácter correctivo, lo que significa que se realiza a través de las reacciones del docente ante los errores del aprendiz (Saxton, 2000, como se citó en Hernández, 2022, p.41). Este enfoque contrasta con la perspectiva de evaluación formativa que establece el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), la cual plantea que la retroalimentación resulta eficaz en la medida en que quienes la reciben son capaces de aprovecharla, en particular de comprenderla, tenerla en cuenta y sacar provecho de ella. Es decir, donde se le brinden herramientas al aprendiz que le permita desarrollar un proceso de metacognición que, desde una perspectiva de eficacia, la autoevaluación puede desempeñar. No es casualidad que el MCER sitúe la evaluación por terceros

y la autoevaluación como el último par entre los diferentes tipos de evaluación (Piccardo, et al., 2011, p.50).

En relación con lo anterior, se encontró que 87% de los estudiantes ven a la autoevaluación y coevaluación como un aspecto positivo únicamente para la nota sumativa y la reflexión del ser, más que como una oportunidad de mejora en el idioma: “*me ayudan con la definitiva*”; “*me dicen si soy bueno o malo*”; “*veo cómo me he portado*”. El resto de la población no la ve provechosa de ningún modo puesto que: “*la hacemos en casa y muchos no somos honestos*”.

En segundo lugar, los instrumentos de recolección mostraron que para la población encuestada, la retroalimentación correctiva suele centrarse en errores gramaticales (56%); uso del vocabulario estudiado (25%); y en menor medida, pronunciación (19%); esto concuerda con lo observado puesto que, durante las intervenciones orales de los participantes hubo errores de pronunciación en términos como *does*, *like*, y *I*; y errores en la producción del fonema *-ed* de los verbos regulares en pasado, los cuales fueron vistos por alto para continuar con la explicación gramatical del momento. En este sentido, se confirma lo señalado por Phuong (2022) quien advierte que la retroalimentación tiende a privilegiar los aspectos gramaticales y escritos por sobre los componentes orales (p.2).

La retroalimentación no se alinea con las necesidades formativas (mejorar el idioma) sino con requisitos institucionales (notas). 75% de los estudiantes considera que la retroalimentación tiene como propósito recuperar una nota sumativa de alguna actividad, tarea o evaluación. Solo el 25% lo ve útil para mejorar en el idioma y aprender de los errores. Incluso, el 50% justifican que al recibir retroalimentación le dan más importancia a la nota “*porque necesito pasar la materia*” que, a la corrección de los errores, la cual “*nos ayuda a estudiar mejor para los exámenes*”. Este hallazgo se alinea con lo observable porque cuando se realizaba una actividad sumativa sobre completar una oración usando un verbo regular en pasado, el docente iba dando *feedback* de forma

oral, individual y enfocándose únicamente en la correcta escritura de los verbos en pasado, es decir, es probable que la concepción errónea de retroalimentación surja porque esta se hace principalmente para las actividades calificables y no para la parte formativa o comunicativa del alumno.

Consecuentemente, la desmotivación hacia el uso del idioma dentro del aula y durante las interacciones cotidianas con sus compañeros o docente se hace evidente. Todo indica que los estudiantes no ven la utilidad de lo aprendido, por ello, priorizan "pasar la materia" sobre el dominio y uso del idioma y, por la misma razón, la participación se hace notoria únicamente cuando el docente estaba pasando grupo a grupo para resolver dudas o revisar avances de la actividad calificable, mientras que para la participación inicial solo el 10% de los estudiantes estaban interesados en aportar algo a la clase. Aunque, también podría atribuirse esa falta de interés por participar oralmente a la ansiedad por el miedo a errar, pues, se encontró que 43% de los estudiantes tenían sentimientos positivos hacia la retroalimentación pública luego de las participaciones porque *“todos opinamos y aprendemos entre todos”* y 56% sentimientos negativos: *“me da miedo que me corrijan y vuelva a cometer el error”*. De cualquier manera, concebir la retroalimentación únicamente como un proceso cognitivo de transferencia de información ignora la manera en que esta interactúa con la motivación y las creencias. Las investigaciones demuestran que la retroalimentación regula y, a su vez, es regulada por las creencias motivacionales (Dweck, 1999 citado en Nicol & Macfarlane-Dick (2006, p.3)), es decir, no es solo lo que el docente dice, sino cómo el estudiante cree en sí mismo lo que determina el impacto de la retroalimentación.

En síntesis, existe evidencia suficiente para afirmar que, la retroalimentación correctiva en las clases de inglés podría no estar aportando al desarrollo de la producción oral de los alumnos, en especial, a un aspecto clave para la competencia fónica: la pronunciación. La cual, “en la dimensión lingüística... es la unidad paradigmática del código” (Araújo, 2021, p.45), es decir, la articulación o

pronunciación de palabras no es solo "emitir sonidos", sino dominar un sistema organizado donde cada sonido tiene una función y puede cambiar un enunciado por completo.

Subsecuentemente, limitar la retroalimentación al aspecto escrito gramatical de actividades sumativas orales o escritas y eludir interacciones orales con el idioma extranjero produce que eviten hacer uso de la lengua durante las clases, por temor a cometer errores que nunca han sido abordados mediante retroalimentación consciente. Como señala Phuong, (2022) el hecho de estar rodeados de interlocutores que comparten la misma lengua materna de los estudiantes en realidad elimina la motivación de ellos para corregirse ya que se les podían entender fácilmente independientemente de los errores de pronunciación, por lo tanto, los estudiantes muestran poca conciencia sobre la importancia de la pronunciación y de la retroalimentación en pronunciación y, por consiguiente, poca disposición para corregir sus propios errores en este aspecto (p.7).

Dado que la institución sigue los principios de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), el aprendizaje debería tener, según Blythe, T., et al. (2019) “retroalimentación del docente, de los pares y oportunidades para reflexionar a lo largo de la secuencia total de la enseñanza” (p.4), además de hacer uso de las rutinas de pensamiento, las cuales, son estructuras simples y repetibles que ayudan a los estudiantes a organizar, expresar y profundizar su pensamiento (Proyecto cero, 2016). Sin embargo, los instrumentos diagnósticos evidenciaron que los estudiantes desconocen dichas rutinas y que la retroalimentación continua se realiza exclusivamente por el docente y el uso de la coevaluación y autoevaluación (herramientas útiles para dar retroalimentación entre pares y reflexión individual) se distorsiona para brindar, según los estudiantes, una mejora en la nota final o una crítica superflua del ser.

Brannon and Knoblauch (1982) citado por Lang (2018) argumentan que esta práctica podría eclipsar la perspectiva individual del estudiante, haciéndolo sentir menos dueño de su propio trabajo, en lugar de empoderarlo para mejorar (p.6). Casa et al., (2022) citado por Blanco (2023) insisten en

que la retroalimentación debe ser dialógica, un espacio en donde el docente y el estudiante describan los logros alcanzados y propongan estrategias para superar las dificultades analizadas (p.30).

Estos hallazgos confirman que el desarrollo de la pronunciación (componente esencial de la competencia fónica en el aprendizaje de una lengua) se ve afectado por la falta de una retroalimentación formativa, consciente, efectiva y constante. En consecuencia, esto ha generado una brecha entre el conocimiento teórico del idioma y su aplicación práctica en contextos comunicativos, tanto dentro como fuera del aula.

Formulación de la pregunta de investigación

¿Cuál es la incidencia de la retroalimentación formativa mediada por el trabajo entre pares, la autoevaluación y el uso de la IA en el desarrollo de la pronunciación del inglés en los estudiantes de grado octavo del ITEIPA?

Objetivos

General

Comprender la incidencia de la retroalimentación formativa (basada en pares, IA y autoevaluación) en el desarrollo de la pronunciación del inglés en estudiantes de grado octavo del ITEIPA.

Específicos

1. Identificar la efectividad de la retroalimentación correctiva en el desarrollo de la pronunciación.
2. Implementar los recursos de retroalimentación formativa: trabajo entre pares, uso de la IA y autoevaluación en las clases de inglés.
3. Verificar los avances en el desarrollo de la pronunciación para determinar la efectividad de la implementación de los recursos de retroalimentación.

Justificación

El propósito de este estudio es el de comprender la incidencia de la retroalimentación formativa (basada en pares, IA y autoevaluación) en el desarrollo de la pronunciación del inglés en estudiantes de grado octavo del ITEIPA, lo que lo lleva a adquirir gran relevancia desde la dimensión teórica y la dimensión práctica.

A nivel teórico y en un marco global, los resultados tendrán importancia en la enseñanza de una lengua porque al disponer de otros recursos de retroalimentación como la inteligencia artificial (IA), la autoevaluación y el trabajo entre pares durante actividades de pronunciación, este estudio asume una estrategia de subversión frente a la ortodoxia pedagógica, que tradicionalmente ha otorgado al docente el monopolio del capital de reconocimiento fonético, logrando una ruptura con el *habitus* tradicional de enseñanza, apostando por la autonomía del estudiante (Bourdieu, 1994).

El trabajo ofrece una reflexión académica profunda sobre los alcances que tiene la retroalimentación formativa integrada por la autoevaluación, la retroalimentación entre pares y la IA sobre el desarrollo de la pronunciación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, lo que marca un contraste con estudios relacionados al tema de estudio que se han concentrado principalmente en conocer las percepciones de docentes y estudiantes sobre los tipos de retroalimentación correctiva más efectivos, en el uso de estrategias o programas para mejorar la pronunciación, o en proyectos enfocados en entornos virtuales y de educación superior. Tal como Moreno (2021) afirma hay poca bibliografía sobre cómo aplicar principios de retroalimentación efectiva en la práctica pedagógica de diversas asignaturas (p.67) y, “la retroalimentación correctiva a menudo se proporciona de forma tardía para ser útil, es demasiado vaga, poco clara e incoherente” (p.57).

A nivel práctico y en el contexto local, este estudio adquiere gran relevancia por el impacto que genera tanto en los participantes como en su entorno educativo. En primer lugar, se trata del

primer proyecto documentado de este tipo en la institución. En segundo lugar, a través del desarrollo práctico de la investigación, los estudiantes tienen la oportunidad de fortalecer su habilidad oral en inglés, especialmente en la pronunciación, lo cual contribuye al desarrollo de la competencia lingüística definida en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación Nacional, que incluyen “los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas” (MEN, 2016, p. 12).

Asimismo, como esta investigación mantiene el uso de estrategias reflexivas dentro de cada recurso de retroalimentación, esto les permite a los estudiantes desarrollar y refinar su metacognición, identificando cómo aprenden y qué tipo de retroalimentación resulta más efectiva para su progreso. En esta línea, Moreno (2021) señala que el papel del docente en la evaluación formativa no se limita a proporcionar retroalimentación sobre los contenidos, sino que implica guiar a los estudiantes en la comprensión de los objetivos, en la autoevaluación de su desempeño y en la regulación de su propio aprendizaje (p. 60). En consecuencia, esta investigación no solo persigue un impacto lingüístico, sino también formativo, al fomentar estudiantes más autónomos, conscientes de sus avances y comprometidos con la mejora continua de su proceso de aprendizaje.

Adicionalmente, se espera que, con la implementación de recursos de retroalimentación formativa para la pronunciación del inglés, como la autoevaluación, la retroalimentación entre pares y aquella dada por la IA, los estudiantes se motiven a participar más y a cometer errores, así como Blanco (2022) menciona: cometer errores es una situación frecuente que no debería ser vista como algo negativo. Cuando los aprendices cometen errores, los profesores reciben información útil sobre el conocimiento del estudiante y las formas en las cuales todavía no ha sido adquirido (p.44). La pronunciación es la habilidad que más genera miedo al ridículo. Muchos estudiantes no practican porque temen ser corregidos frente al grupo por el docente. Al no haber recursos

"seguros" (como la IA o los pares) ni momentos de reflexión propia (autoevaluación), el estudiante prefiere callar, frenando su desarrollo fonético.

Finalmente, esta investigación busca contribuir al ámbito educativo mediante la expansión de los estudios sobre recursos de retroalimentación aplicados a la pronunciación en clases de inglés y al uso de rutinas de pensamiento como recurso de autoevaluación aspectos que, como señalaron Stern y Solomon (2006, citados en Lang, 2018), requieren ser más investigados e incorporados en la formación docente. De este modo, los profesores podrán enriquecer sus currículos con estrategias de retroalimentación formativa variadas y contextualizadas. Incluso, la estrategia aplicada en este estudio también podrá ser replicada en otras aulas, favoreciendo el desarrollo de la conciencia, la autonomía y la precisión en la pronunciación de los estudiantes.

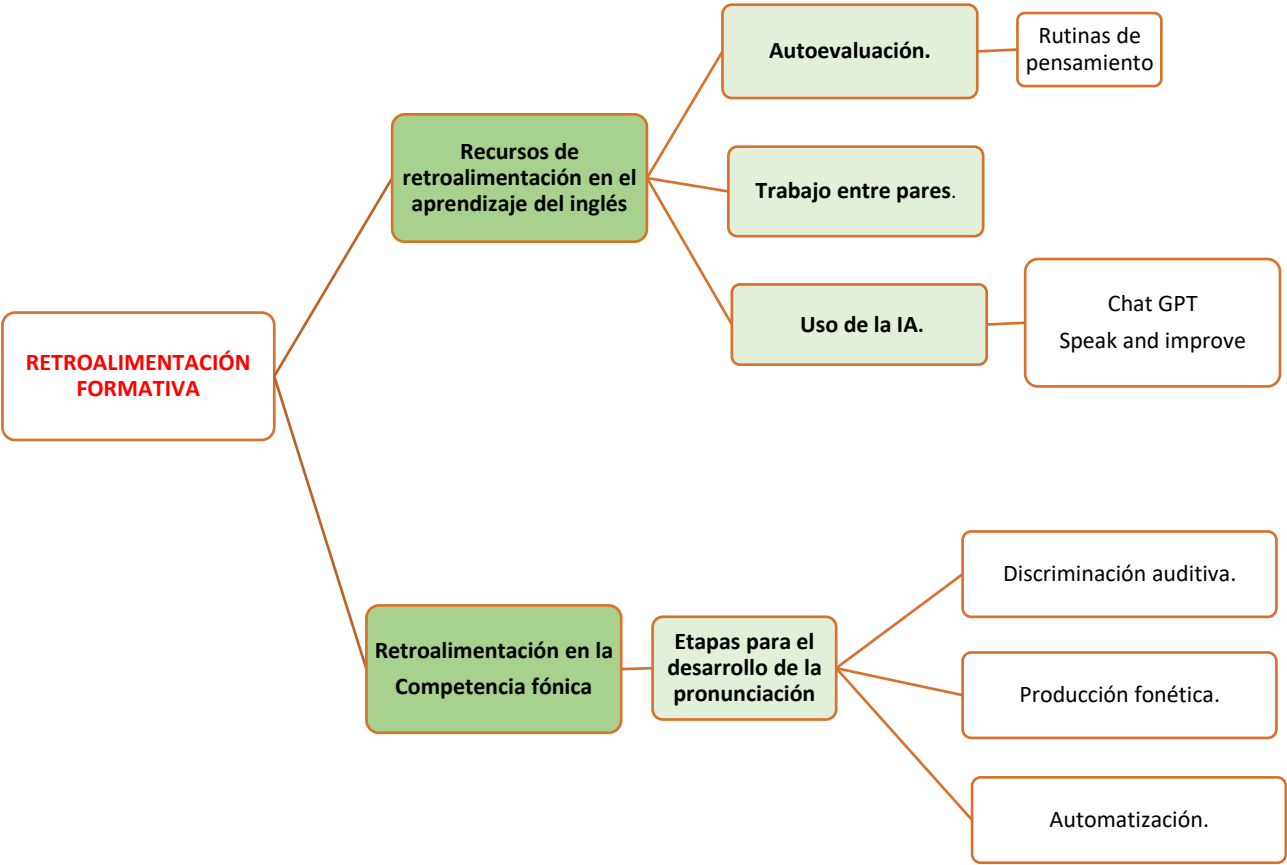
En términos espacial-geográficos, el estudio se llevó a cabo en una institución pública de Casanare, bajo una delimitación cronológica que comprendió los meses de octubre y noviembre del año 2025 y febrero y marzo del año 2026. Finalmente, el alcance sociodemográfico se restringió a un grupo de 33 jóvenes de entre 13 y 15 años, vinculados a la institución, con un nivel de inglés principiante (A1).

Capítulo II: Fundamentos teóricos y referentes conceptuales

A continuación, se presenta el esquema que organiza y articula las categorías conceptuales que orientan el análisis de la retroalimentación formativa en el desarrollo de la pronunciación en inglés. Este mapa categorial no solo delimita los ejes teóricos del estudio, sino que también establece las relaciones entre los conceptos clave que fundamentan la interpretación del fenómeno investigado.

Tabla 1.

Mapa Categorical



Esta investigación se centra en conceptos clave como la retroalimentación formativa en el aula, recursos de retroalimentación en el área de inglés y retroalimentación en la competencia fónica debido a su estrecha relación con la problemática estudiada. Para fundamentar el análisis, se

consultaron investigaciones previas y marcos teóricos relevantes que contribuyen al cumplimiento de los objetivos y a la respuesta de la pregunta de investigación que guía este estudio.

Retroalimentación en el aula

La retroalimentación ha sido un tema central en la investigación académica y su conceptualización ha evolucionado significativamente desde los modelos conductistas (centrados exclusivamente en la corrección de errores) hasta los enfoques socioconstructivistas que la entienden como un diálogo co-formativo (Hattie & Timperley, 2007). Leeman (2007) la define como un mecanismo que proporciona al aprendiz información sobre el éxito o fracaso de un proceso determinado (p.111). Este concepto se amplía con Canabal y Margalef (2017), (citados en Blanco, 2023, p. 10), quienes la conciben como una herramienta formativa que optimiza las interacciones educativas, tanto en la transmisión como en la asimilación del conocimiento. Por su parte, San Andrés et al. (2021), (citados en Blanco, 2023, pp. 10-11) enfatizan su carácter de aporte docente para mejorar el desempeño estudiantil mediante la articulación de conocimientos previos y nuevos a través de comentarios comprensibles, con especial atención a los procesos de aprendizaje más allá de los resultados y al valor que los estudiantes atribuyen a este proceso.

Diferentes recursos, formas y medios pueden implementarse para efectuar la retroalimentación formativa. Medina y Mollo (2021) citados en Blanco (2023), destacan recursos como: “la autoevaluación, la coevaluación entre pares, la retroalimentación docente y la reflexión metacognitiva” (p.12). Cango & Celi (2023) suman la inteligencia artificial, ya que afirman “puede fomentar el aprendizaje colaborativo y proporcionar retroalimentación personalizada” (p.3). Espinoza (2021) citado en Blanco (2023) menciona que la retroalimentación se manifiesta por medio oral o escrito, “centrada en la evaluación de tareas o actividades, en la gestión del aprendizaje, en la autorregulación e incluso en el aprendiz como individuo” (p.11). Y sus formas se diversifican entre implícita y explícita (Weaver, 2006 citado en Zhang & Zheng, 2018, p.1129); e

inmediata y tardía (Viveros, 2019 citado por Blanco, 2023, p.13). Teniendo en cuenta los objetivos para esta investigación, a continuación, se ahondará en los recursos de retroalimentación aplicados a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Retroalimentación en las clases de inglés.

Desde la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, hay que distinguir entre *Corrective feedback* (retroalimentación correctiva) y *positive feedback* (retroalimentación positiva). Saxton (2000) (como se citó en Hernández, 2022, p.41) distingue a la retroalimentación correctiva como las reacciones docentes ante errores, guiando al aprendiz hacia la corrección de manera explícita o implícita; y a la retroalimentación positiva como una comunicación que reconoce las fortalezas, debilidades, logros y éxito del aprendiz.

Leeman (2007) señala que la mayoría de las investigaciones sobre adquisición de la lengua materna y de segundas lenguas se han centrado en la retroalimentación correctiva (o respuesta al error del aprendiz) y sus efectos en el desarrollo lingüístico. Cabe destacar que esta retroalimentación puede contener evidencia positiva, evidencia negativa o ambas (p.112).

En un estudio de Hernández (2022) que analiza investigaciones relacionadas con el uso de la retroalimentación correctiva (Chaudron, 1977; Good y Brophy, 2000; Russell y Spada, 2006; Ellis, 2006) se concluye que, aunque la retroalimentación puede ser efectiva para corregir errores en revisiones inmediatas, no necesariamente se traduce en una mejora duradera. Además, Hernández (2022) agrega que la corrección de errores en exceso puede aumentar la ansiedad de los estudiantes, generan presión, desmotivación y menor producción lingüística, mientras que una motivación alta y baja ansiedad favorecen el éxito (p.42).

Faqeih, (2015) quien también evaluó varios estudios sobre el uso de la retroalimentación correctiva argumenta que la retroalimentación correctiva tiene percepciones positivas por parte de

los aprendices siempre y cuando esta sea explícita y los aprendices estén conscientes de que están siendo corregidos (p.665).

Por otro lado, muchos docentes hacen uso de la retroalimentación positiva incluso si el enunciado del aprendiz es solo parcialmente correcto o si la pronunciación del aprendiz se aproxima (pero no alcanza plenamente) al sonido de la lengua extranjera. Widiastuti, (2021) llevó a cabo un estudio con tres docentes de inglés en Indonesia para explorar la implementación de la evaluación y la retroalimentación en el aula de idiomas. De este estudio se puede deducir que la retroalimentación no solo implica señalar errores, sino también proporcionar un espacio para que los estudiantes puedan escuchar y reflexionar sobre su desempeño. Esta retroalimentación formativa permite que los estudiantes comprendan sus errores, reciban estímulo por parte del docente para continuar mejorando y justifiquen sus acciones.

El estudio de Zhang y Zheng (2018) destacó que el reconocimiento positivo ayuda a los estudiantes a mantener un equilibrio entre el esfuerzo y los logros, reduce la ansiedad en torno a su competencia y fomenta el disfrute del proceso. El elogio, además, suaviza la crítica, evitando que esta disminuya el entusiasmo de los estudiantes por aprender. Sin embargo, afirman que no hay garantía de que esta combinación sea siempre eficaz para mejorar la competencia lingüística de los estudiantes.

Por lo anterior y con la intención de rescatar los aspectos positivos de la retroalimentación correctiva, en esta investigación, se emplea una retroalimentación formativa que combina elementos correctivos (focalizados en errores de forma y contenido) y positivos (reconocimiento de logros) que hacen parte de la retroalimentación positiva.

Recursos para retroalimentar

Autoevaluación

La autoevaluación es un proceso mediante el cual el aprendiz analiza, examina, observa y valora de manera sistemática su propia práctica y sus resultados, con el propósito de mantenerla o mejorarla (Muñoz, 2017). Una fuente de retroalimentación son los mismos estudiantes, a pesar de que, en algunos casos, no aprecian la oportunidad de reflexionar sobre ella, limitando así, su potencial como herramienta de aprendizaje (Zhang & Zheng, 2018); juzgar el propio trabajo permite a los estudiantes monitorear su progreso y mejorar futuros trabajos (Rolheiser & Ross, 2000 citado en Hernández, 2022, p. 54). Es una forma de involucrar y motivar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, reduciendo su dependencia del docente (Munns & Woodward, 2006; Schunk, 1996 citado en Hernández, 2022, p. 54), además de que les permite tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades, y pueden verificar si cumplen con los objetivos deseados (Huot, 2002; Myers, 2001 citado por Hernández, 2022, p.65).

Harris (1997) (citado en Muñoz, 2017, p.125) señaló que la reflexión ayuda a los estudiantes a percibir el aprendizaje como un proceso personal, más que como una serie de obstáculos impuestos desde fuera. Sin embargo, ésta puede representar un desafío, ya que exige que el aprendiz tome distancia de su propio trabajo, adopte una mirada objetiva y lo analice críticamente. Este proceso puede resultar problemático cuando los estudiantes muestran un exceso de confianza, creyéndose superiores al promedio, sobrevalorando sus habilidades para alcanzar ciertos objetivos, subestimando la complejidad de las tareas o asumiendo que sus decisiones actuales son correctas y sus predicciones futuras no fallarán (Dunning, Heath & Suls, 2004, citados en Hernández, 2022, p. 55), lo que convierte a la retroalimentación poco fiable.

Para aprovechar los beneficios de la autoevaluación sin incurrir en sus limitaciones, es fundamental que los estudiantes se familiaricen con los criterios de evaluación, comprendan

claramente el propósito del proceso, así como sus beneficios, herramientas y procedimientos. Esta preparación contribuye a cerrar la brecha entre una autoevaluación auténtica y una realizada únicamente como cumplimiento formal de una tarea (Muñoz, 2017, p. 126).

En esta misma línea, Hunukumbure, Smith & Das (2017) realizaron un estudio que, aunque centrado en estudiantes de medicina, resulta pertinente para el contexto educativo en general, incluyendo la enseñanza de lenguas. Su objetivo fue explorar la aplicabilidad del enfoque de retroalimentación holística, así como sus beneficios y desafíos desde la perspectiva estudiantil. Los hallazgos destacan que tanto la autorreflexión como la retroalimentación entre pares desempeñan un papel clave en el aprendizaje.

En particular, los investigadores utilizaron videos de experiencias vividas por los propios estudiantes como recurso de análisis. Los videos ofrecieron una visión más auténtica del desempeño, lo que facilitó la identificación de errores en habilidades tanto comunicativas como técnicas, incluso en casos donde los estudiantes no eran conscientes de sus fallos (pp. 7–8). Además, muchos participantes lograron reducir su ansiedad inicial durante el proceso de retroalimentación, adoptando una mirada más objetiva sobre su desempeño.

Estos resultados sugieren que familiarizar a los estudiantes con el uso de herramientas como el video puede disminuir la resistencia inicial y promover una actitud más abierta y receptiva hacia la retroalimentación. Aunque la ansiedad puede ser una barrera al inicio, la práctica sostenida permite a los estudiantes desarrollar una capacidad crítica para analizar sus actuaciones. Así, la implementación gradual y acompañada de este tipo de estrategias favorece un aprendizaje más consciente, apoyado y participativo, que facilita la toma de conciencia sobre fortalezas y debilidades, y promueve una participación más activa en el proceso formativo (p. 8).

Cuando es guiada y estructurada adecuadamente, la autoevaluación se consolida como una herramienta poderosa para fomentar la reflexión crítica, la autonomía y la mejora continua en el aprendizaje. Para alcanzar esos niveles metacognitivos, los investigadores del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard crearon un grupo de rutinas de pensamiento que no solo guían la reflexión, sino que también favorecen una autoevaluación más consciente, argumentada y centrada en el desarrollo del aprendizaje. De esta manera, resulta pertinente profundizar en la naturaleza de las rutinas de pensamiento, su conceptualización y sus posibles formas de aplicación para el presente estudio.

Rutinas de pensamiento. Las rutinas de pensamiento constituyen uno de los componentes centrales de la estrategia *Pensamiento Visible*, desarrollada por los investigadores del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard. Estas rutinas son estructuras sencillas (como un conjunto de preguntas o una breve secuencia de pasos) que pueden emplearse tanto de manera individual como grupal, y que están diseñadas para ser fácilmente recordadas y aplicadas en diversos contextos y asignaturas. Su objetivo principal es hacer que el pensamiento sea más intencional, activo y significativo.

El valor pedagógico de estas rutinas radica en su capacidad para hacer visible el proceso de pensamiento del estudiante. Lejos de centrarse en la simple repetición o memorización de contenidos, estas estrategias promueven hábitos mentales que fortalecen habilidades cognitivas de orden superior. Permiten, por ejemplo, formular preguntas profundas que estimulen el análisis crítico, establecer conexiones entre conceptos teóricos y situaciones prácticas, generar explicaciones fundamentadas, contrastar ideas a partir de evidencia o marcos conceptuales alternativos, y adoptar distintas perspectivas para fomentar un pensamiento más flexible (Borchard, Tishman & Ross, 2014).

Desde esta perspectiva, Salmon (2012), citado por Cifuentes (2015), afirma que las rutinas de pensamiento funcionan como estructuras que facilitan la expresión, análisis y organización del pensamiento, ya sea de forma individual o colectiva (p. 74).

En relación con lo anterior, Robayo et al. (2018) subrayan que la implementación sistemática de estas rutinas es fundamental para consolidar dicha cultura de pensamiento. No obstante, advierten que no se debe recurrir de manera reiterativa a una misma rutina, ya que esto puede derivar en fatiga, desinterés y en una disminución del impacto formativo. Por ello, se recomienda que el docente diversifique las rutinas utilizadas, eligiendo aquellas que mejor respondan a los objetivos específicos de cada clase (p. 144).

El sitio oficial del Proyecto Cero de Harvard (<https://pz.harvard.edu/thinking-routines>) ofrece una caja de herramientas organizada según los tipos de pensamiento que se busca promover. Al seleccionar un tipo, se despliega una rutina específica con la actividad correspondiente, los pasos sugeridos y recomendaciones pedagógicas para su implementación.

Teniendo en cuenta el propósito de esta investigación, a continuación, se presentan las rutinas de pensamiento seleccionadas para ser aplicadas con los participantes del estudio.

Tabla 2.

Rutinas de pensamiento seleccionadas para la autoevaluación.

RUTINA DE PENSAMIENTO	PROPÓSITO
<i>I used to think...</i>	Identificar cómo ha cambiado su comprensión antes y después de
<i>Now, I think...</i>	la retroalimentación.
<i>Circle of view points</i>	Analizar y reflexionar sobre la actividad oral que realizaron.

<i>Compass points</i>	Reflexionar desde diferentes ángulos sobre una experiencia o actividad.
<i>Connect – Extend – Challenge</i>	Guiar a los estudiantes a reflexionar sobre su desempeño en pronunciación.
<i>3,2,1 Bridge</i>	Reflexionar sobre lo aprendido y conectar ideas.
<i>Think – Pair – Share</i>	Promover el diálogo estructurado entre pares.
<i>Nota.</i> Elaboración propia a partir de los planteamientos de <i>Project Zero (s.f.)</i>	

Trabajo entre pares

La retroalimentación entre pares consiste en utilizar a los propios estudiantes como fuentes de información y apoyo, mediante la interacción directa en la que comentan y critican los borradores de sus compañeros, ya sea de forma escrita u oral (Ouzzir & Kecir, 2024, p. 23). El Marco Común Europeo de referencia para las lenguas menciona la importancia del trabajo colaborativo en lo que denominó “Mediación de conceptos”, allí expresa que “en el campo de la educación se admite que la lengua es una herramienta empleada para reflexionar sobre un tema y para articular esa reflexión en un proceso dinámico de coconstrucción” (Consejo de Europa, 2020, p.121.). “Mediar conceptos” se entiende como el proceso mediante el cual se posibilita que otros accedan al conocimiento, especialmente cuando no pueden hacerlo de manera autónoma. Este proceso implica, por un lado, la construcción y elaboración de significados y, por otro, la generación de condiciones que favorezcan el intercambio y la construcción conjunta del conocimiento (Consejo de Europa, 2020, p.106).

Diversos investigadores (Berg, 1999; Byrd, 2003; Min, 2006; Mangelsdorf & Schlumberger, 1992; Schmid, 1999; Stanley, 1992) coinciden en que esta práctica fomenta la lectura crítica, fortalece la confianza y disminuye los niveles de ansiedad, al constituirse como una

forma de apoyo mutuo. Por ejemplo, el estudio de Diab (2010), citado en Hernández (2022, p. 55), demostró que los estudiantes que participaron en procesos de edición por pares lograron reducir significativamente más errores lingüísticos que aquellos que solo realizaron autocorrecciones en sus ensayos.

Muñoz (2017, p. 123) señala que la evaluación entre pares puede incrementar la motivación, ya que el hecho de saber que su trabajo será revisado por un compañero anima a los estudiantes a ser más cuidadosos y organizados. Además, al desarrollarse en un lenguaje más cercano y familiar, este tipo de evaluación resulta más accesible y comprensible para los estudiantes.

Por su parte, Hunukumbure et al. (2017) añaden que observar el desempeño de compañeros con un nivel más alto puede inspirar a los estudiantes a superarse y mejorar, al servir como modelos a seguir. Del mismo modo, presenciar desempeños menos exitosos les permite identificar errores comunes y aprender de ellos. Este enfoque no solo potencia la motivación, sino que también facilita un aprendizaje más profundo y reflexivo, al exponer a los estudiantes a una diversidad de situaciones y resultados (p. 4).

A pesar de los beneficios señalados, el mismo estudio evidenció que los estudiantes prefieren recibir retroalimentación cuando es solicitada por un profesor, en lugar de asumir la responsabilidad de darla espontáneamente (p. 7). También reveló que las expectativas de los estudiantes sobre la retroalimentación constructiva no coincidían con su comprensión de cómo darla de manera efectiva. Muchos estudiantes se centraron únicamente en las respuestas positivas, sin ofrecer comentarios críticos, debido a la incomodidad personal que experimentaban al discutir desempeños negativos. Este fenómeno podría estar relacionado con actitudes sociales y culturales que favorecen la evitación de expresiones negativas hacia los demás (p. 8).

En consonancia, Azarnoosh (2013, citado en Muñoz, 2017, p. 124) advierte que la evaluación entre pares puede verse afectada por múltiples limitaciones, tales como la falta de preparación, la escasa seriedad con la que se asume la actividad, el temor a dañar las relaciones interpersonales, o la influencia de factores personales como el grado de amistad, el idioma o el género. Además, la efectividad del proceso depende en gran medida de la capacidad y disposición de los estudiantes para ofrecer retroalimentación honesta y útil.

Ante estas dificultades, diversos autores han propuesto estrategias para potenciar los beneficios de la retroalimentación entre pares, minimizando sus posibles efectos adversos. Hunukumbure et al. (2017), por ejemplo, destacan el valor del análisis de videos entre compañeros como una herramienta que estimula tanto la autocrítica como la inspiración. Sin embargo, advierten que, para evitar generar ansiedad o actitudes competitivas, es fundamental que los estudiantes compartan previamente sus concepciones sobre la retroalimentación y reciban orientación clara sobre cómo brindar comentarios equilibrados.

De igual manera, se subraya la necesidad de contar con espacios seguros y estructurados en los que los estudiantes puedan expresar sus inquietudes y dificultades relacionadas con la retroalimentación, especialmente la de carácter negativo. Estos espacios deben ser facilitados por el docente, quien actúa como mediador y garante de un clima de respeto y confianza (p. 7).

Al igual que en el caso de la autoevaluación, Majdoddin (2010, citado en Muñoz, 2017, p. 124) resalta que, para que la evaluación entre pares sea verdaderamente efectiva, es indispensable que los estudiantes comprendan claramente su propósito, reciban instrucciones precisas sobre el procedimiento y conozcan a fondo los criterios de evaluación. Además, se requiere que el docente supervise la correcta aplicación de dichos criterios, propicie un ambiente libre de presión y tenga presente que el dominio de esta práctica requiere tiempo y experiencia.

En síntesis, la retroalimentación entre pares es una práctica valiosa que, si bien presenta limitaciones, puede convertirse en una herramienta poderosa de aprendizaje si se implementa de forma gradual, guiada y reflexiva, fortaleciendo no solo las habilidades comunicativas y evaluativas de los estudiantes, sino también su responsabilidad, empatía y compromiso con el proceso educativo.

Generada por Inteligencia Artificial

La inteligencia artificial (IA) es la capacidad de los sistemas informáticos para realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana, como aprender, razonar, reconocer patrones y tomar decisiones (Russell & Norvig, 2021). Cuando se usa para generar retroalimentación se convierte en una estrategia eficiente para optimizar el tiempo del docente, especialmente en contextos con grupos numerosos, al ofrecer respuestas inmediatas que favorecen la revisión y mejora continua del desempeño estudiantil (Moreno, 2021, p.200). Además, brinda otras ventajas como la de promover la autonomía, reducir el nivel de ansiedad tras recibir retroalimentación (Sánchez, Morales, Rodríguez, 2024, p. 967) y permitir a los estudiantes disponer de más tiempo para revisar y comprometerse con la retroalimentación (Moreno 2021, p.196).

Una investigación llevada a cabo en el centro de idiomas de la universidad del Bosque en Bogotá por Sánchez, Morales, Rodríguez (2024) a 10 estudiantes de nivel básico de inglés que buscaba analizar el impacto del uso de un software de reconocimiento de voz (Speech Recognition Software, SRS) como herramienta complementaria para la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera, evidenció que los estudiantes se volvían progresivamente más autónomos, ya que podían practicar dentro y fuera del aula utilizando solo sus dispositivos. En conjunto, estos avances aumentan la exactitud del reconocimiento del habla y promueven una experiencia de aprendizaje más atractiva y personalizada, convirtiendo al SRS potenciado por IA

en una herramienta valiosa para la enseñanza de idiomas. No obstante, tal como ocurre con la retroalimentación docente, la autoevaluación y la retroalimentación entre pares, este tipo de retroalimentación puede integrarse como un recurso complementario, sin la intención de reemplazar el papel del docente en el proceso formativo (Hernández, 2022, p. 56).

En particular, la inteligencia artificial (IA) se presenta como una herramienta con alto potencial para fomentar el aprendizaje colaborativo y proporcionar retroalimentación personalizada, especialmente en el desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés. En un estudio realizado por Li et al. (2018) (citado en Cango & Celi, 2023, p. 3), se evidenció que el uso de sistemas basados en IA contribuyó significativamente a mejorar la pronunciación y la fluidez oral de estudiantes de inglés como lengua extranjera, lo cual pone de manifiesto la eficacia de esta tecnología en contextos educativos.

En la actualidad, se dispone de una amplia variedad de aplicaciones y plataformas basadas en inteligencia artificial, específicamente diseñadas para fortalecer las habilidades comunicativas de los aprendices de lenguas. Sin embargo, muchas de estas herramientas requieren suscripciones de pago desde el inicio o después de un período de prueba limitado, lo cual restringe su accesibilidad en ciertos contextos educativos.

Considerando el propósito del presente estudio, así como los recursos disponibles, se optará por el uso de herramientas gratuitas de inteligencia artificial para la retroalimentación oral. Estas son *Speak and Improve* y *ChatGPT en modo de voz*, seleccionadas por su disponibilidad, facilidad de uso y pertinencia para el desarrollo de la competencia oral en inglés.

Speak and Improve. Es una herramienta desarrollada por Cambridge English y accesible desde cualquier navegador. Su objetivo principal es evaluar y mejorar la expresión oral en inglés. El estudiante graba sus respuestas a preguntas orales en inglés, y el sistema analiza automáticamente aspectos como fluidez, pronunciación y corrección gramatical. Al finalizar,

proporciona una retroalimentación inmediata y una estimación del nivel del estudiante según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Su diseño es amigable y no requiere registro obligatorio para uso básico.

ChatGPT en voz (OpenAI). Disponible a través de la aplicación móvil de ChatGPT, esta herramienta permite mantener conversaciones orales en inglés utilizando la opción de entrada y salida por voz. Para usarla, se debe descargar la aplicación oficial de OpenAI en dispositivos móviles y contar con una cuenta gratuita. Su función principal es simular conversaciones en tiempo real, lo cual resulta útil para practicar fluidez, comprensión auditiva y pronunciación en un entorno seguro. El sistema permite al estudiante recibir respuestas contextualizadas, aclaraciones o correcciones, lo que contribuye a un aprendizaje más autónomo e interactivo.

Retroalimentación en la Competencia Fónica

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), específicamente en su apartado 5.2.1.4, define la competencia fónica como la capacidad de identificar y producir adecuadamente los fonemas y alófonos de la lengua, distinguir sus rasgos distintivos, reconocer la estructura fonética de las palabras, comprender fenómenos de coarticulación, y manejar con propiedad elementos suprasegmentales como el acento, el ritmo y la entonación a nivel oracional (Araújo, 2021, p. 43).

El presente estudio considera relevante focalizarse en ciertos rasgos distintivos entre fonemas como punto de partida para abordar uno de los aspectos más críticos en la enseñanza de la pronunciación: la retroalimentación. En efecto, la retroalimentación fonética constituye una herramienta clave en el desarrollo de la competencia fónica, ya que permite a los aprendices reconocer sus errores, afinar su percepción auditiva y mejorar su producción oral de manera progresiva y consciente.

La pronunciación se define como la combinación de fonemas y rasgos suprasegmentales, los cuales son elementos clave para usar eficazmente una segunda lengua (L2) (Kelly, 2000) citado en (Sánchez, Morales, Rodríguez, 2024, p.964). El aprendizaje preciso de los sonidos en una segunda lengua depende de la conciencia fonológica del estudiante y de su capacidad para notar las diferencias entre los sonidos de su lengua materna y los de la nueva lengua (Mora & Mora-Plaza, 2023, párr. 4). Por lo tanto, el desarrollo de una pronunciación adecuada no solo implica la repetición mecánica de sonidos, sino también un proceso consciente de percepción, análisis y ajuste, donde el estudiante reconoce las particularidades fonéticas del nuevo idioma y adapta su producción oral para lograr una comunicación más clara, natural y efectiva.

Para mejorar la eficacia de la retroalimentación de los docentes en el desarrollo de la pronunciación de los estudiantes, es importante que los profesores encuentren maneras de sensibilizar a los alumnos sobre la importancia de lograr una pronunciación inteligible en la comunicación internacional en inglés y, en consecuencia, sobre la corrección de errores y la retroalimentación (Phuong, 2022, p.7).

No obstante, no todas las desviaciones en la pronunciación son errores en el sentido estricto de desconocer la forma correcta. Algunas pueden ser simples equivocaciones que también ocurren de forma natural en la lengua materna, como parte del uso cotidiano del lenguaje. Engwall & Bälter (2022) consideran que la decisión de corregir o no un error debe basarse principalmente en la efectividad de la retroalimentación, así como en las expectativas del estudiante o los errores que ellos consideraban como “los más graves” (p.5). La definición de “más graves” suele variar ligeramente entre los estudiantes, pero la opinión general es que las pronunciaciones incorrectas que cambian el significado de la palabra eran las más importantes. Los investigadores agregan que los errores que deberían ser corregidos dentro de la pronunciación son aquellos relacionados con el

objetivo específico del ejercicio, los que el estudiante puede corregir, considerando su nivel de competencia y los errores que corresponden al nivel de competencia para el cual el estudiante desea recibir retroalimentación (p.6).

Mora & Mora-Plaza (2023) realizaron un estudio en la universidad de Barcelona, con el fin de implementar y analizar una propuesta de enseñanza de la pronunciación basada en tareas (Task-Based Pronunciation Teaching, TBPT) para mejorar la enseñanza de contrastes vocálicos difíciles en inglés como lengua extranjera. En esta investigación encontraron que los estudiantes que recibieron instrucción explícita de los fonemas combinada con enfoque comunicativo en la forma lograron mejoras significativas tanto en tareas controladas como en el habla espontánea, mientras que los que recibieron solo instrucción explícita mejoraron únicamente en tareas controladas. Asimismo, se evidenció que la instrucción explícita ayuda a los aprendices a reconocer las diferencias fonológicas entre la L1 y la L2, pero tiende a centrarse en prácticas descontextualizadas, lo que genera dudas sobre la transferencia de esos avances a conversaciones reales.

Algunos estudios (Hendrickson, 1978 & Lyster & Ranta, 1997), han encontrado que el desempeño de los estudiantes mejora más cuando se les anima a corregir por sí mismos la mala pronunciación (después de recibir indicios metalingüísticos, una solicitud de clarificación o una elicitación), que cuando se les da directamente una reformulación.

En el entrenamiento comunicativo, la retroalimentación debe proporcionarse de manera sistemática y constante; debe ser lo suficientemente clara como para ser percibida como retroalimentación; se debe ofrecer tiempo y oportunidad para la autorreparación; la retroalimentación debe estar cuidadosamente ajustada, en el sentido de que el error y la percepción del estudiante sobre dicha retroalimentación deben coincidir de forma precisa; y debe enfocarse en

un solo error a la vez y mantener ese enfoque durante un período determinado para asegurar la coherencia (Engwall & Bälter, 2022, p.6). Además, un entrenador de pronunciación debe ayudar a los estudiantes a desarrollar técnicas de autoensayo y automonitoreo.

Si bien la retroalimentación en la enseñanza de la pronunciación puede abarcar una amplia variedad de aspectos fonológicos, el presente estudio delimita su alcance al tratamiento de fonemas para terminaciones “-ed”: (/ɪd/, /t/, /d/). Esta decisión responde tanto a la relevancia comunicativa de estos sonidos como a la alta frecuencia de errores detectados en contextos escolares. En este sentido, para comprender su adquisición, resulta fundamental considerar las etapas del desarrollo fonético por las que transita el aprendiz hasta alcanzar un uso adecuado de dichos fonemas.

Etapas para el desarrollo de la pronunciación

El desarrollo de la pronunciación en una segunda lengua o lengua extranjera no es lineal, sino un proceso de reestructuración fonológica donde el aprendiz pasa de usar los sonidos de su lengua materna a construir un nuevo sistema sonoro. Este proceso suele estructurarse en etapas evolutivas que se presentan a continuación:

Discriminación auditiva. Es la capacidad de percibir y diferenciar sonidos relevantes en la lengua oral. Un aprendiz la desarrolla adecuadamente cuando puede reconocer e identificar fonemas o patrones sonoros y distinguirlos de otros que, en la lengua meta, cumplen funciones distintas (Sailema & Villacis, 2021, p.7). Para esta investigación, los aprendices darán cuenta de esta etapa cuando perciban las diferencias entre los sonidos /d, t, ɪd/ en oraciones aisladas y/o conversaciones estructuradas.

Producción fonética. Es la articulación de nuevas unidades (fonemas) que pueden ser funcionalmente distintas a aquellas presentes en la lengua materna (Olson, 2019, p.2). Para este nivel los participantes deberán producir palabras sueltas y frases cortas que involucren los fonemas

estudiados, en donde será muy probable que continúen usando fonemas de la lengua materna para imitar la producción de aquellos que pertenecen a la lengua extranjera.

Automatización. Se entiende como el proceso de aprendizaje mediante el cual el procesamiento de una segunda lengua (L2), que inicialmente requiere control y esfuerzo, se vuelve automático, rápido y sin esfuerzo gracias a la práctica; se trata de una transición fundamental para el desarrollo de la segunda lengua (Suzuki et al. 2025, p.01). Será entendida como etapa final, donde los aprendices utilicen los fonemas /ɪd/, /t/, /d/ de manera inconsciente, con fluidez y sin esfuerzo.

En coherencia con lo anterior, este capítulo ha permitido fundamentar teóricamente el papel central de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, entendida no solo como una herramienta correctiva, sino como una estrategia pedagógica orientada al desarrollo de la producción oral, específicamente, la pronunciación de los segmentos (/ɪd/, /t/, /d/), utilizados en las terminaciones *-ed*.

Además, ha profundizado en los recursos mediante los cuales se podría alcanzar una retroalimentación efectiva, inmediata, continua, crítica y constructiva para la habilidad oral del aprendiz, lo que, admite la adaptación y complemento de recursos como la autoevaluación, el trabajo entre pares y uso de la IA, para determinar su incidencia en el desarrollo de la pronunciación en inglés.

A partir de estos fundamentos, el capítulo siguiente expondrá con detalle el enfoque metodológico de la investigación, incluyendo el tipo de estudio, el contexto institucional, los participantes, los instrumentos de recolección de información y el proceso de análisis de los datos.

Capítulo III. Diseño Metodológico

El presente estudio tiene como objetivo comprender la incidencia de la retroalimentación formativa (basada en pares, IA y autoevaluación) en el desarrollo de la pronunciación del inglés en estudiantes de grado octavo del ITEIPA. Para ello, más adelante, se presenta el enfoque y tipo de estudio, el contexto y participantes, los instrumentos utilizados, la estrategia pedagógica, así como el procedimiento de recolección y análisis de datos.

Enfoque y Tipo de Estudio

El enfoque de este estudio que es de tipo cualitativo incluye las voces de los participantes, la reflexión del investigador y una descripción e interpretación detallada del fenómeno de la retroalimentación en la práctica educativa, que amplía la literatura existente o hace un llamado a la acción dentro del campo educativo (Creswell, 2007, p.37). Adicionalmente, la recolección de datos se hizo por cuenta del mismo investigador tras la observación de comportamientos, bitácoras, diarios y encuestas a participantes (Creswell, 2007, p.38).

Conjuntamente, se trata de una investigación-acción operacional debido a que se lleva a cabo un ejercicio de identificación, planeación, acción, observación y reflexión (Lewis, 1946) donde la población es partícipe de la implementación de recursos de retroalimentación y la reflexión de su dominio en la pronunciación de la lengua inglesa. Con el fin de cumplir con el objetivo propuesto, se llevó a cabo una investigación de carácter exploratorio, dado que en el contexto específico del estudio no se han desarrollado muchas iniciativas relacionadas con la temática abordada. Asimismo, se puso en marcha una intervención pedagógica en la institución participante, con la intención de iniciar un proceso de transformación significativa en las prácticas de retroalimentación que allí se desarrollan.

El proceso de investigación toma lugar bajo las siguientes fases: diagnóstico, planificación, implementación y reflexión. Para el diagnóstico se recolectaron datos iniciales a través de una

rúbrica de observación (anexo 1), una encuesta a los participantes (anexo 2) y una prueba de pronunciación (anexo 3), los resultados de este diagnóstico se compararon y fundamentaron con estudios previos realizados por autores nacionales e internacionales (Hernández, 2022; Blanco, 2023, González & Álvarez, 2020; Huyen, 2022; Zhang & Zheng, 2018; Biber, et al. 2011, por nombrar algunos).

En la fase de planificación, se seleccionaron recursos de retroalimentación que se alineaban al enfoque institucional desde los principios de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), luego se crearon rúbricas de observación para registrar el desarrollo de las intervenciones, finalmente, se definió un cronograma para la intervención y aplicación de los recursos de retroalimentación: autoevaluación, retroalimentación entre pares y retroalimentación generada por IA.

En la fase de implementación, naturalmente, se aplicaron dichos recursos y recolectaron datos en tiempo real por medio de grabaciones (pre/post intervención); diario docente; rúbricas de observación y bitácoras de los participantes. Se concluyó con la fase de reflexión, donde se midieron los cambios cuantificables como la reducción de errores en la pronunciación de los fonemas /d, t, Id/ a través de una prueba de pronunciación (anexo 4) similar a la implementada durante la etapa diagnóstica, junto con grabaciones realizadas antes y después de la retroalimentación de cada recurso; como también se observaron los cambios cualitativos sobre las percepciones de los estudiantes hacia cada recurso, por medio de las bitácoras de errores y una encuesta (anexo 5).

Participantes y contexto

Los participantes son 33 estudiantes entre los 13 y 15 años de grado octavo, ubicados en la zona urbana de un colegio público del municipio de Paz de Ariporo, Casanare. Todos, aprenden inglés como lengua extranjera durante dos horas y media semanales, la muestra es variada en cuanto a sus comportamientos y ritmos de aprendizaje; mantienen entre bajo y básico dominio del

inglés especialmente en la habilidad oral. La población se seleccionó porque, tras aplicar la encuesta diagnóstica, se identificó que los estudiantes malinterpretaban el concepto y propósito de la retroalimentación en las clases de inglés, lo que les impedía reconocer sus falencias y, por ende, trabajar en su mejora. Adicionalmente, con la rúbrica de observación y test de pronunciación, se evidenció que la población presentaba algunas falencias en la pronunciación de los fonemas /d, t, Id/.

Tras la observación inicial del grupo, se socializó frente a todos ellos el objetivo de la investigación y las posibles actividades a llevar a cabo, al final, a todos los participantes se les pidió que eligieran un seudónimo para usarse durante y después de la recolección de datos del estudio y se realizó el consentimiento informado al rector de la institución (anexo 6).

Instrumentos

Con el fin de diagnosticar las necesidades específicas en la pronunciación en inglés de los participantes y su percepción acerca de los recursos de retroalimentación en el aula, se realizó una rúbrica de observación diagnóstica, una encuesta y una prueba de pronunciación. Durante la implementación de los recursos de retroalimentación, se elaboró un diario de campo docente, bitácoras de errores realizadas por los estudiantes, las cuales se interpretaron a partir de lo documentado en las rutinas de pensamiento; se diseñó una rúbrica de observación (anexo 7) y se grabaron audios respondiendo a ejercicios y tareas de pronunciación. Mientras que, para el análisis de resultados, se utilizaron las técnicas de análisis de contenido, análisis comparativo y triangulación de métodos.

El análisis de contenido, entendido este como una técnica que posibilita examinar el contenido expresado en la comunicación con criterios objetivos, estructurados y cuantitativos (Aigeneren, s.f., p.4), se realizó a los diarios de campo docente, las bitácoras y las encuestas. Todo

lo anterior, con el propósito de analizar las narrativas e identificar desafíos y alcances en la adquisición y uso de los tres sonidos de la terminación “-ed”; las preferencias de los actores (docente y participantes) en el uso de uno u otro recurso de retroalimentación; las limitaciones o dificultades que tuvieron con cada recurso; y los avances en la pronunciación que los actores perciben con el uso de los recursos de retroalimentación; además de “medir cuantitativamente la frecuencia o extensión con que el contenido concreto aparece en una comunicación dada” (López, 1963, p.49).

En principio, se transcribieron y describieron enunciados que respondieran al: “Quién dice qué, a quién, cómo y con qué efectos” (López, 1963, p.51), el *qué* se refiere al contenido del mensaje, en donde se exploró la intencionalidad, el efecto emocional positivo o negativo existente y la orientación que se tiene y el *cómo* responde a los elementos discursivos (ejemplos, símbolos, conceptos, imágenes) que se usan para transmitir el mensaje (Aigeneren, s.f., p.6).

Posteriormente, se procedió a realizar la codificación de los datos, en donde los “datos brutos son sistemáticamente transformados y clasificados en categorías” (Aigeneren, s.f., p.30), la codificación se realizó con ayuda de la herramienta Atlas. IA, teniendo en cuenta variables como: *Asunto*: la frecuencia con que los actores resaltaban el uso de algún recurso sobre los demás. *Dirección*: la posición respecto al uso de cada recurso: a favor, en contra, neutral. *Juicios*: perspectivas sobre su avance o retroceso en el uso de los fonemas para las terminaciones con -ed. *Fuente*: si se cita a compañeros o docentes en su proceso de mejora o retroceso en la pronunciación. *Ambiciones*: si a partir de la consciencia del aprendizaje, se establecieron metas, objetivos o estrategias personales de mejora y *Tipo de afirmaciones*: distinguir entre afirmaciones que expresan hechos y expectativas o preferencias (Aigeneren, s.f., pp. 34-41).

En segundo lugar, se implementó la técnica de análisis comparativo para contrastar el antes y después de aplicar todos los recursos con el fin de observar el alcance que tuvo cada uno dentro

de las dimensiones de la adquisición de la pronunciación: la discriminación auditiva, la producción fonética y la automatización para las terminaciones con “-ed”. Para este caso, los instrumentos analizados fueron las rúbricas de observación, las grabaciones de audios respondiendo a ejercicios y tareas de pronunciación, el diario docente y las encuestas. Según Bereday y Hilker (1974) citado en (Navarro & Navarrete, 2013, p.68-74) las etapas para el análisis comparativo son: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación.

En concordancia con los objetivos de la investigación, para la descripción se organizaron y describieron los datos provenientes del antes y después de la aplicación de los tres recursos de retroalimentación. La descripción se mantuvo neutral, limitándose a exponer hechos, puntuaciones, transcripciones parciales y tendencias observables.

Luego, para la interpretación, “se detectaron y eliminaron las incorrecciones y errores de los datos e informaciones recopilados previamente” (Navarro & Navarrete, 2013, p.71), y se interpretaron los datos descritos, explicando por qué cada recurso de retroalimentación generó avances o estancamientos; la relación entre las percepciones expresadas por los estudiantes en las encuestas y los cambios evidenciados en sus grabaciones; y los factores que influyeron en los resultados, como la claridad de la retroalimentación, la frecuencia de exposición, la interacción entre pares o la metacognición promovida en la autoevaluación.

Tras la interpretación, se yuxtapusieron los resultados iniciales y finales de cada recurso de retroalimentación en función de las tres dimensiones de la pronunciación, aquí se compararon las rúbricas de observación iniciales vs. Finales; se confrontaron extractos de las primeras y últimas grabaciones y se contrastaron las percepciones expresadas en las encuestas con los resultados cuantitativos y cualitativos de los anteriores instrumentos.

Finalmente, para lo que Bereday y Hilker (1974) citado en (Navarro & Navarrete, 2013, p.73) denominaron *comparación*, se extrajeron conclusiones “separando lo fundamental de lo

accidental” por ello, se determinó cuál tuvo mayor impacto en cada dimensión de la pronunciación, se identificaron patrones, divergencias y fortalezas de cada recurso y se distinguió lo verdaderamente relevante para responder a la pregunta de investigación: cuál es la incidencia de la retroalimentación formativa mediada por el trabajo entre pares, la autoevaluación y la IA en el desarrollo de la pronunciación del inglés.

Como técnica final de análisis de datos, se realizó una triangulación metodológica para las conclusiones, las categorías obtenidas en las técnicas anteriores y la teoría de investigaciones previas, debido a que según (Rodríguez, Pozo & Gutiérrez, 2006) citado en (Aguilar & Barroso, 2015, p.74) “puede contribuir a validar un estudio de encuesta y potenciar las conclusiones que de él se derivan”. Este cruce permitió identificar relaciones o divergencias entre lo que los participantes expresaron narrativamente, la percepción del docente, la evidencia empírica de su avance en las dimensiones de la pronunciación y la teoría existente.

Teniendo en cuenta lo anterior, la intervención pedagógica consistió en aplicar los tres recursos de retroalimentación a diferentes momentos dentro del plan de clase de 5 semanas. Estos recursos promovieron la reflexión, la aplicación significativa y la transferencia del aprendizaje de la pronunciación de los fonemas (/ɪd/, /t/, /d/). Cabe aclarar que se usaron los segmentos (/ɪd/, /t/, /d/) debido a que hacían parte del plan curricular que se desarrollaba para el momento de la aplicación del proyecto, sin embargo, el estudio puede ser utilizado ante cualquier segmento o suprasegmento del idioma inglés.

Los recursos usados fueron la autoevaluación, debido a que “la labor del educando es dar sentido al trabajo escolar, pero ello requiere usar y controlar los propios procesos de pensamiento” (Morales, 2021, p. 60), por lo tanto, la autoevaluación se concibió como un recurso formativo que permitió a los estudiantes hacer un proceso de metacognición y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje para asumir un rol más crítico ante el mismo. La retroalimentación entre

pares fue el segundo recurso que se dispuso, ya que como menciona Morales (2021), la revisión entre pares se caracteriza por su inmediatez y frecuencia, y contribuye a que los estudiantes desarrollen sensibilidad frente a los criterios que diferencian un trabajo de calidad de uno que requiere mejoras (p. 42). Desde esta perspectiva, dicha práctica también favorece el fortalecimiento del pensamiento crítico, al igual que la autoevaluación, al promover la reflexión sobre los propios procesos y productos de aprendizaje. Finalmente, se incorporaron recursos mediados por la IA que, aunque no siempre se encuentran de acceso libre o son 100% precisos, pueden enganchar más a los estudiantes en su tarea, potenciar la autonomía y bajar los niveles de ansiedad en aquellos estudiantes principiantes (Sánchez, Morales y Rodríguez, 2024, p. 967). No obstante, la retroalimentación docente no se dejó a un lado durante la intervención pedagógica, el educador se mantuvo como mediador y facilitador del aprendizaje, brindando acompañamiento para resolver dudas y ofreciendo criterios claros de evaluación.

A continuación, se presenta los planes de clase implementados durante la intervención pedagógica:

Grado	OCTAVO	Asignatura	Inglés	Periodo	4
DOCENTE INVESTIGADORA	Gloria Katerine Castiblanco Varela				

GENERALIDADES

TEMA FUNCIONAL	<i>Living in the past.</i>
TEMA GRAMÁTICAL	<i>Simple past tense.</i>
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	1. Reconocer los verbos regulares en pasado en inglés. 2. Discriminar los tres sonidos de la terminación -ed (/ɪd/, /t/, /d/). 3. Pronunciar los verbos regulares correctamente al leerlos y al utilizarlos oralmente.
ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	• Identifico ideas generales y específicas en textos orales, si tengo conocimiento del tema y del vocabulario utilizado. • Reconozco los elementos de enlace de un texto oral para identificar su secuencia. • Escribo narraciones sobre experiencias personales y hechos a mi alrededor.

	• Converso con mis compañeros y mi profesor sobre experiencias pasadas y planes futuros. (pp. 24.25 <i>Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés</i>)		
DBA	• Intercambia información sobre temas académicos del entorno escolar y de interés general, a través de conversaciones sencillas, diálogos y juego de roles (# 4 – Derechos Básicos de Aprendizaje, p.21-22).		
TIEMPO ESTIMADO (horas)	12 HORAS	MATERIALES Y RECURSOS	Marcadores, tablero, computador, vídeos de la web, plataforma Classdojo

SEMANA	EJEMPLO DE PLAN DE CLASE	RECURSOS DE RETROALIMENTACIÓN Y RUTINAS DE PENSAMIENTO
1 – 2	Rutina de clase: ○ Saludo inicial y llamado a lista. ○ Sorteo para escribir la fecha. ○ Pregunta inicial: How is it going? How do you feel today? ○ Escritura y socialización de la agenda.	Presentación: Fase 1: Tras la escucha de la pronunciación de los diferentes sonidos, algunos estudiantes repiten verbos con sonido - ED variante.

	○ Juego <i>Chain words</i> para repasar lo que se hizo en la clase anterior. Actividad de aprestamiento: Dos estudiantes voluntarios pasan al tablero y escriben tantos verbos regulares en inglés como sepan durante 1 minuto. El que escriba más verbos gana puntos extra en <i>Classdojo</i>. Presentación: Fase 1: La docente lee en voz alta cada una de las palabras y pregunta: “Do they all sound the same?” “Where do you hear the <i>-ed</i> clearly?” (los estudiantes deberán notar que el sonido es más largo en palabras como <i>wanted, needed</i>). How many different sounds for <i>-ed</i> did you notice?	Recurso: la docente es quien brinda la retroalimentación. Técnica: reformulación (<i>Recast</i>) con señalización gestual y visual. Si un estudiante pronuncia incorrectamente una palabra, la docente la repite correctamente con énfasis en el fonema clave y lo complementa señalando el sonido usado para esa palabra: /t/, /d/, /ɪd/. Medio: Oral Forma: Inmediata / Implícita Fase 2: Tras las actividades de la fase 1 y la fase 2, los estudiantes realizan en su cuaderno la rutina de pensamiento: <i>I used to think... Now, I think...</i>
--	---	---

	Se presenta el concepto de los 3 diferentes sonidos para: – ED: /t/, /d/, /ɪd/. Fase 2: Los estudiantes complementan la explicación con el siguiente vídeo: 1. How to pronounce past tense endings - a Mini English Lesson (British council, English, 2023). Luego de las reflexiones de los estudiantes sobre sus aprendizajes. La docente escribe los siguientes verbos en el tablero: <i>worked, played, wanted, cleaned, danced, stopped, needed, visited</i>. Y se les pregunta: “What letter comes before –ed in <i>worked</i>?” (/k/) “What about <i>played</i>?” (/y/) “Do you hear /ɪd/, /t/, or /d/? ” Al final, se establecen algunos patrones:	Escriben cómo ha cambiado su comprensión respecto a la pronunciación de los verbos regulares en inglés. De manera voluntaria, comparten sus reflexiones frente a sus compañeros y docente. Recurso: autoevaluación. Medio: Oral / escrita. Forma: Inmediata / Explícita Práctica: Recurso: retroalimentación entre pares. Cada pareja de estudiantes se une a otra pareja, con el fin de contrastar las respuestas de la actividad. Luego, entre todos crean los ejemplos solicitados y se turnan para leerlos frente a la clase.
--	---	--

	after /t/ or /d/ → /ɪd/ after voiceless sounds → /t/ after voiced sounds → /d/ Práctica: 1. Los estudiantes escuchan y observan una conversación entre dos jóvenes sobre su test de conducción (British Council/ Learn English Teens, s.f.) 2. En parejas, clasifican los verbos en rojo en tres columnas diferentes según el sonido: /t/, /d/, /ɪd/. 3. Luego, leen sus listas en voz alta y usan un verbo de cada columna para crear 2 ejemplos que también se comparte frente a todos. Producción:	Medio: Oral / escrita. Forma: inmediata / explícita Al finalizar la actividad, de manera individual se completa la rutina de pensamiento <i>Think, pair, share</i>. Recurso: autoevaluación. Medio: escrita. Forma: tardía / Explícita Think: Cada estudiante escribe los hallazgos que encontró con su primera pareja. Pair: Menciona cómo se sintió tras compartir sus hallazgos con su compañero inmediato y con los compañeros que se unieron después.
--	--	---

	A través de un friso, cada estudiante relata al menos 10 actividades que realizaron en vacaciones. Deben usar por lo menos 6 acciones usando verbos regulares. Finalmente, relatan y muestran su trabajo frente a toda la clase. <i>Criterios de evaluación:</i> Pronunciación: Pronuncia correctamente los verbos regulares en pasado (-ed) y mantiene una entonación adecuada durante la presentación. Gramática: Usa correctamente la estructura del pasado simple, especialmente con los verbos regulares.	<i>Share:</i> menciona cómo cambió su perspectiva respecto a los hallazgos propios y ajenos, además reflexiona acerca de qué aportaron los demás a su aprendizaje y cómo ocurrió. Producción: Recurso: retroalimentación entre pares. Medio: Escrito. Forma: tardía / explícita. Durante las presentaciones orales del friso, se pedirá a cinco estudiantes (aleatoriamente) para que, con base en los criterios de evaluación, brinden sugerencias sobre la actividad de producción de uno de sus compañeros. Tarea:
--	--	--

	Fluidez: Se expresa de manera continua, con pausas naturales y sin depender excesivamente de la lectura. Creatividad y diseño del friso: El friso es visualmente atractivo, organizado y refleja creatividad en la forma de representar las actividades. Cantidad y pertinencia de las oraciones: Relata al menos 10 actividades y usa mínimo 6 verbos regulares correctamente en contexto. Tarea: realizar la rutina de pensamiento <i>connect, extend, challenge</i>.	Recurso: autoevaluación. Medio: Escrito. Forma: tardía / explícita. <i>Connect – extend - challenge.</i> Connect: ¿Qué palabras, sonidos o técnicas que practicamos ya habías usado antes? Extend: ¿Qué aprendiste sobre cómo mejorar tu pronunciación? ¿Hay algún sonido o regla que ahora entiendes mejor? Challenge: ¿Qué te costó trabajo pronunciar o entender? ¿Qué estrategias podrías usar para mejorar en eso?
3-4	Rutina de clase:	Práctica:

	○ Saludo inicial y llamado a lista. ○ Sorteo para escribir la fecha. ○ Pregunta inicial: How is it going? How do you feel today? ○ Escritura y socialización de la agenda. ○ Juego <i>Chain words</i> para repasar lo que se hizo en la clase anterior. Actividad de aprestamiento: Los estudiantes se organizan en grupos de dos y reciben la biografía de Cleopatra en desorden, luego, la deberán ordenar en el menor tiempo posible (Linguahouse, 2021) Presentación: La lectura se proyecta y se pone el lector de pantallas, ellos escuchan y siguen la lectura, pausándose	Recurso: la docente es quien brinda la retroalimentación. Técnica: Revisión colectiva con retroalimentación diferida. Durante la lectura, la docente escribe en el tablero aquellas palabras que fueron mal pronunciadas (prestando especial atención a los verbos regulares). Al terminar la lectura, se repite de manera colectiva las palabras y enfatizando en los sonidos críticos. Medio: escrita. Forma: tardía / Explícita. Tarea Recurso: retroalimentación mediada por la IA. Los estudiantes abren la app de <i>ChatGPT en voz (OpenAI)</i> y mencionan un <i>prompt</i> parecido al siguiente: “Hola, quiero practicar la pronunciación de los verbos regulares
--	---	---

	paulatinamente para aclarar dudas de vocabulario o contenido. Práctica: Se hace lectura grupal en voz alta, es decir, cada estudiante leerá hasta donde haya punto y dirá el nombre de un compañero para que continúe leyendo. Al finalizar, se dictan preguntas de comprensión lectora literales e inferenciales tales como: 1. When was Cleopatra born? 2. Who was Cleopatra's father? 3. How old was Cleopatra when her father died? 4. Who ruled Egypt with Cleopatra at first? 5. Who were fighting for control in Rome? 6. Who killed Pompey? 7. Who helped Cleopatra become pharaoh? 8. What was the name of Cleopatra and Caesar's son?	en pasado, en inglés. Por favor, escucha mi grabación y corrige las terminaciones -ED. Indícame: - Si cada verbo suena con el final /ɪd/, /t/, or /d. - Si la pronunciación es correcta o debo mejorar algún sonido. - Dame un ejemplo de cómo debería sonar correctamente. - Repite todos los verbos correctos e incorrectos para practicar nuevamente.” Tras recibir la retroalimentación, volverán a grabar el audio solicitado en la tarea. Medio: escrita. Forma: inmediata / Explícita Producción Recurso: retroalimentación mediada por la IA.
--	---	--

	9. What language did Cleopatra learn to speak? 10. How many children did Cleopatra have with Mark Antony? Para que respondan en sus cuadernos de forma individual. <u>Tarea:</u> en casa, cada estudiante se graba leyendo las preguntas y respuestas del texto y lo revisan en la app: <i>ChatGPT en voz (OpenAI)</i> con el fin de recibir retroalimentación. Luego vuelven a grabar un audio leyendo las preguntas y respuestas tras la corrección de la IA. Ambos audios son enviados a la docente. Producción	Los estudiantes escribirán su propio <i>prompt</i> para recibir la retroalimentación de su juego de roles. Usarán la plataforma <i>ChatGPT en voz (OpenAI)</i>. Medio: escrita. Forma: inmediata / Explícita Tarea Recurso: autoevaluación. Medio: escrita. Forma: tardía / Explícita 3,2,1, Bridge Tras recibir corrección por IA, los estudiantes escriben en sus cuadernos: • 3 cosas que la IA corrigió.
--	--	--

	Los estudiantes se dirigen a la zona vive digital del colegio y consultan la biografía de un personaje de su interés: niñez, juventud, logros. Ambos extraen la información más relevante de ese personaje y crean los diálogos para un juego de roles donde uno de ellos será dicho personaje y el otro un entrevistador. Nuevamente, practican su diálogo y graban un audio para que sea revisado por IA, (diálogo que se envía a la docente). Tarea: realizar la rutina de pensamiento 3,2,1 <i>Bridge</i>. Para la siguiente clase, se escucharán las dudas que tengan los estudiantes como parte de su tarea. Luego, se inician las presentaciones que se realizan frente a todos y de la	• 2 dudas que aún tengan (para consultar al profesor o indagar). • 1 estrategia que usarán para no repetir el error.
--	--	---

	cual se brindará una evaluación sumativa acompañada de retroalimentación escrita que será dada únicamente por la docente bajo los siguientes criterios: Pronunciación: Pronuncia correctamente los verbos regulares en pasado (-ed) y mantiene una entonación adecuada durante la presentación. Gramática: Usa correctamente la estructura del pasado simple, especialmente con los verbos regulares. Fluidez: Se expresa de manera continua, con pausas naturales y sin leer las respuestas de la biografía. Creatividad La escenografía, así como la vestimenta es adecuada al personaje y situación.	
--	--	--

	Tiempo y número de preguntas: El juego de rol va de 4-a 7 minutos, haciendo como mínimo 8 preguntas sobre la vida del personaje.	
5	Producto final: Los estudiantes ingresan a <i>Speak and improve</i> y tienen una conversación espontánea con la IA, enfocándose en situaciones de tiempo pasado. Al final, esta le brinda los resultados de los errores que tuvo prestando fiel atención a los verbos con ED. Al realizar la rutina de pensamiento: <i>Compass points</i>. De manera autónoma se socializan las brújulas de algunos de los estudiantes.	Producto final: Recurso: autoevaluación. Medio: escrita. Forma: tardía / Explícita <i>Compass points</i> Luego de la actividad oral, los estudiantes dibujan una brújula con sus puntos cardinales y en cada letra escriben:

		E: <i>excitement</i> (Entusiasmo): ¿Qué fue lo mejor de la actividad? ¿Qué me hizo sentir bien u orgulloso? W: <i>worries</i> (Preocupaciones): ¿Qué me costó trabajo? ¿Qué no salió como esperaba? N: <i>needs</i> (Necesidades): ¿Qué necesito mejorar? ¿Qué recursos o apoyos podrían ayudarme? S: <i>suggestions/stances</i> (Sugerencias/Posición): ¿Qué haré diferente la próxima vez? ¿Qué consejo me daría a mí mismo o a mis compañeros?
--	--	---

Capítulo IV. Análisis de Datos y Resultados

Organización de la Información

Siguiendo la ruta metodológica propuesta en el capítulo anterior, posteriormente, se presenta una síntesis del propósito y características de los instrumentos implementados durante la investigación: encuestas, diario docente, bitácoras de los estudiantes, rúbricas de observación y grabaciones. Debido a su naturaleza particular, la información obtenida aparece en secciones separadas.

Encuesta

Al finalizar la intervención pedagógica, se aplicó una encuesta con el objetivo de conocer las percepciones que tenían los participantes a cerca del proceso de retroalimentación, los recursos aplicados y su relación con el aprendizaje de los fonemas estudiados: /d, t, Id/.

Tabla 3.

Características de la encuesta

No	Actores	Número de participantes	Características de los encuestados	Nomen- Clatura	Características de la encuesta
1	Estudiantes	33	21 hombres, 12 mujeres. Todos de grado octavo.	EF	Seis preguntas abiertas. Una pregunta con opción múltiple.

La información obtenida permitió reconocer cómo los participantes comprendían el concepto y propósito de la retroalimentación, así como los recursos que consideraban más significativos para su aprendizaje en pronunciación. Asimismo, los datos evidenciaron

expectativas e intereses frente a futuras estrategias de retroalimentación, lo que generó tensiones al contrastarse con los resultados arrojados por el siguiente instrumento.

Grabaciones

Al finalizar el proyecto, se aplicó una prueba diagnóstica de pronunciación compuesta por un ejercicio de discriminación auditiva. Asimismo, se realizó la lectura en voz alta de una biografía y la narración grupal de un cuento. Las tres actividades fueron grabadas con el propósito de analizar el desarrollo y adquisición de los fonemas /d/, /t/ e /Id/ antes y después de la implementación de los recursos de retroalimentación.

Tabla 4.

Registros orales utilizados durante la intervención.

Registro oral	Participantes	Nomen- clatura	Etapas de desarrollo fonético que evalúa
Prueba de pronunciación	33 estudiantes	Gr. P	Discriminación auditiva – Producción fonética – Automatización
Lectura en voz alta	11 estudiantes	Gr. L	Discriminación auditiva – Producción fonética
Narración del cuento	30 estudiantes	Gr. N	Discriminación auditiva – Producción fonética – Automatización

El análisis de las grabaciones permitió identificar que los participantes alcanzaron distintas etapas de adquisición fonológica tras la implementación de cada recurso. Asimismo, evidenció

limitaciones asociadas al uso de la IA, el trabajo entre pares y la autoevaluación, lo que reforzó el postulado de que dichos recursos requieren la mediación de un docente facilitador para consolidar el proceso de aprendizaje.

Diario docente

El diario proporcionó el registro detallado elaborado por la docente acerca de la mayoría de los acontecimientos después de cada sesión. Dicho registro permitió analizar ambos procesos desde tres perspectivas: aquella relacionada con la dinámica de la clase, la orientada a las reacciones de los aprendices mediante el registro anecdótico y la que comprende las apreciaciones subjetivas de la profesora.

Tabla 5.

Distribución de los diarios de clase según el recurso aplicado

Número	Nomenclatura	Recurso de retroalimentación
Diario 1	D1	Autoevaluación
Diario 2	D2	Trabajo entre pares
Diario 3	D3	Mediada por IA (trabajo en casa)
Diario 4	D4	Mediada por IA (trabajo en clase)

Al triangular esta información con los instrumentos anteriores, el diario evidenció que, en un contexto educativo público, el uso de la IA tiene limitaciones que pueden generar exclusión entre los participantes. Asimismo, mostró que estas dificultades repercuten tanto en la dimensión afectiva del docente como en el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza. De igual manera, el análisis del instrumento permitió identificar con qué técnicas los estudiantes lograban producir los

sonidos trabajados y si dichos aprendizajes evidenciaban apropiación a largo plazo o únicamente respondían al cumplimiento inmediato de la tarea.

Rúbrica de observación

Por su parte, la rúbrica de observación fue más objetiva y se realizó con el fin de conocer la cantidad de estudiantes que realizaba las actividades a conciencia, los que las evadían, las interacciones entre ellos y con los recursos, las emociones visibles, la producción fonética en charlas casuales o para resolver una tarea específica y los comentarios que surgían durante el uso de cada recurso.

Tabla 6.

Registros de observación

Número	Nomenclatura	Recurso de retroalimentación
1	R1	Autoevaluación
2	R2	Autoevaluación
3	R3	Trabajo entre pares
4	R4	Trabajo entre pares
5	R5	Mediada por IA (trabajo en clase)

El análisis de las rúbricas visibilizó que el desarrollo fonético de los participantes alcanzó principalmente la etapa de producción fonética, sin consolidarse plenamente el último nivel. De igual manera, el instrumento permitió identificar el tiempo y el nivel de reflexión que cada estudiante dedicó a la retroalimentación recibida y las relaciones de poder presentes en el grupo.

Bitácoras de estudiantes

Los participantes desarrollaron tres rutinas de pensamiento que apuntaban a realizar su proceso de metacognición y autoevaluación de la manera más rápida y eficaz, pero a su vez, pretendía dar a conocer de primera mano los sentimientos, límites, logros y experiencias que tuvieron los aprendices durante la intervención pedagógica.

Tabla 7.

Rutinas de pensamiento implementadas en las bitácoras estudiantiles

Rutina de pensamiento	Nomenclatura	Recurso de retroalimentación
<i>I used to think... Now, I think...</i>	B1	Autoevaluación
<i>Think – pair – share</i>	B2	Trabajo entre pares
<i>3, 2, 1 bridge</i>	B3	Mediado por IA

Las bitácoras permitieron entrever la dimensión afectiva que promovió uno de los recursos, la tendencia a la sobreestimación, la fosilización de algunos errores de pronunciación, las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes, sus vacíos de aprendizaje y los diferentes ritmos de trabajo presentes en el grupo.

Discusión de Resultados

Este apartado encierra en dos categorías los resultados del proceso de análisis llevado a cabo durante la investigación y su discusión con las teorías expuestas en el capítulo dos del presente estudio. Los hallazgos evidencian la incidencia de la retroalimentación formativa mediada

por el trabajo entre pares, la autoevaluación y el uso de la IA en el desarrollo de la pronunciación del inglés en los estudiantes de grado octavo del ITEIPA.

Categoría 1: Desarrollo de la Competencia Fonológica

La retroalimentación mediada por la autoevaluación, la IA y el trabajo entre pares incide de manera asincrónica en el desarrollo fonológico. Los resultados demuestran una evolución progresiva que inicia con la discriminación auditiva y culmina en intentos de automatización. Para la adquisición de los fonemas /t/, /d/, /Id/ los participantes pasaron por tres etapas: discriminación auditiva, producción fonética y automatización. A continuación, se muestra los casos de éxito y errores persistentes junto con las percepciones referentes al uso de los recursos de retroalimentación implementados durante su proceso de aprendizaje.

Discriminación auditiva. En este nivel los estudiantes tuvieron tres actividades de reconocimiento fonético, donde inicialmente se les realizó una prueba de pronunciación para que distinguieran el número de sonidos diferentes que tenía la terminación “-ed” de los verbos regulares en pasado.

En esta prueba inicial solo el 8% de la clase logró distinguir los tres sonidos, todos identificaron el fonema /Id/ pero con la pronunciación /e/ en lugar de /I/, 80% detectaron el sonido /t/, 8% el sonido /d/ y 11% mencionaron fonemas que pertenecían a palabras específicas, como el /s/ y /i:/. Lo que coincide con lo mencionado por Mora & Mora-Plaza (2023), los aprendices reconocen y se apropian de fonemas que le son familiares en su lengua materna y que son más sonoros como el /Id/.

Posterior al proyecto, se les aplicó la misma prueba de reconocimiento fonético y los porcentajes se elevaron a un 91% que reconocía la existencia de los 3 sonidos y distinguían su transcripción fonética. Sin embargo, se agregó un ejercicio de discriminación auditiva para que

transcribieran el fonema correspondiente a cada verbo según lo que escucharan y los resultados fueron los siguientes:

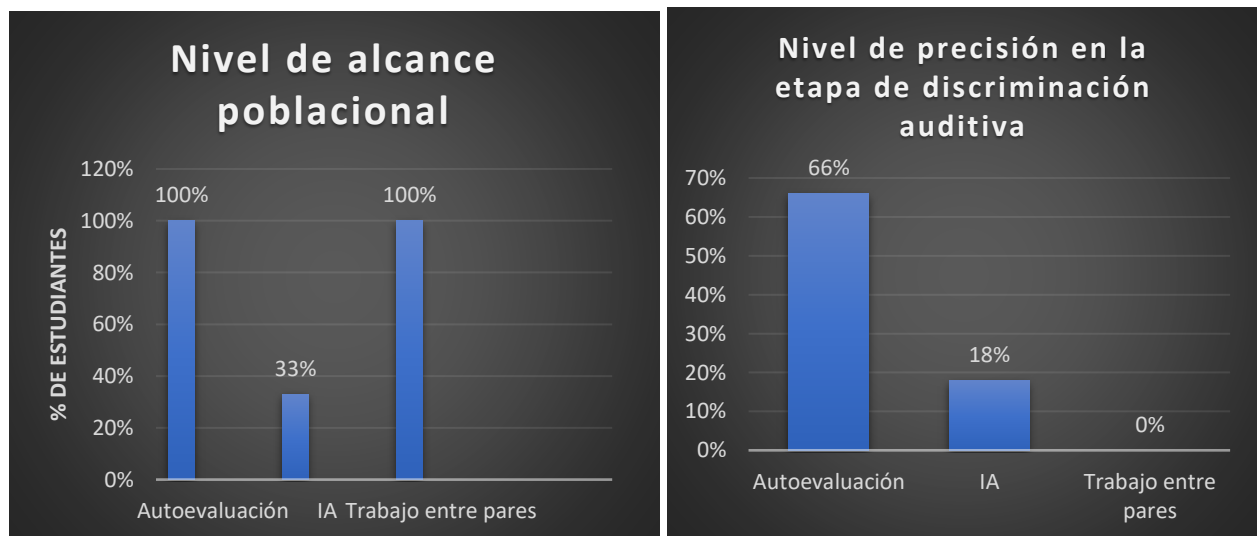
Tabla 8.

Resultados prueba de pronunciación para discriminación auditiva.

Fonema	Aciertos obtenidos	Máximo de aciertos posibles	Porcentaje de éxito
/Id/	58	99	58.6%
/d/	50	99	50.5%
/t/	50	99	50.5%

Se observa una distinción moderada para el fonema /Id/, lo que confirma que la sílaba extra del /Id/ facilita la discriminación auditiva. No es un dominio total, pero es la base más sólida que tienen. Adicionalmente, mantienen un punto de equilibrio entre los fonemas /d/ y /t/. Contrario a lo que menciona Araujo (2021): los estudiantes no están identificando “rasgos distintivos” sino que su criterio se basa en la longitud silábica, en otras palabras, están adivinando o percibiendo ambos fonemas como un solo grupo de terminaciones cortas.

Para determinar el impacto de la intervención que cada recurso de retroalimentación tuvo sobre los resultados de la tabla anterior, se analizó la efectividad técnica de cada uno frente a su alcance poblacional y el nivel de precisión, el siguiente diagrama muestra los resultados:



El recurso de retroalimentación con mayor alcance poblacional y de efectividad en la etapa de discriminación auditiva fue la autoevaluación.

Tras el análisis de resultados se descubrió que la autoevaluación permitió a los estudiantes llegar a la elisión, por ejemplo: “aprendí que en algunas palabras no se pronuncia una letra dentro de ella” (Juanita, B1), cuando Juanita menciona esto probablemente se refiere a que la "e" de la terminación “-ed” es silente en los sonidos (ej. en *helped* no se dice la "e"). Esto indica que está dejando de procesar el inglés palabra por palabra y está empezando a entender la economía articulatoria del idioma.

Ana por su parte, dice: “tenía una perspectiva que los verbos que terminaban en “ed” se leían tal cual como estaban. Ahora aprendí que no todos los verbos se pronuncian de igual forma al sumarle el “-ed”, sino que hay diferentes pronunciaciones que evita el “-ed” en la palabra o cambia la pronunciación de la misma” (B1), a esta capacidad para romper el "bloqueo" de sonido del español y entender que en inglés ese mismo grafema (-ed) se ramifica en tres categorías distintas se le denomina discriminación categórica y sin este conocimiento el estudiante es apático a las variaciones fonéticas.

Finalmente, cuando un estudiante menciona: “tuve muchos errores como 6, casi todos del sonido /d/ y /t/ y gracias a eso ya pude comprender un poco más en “-ed”. Ahora me sé defender más que antes y entiendo más o menos las pronunciaciones” (Duvan, B2), significa que su oído ya es capaz de comparar su propia producción con el modelo ideal y detectar dónde está la distorsión.

Los hallazgos demuestran que la autoevaluación facilitó una transición crítica desde la interferencia ortográfica del español hacia una conciencia fonológica activa. A través de este ejercicio, los estudiantes no solo alcanzaron una discriminación categórica de la tríada fonológica, sino que refinaron su discriminación auditiva al identificar elisiones y realizar una monitorización diagnóstica de sus propios errores. Este avance revela que la reflexión personal permite al estudiante "limpiar" su audición de la influencia de la lengua materna, sentando las bases para la autonomía y la economía articulatoria en la producción del inglés.

Por otro lado, mi investigación confirma lo aseverado por Zhang & Zheng (2018) al evidenciar que el trabajo entre pares no aporta a la discriminación auditiva del estudiante, pero sí “reduce la ansiedad en torno a su competencia y fomenta el disfrute del proceso” (p.1129). Por ejemplo: “sola, tuve 10 errores porque no entendí casi el tema, él (su compañero) aportó en la ayuda y me ayudó a socializar” (Camila, B2). Asimismo, en los hallazgos aparecen beneficios alternos como mejora en la competencia gramatical: “yo en la actividad pasada (antes de la retroalimentación entre pares) no entendía y bueno, no entiendo de cómo conjugar un verbo en pasado. Mi compañera me hizo entender que las palabras que terminaban en “ed” estaban en pasado” (Lina, B2);

Sin embargo, en ninguno de los casos, se evidenció que el trabajo entre pares contribuyera al aspecto discriminatorio fonético de alguna manera, solo actúa como un amortiguador emocional y un clarificador de reglas básicas, pero es ineficaz e incluso riesgoso para la precisión fonética fina si no hay una supervisión. Mientras que autores como Hunukumbure et al. (2017) sugieren

que observar a otros ayuda a identificar errores comunes, los resultados de esta investigación muestran que los pares a menudo comparten los mismos errores fonéticos o suelen evadir la tarea por dependencia. Un caso de ello es el de Carlos quien menciona: “mi compañero ayudó muchísimo porque él era el que hacía casi todo” (B2). Esto indica que, aunque hay un resultado correcto en el ejercicio, no hubo un proceso de aprendizaje sensorial en Carlos; él simplemente aceptó la discriminación auditiva de otro. Carlos no mejoró su pronunciación; simplemente dejó que otro hiciera el esfuerzo cognitivo.

Durante las retroalimentaciones en grupo, no hubo correcciones a nivel fonético, sino solo respuestas inmediatas a la tarea, tal como lo enuncia el siguiente apartado del diario docente:

“la pronunciación de palabras como *failed* y *stopped* fueron mal pronunciadas mientras ellos mismos se preguntaban por cuál fonema iba sobre cada una de esas palabras. Incluso los estudiantes que leían un verbo usando /d/ decían que ese era el sonido para esa palabra, sin embargo, no la pronunciaban de esa manera hasta que me acercaba al estudiante a corregir la pronunciación de ese sonido y así el estudiante podía estar convencido de ello” (D2).

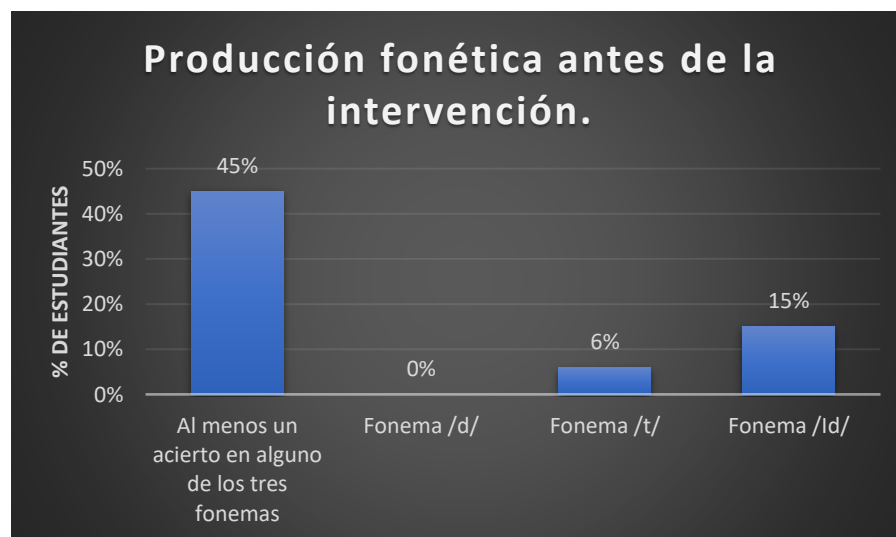
Esto demuestra que, en el trabajo cooperativo, persiste una sordera fonológica que impide la corrección técnica autónoma, supeditando la validación del estímulo auditivo correcto exclusivamente a la intervención de una autoridad externa.

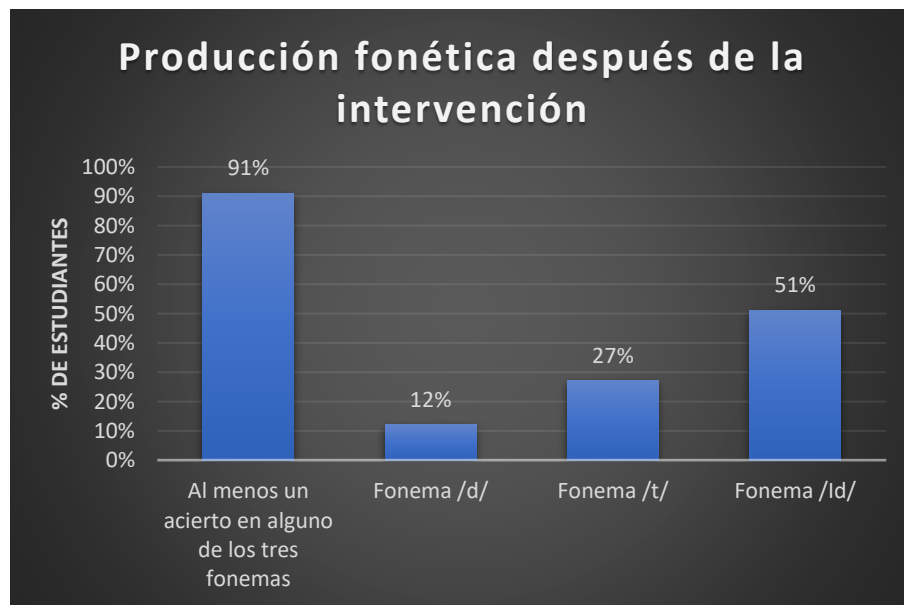
Del mismo modo, el uso de la IA como generador de retroalimentación presenta baja eficacia y un alcance poblacional igualmente bajo. Gran parte de los resultados se debe a limitaciones de orden tecnológico y ambiental, que contrario a lo expuesto por Moreno (2021) no permitió optimizar el tiempo y tener mayor alcance entre los estudiantes, sino por el contrario, para este contexto, se convirtió en una herramienta de exclusión y estrés entre los aprendices. Adicional a esto, la disposición y tiempo que los participantes le dieron a la herramienta como

trabajo autónomo no tuvo gran acogida, justificando que “les parecía tedioso grabar dos audios” (D3).

No obstante, cabe resaltar que a los dos estudiantes que hicieron el ejercicio de manera autónoma, consciente y paciente, la IA le brindó un aporte significativo al nivel de discriminación auditiva, ya que ésta exigió a la muestra pasar de una escucha pasiva (el estudiante recibe el sonido, pero no lo procesa internamente) a una escucha activa (el estudiante dirige su atención consciente a rasgos específicos del sonido para corregir su pronunciación antes de enviar el segundo audio). Este éxito valida lo mencionado por Sánchez, Morales y Rodríguez (2024) sobre la exactitud en el reconocimiento del habla.

Producción fonética. Teniendo en cuenta que la producción fonética es la articulación de nuevas unidades (fonemas) (Olson, 2019), la cantidad de participantes que pronunció correctamente alguno de los tres fonemas aumentó, tal como se muestra en el siguiente diagrama comparativo:





Existe un incremento masivo en el reconocimiento de la regla. Mientras que en el diagnóstico solo el 45% lograba un acierto (concentrado casi exclusivamente en el fonema más sencillo, /ld/), en el examen final el 91% de los estudiantes logró producir correctamente al menos uno de los tres fonemas. Esto indica que la intervención consiguió que casi la totalidad del grupo pasara de una lectura ortográfica a una intencionalidad fonética, algo que confirma lo planteado por Olson (2019), donde la transición de sonidos de la lengua materna a un nuevo sistema es gradual. El hallazgo más significativo es lo que ocurre con el fonema /d/ que pasó del 0% al 12%, puesto que, es el sonido más difícil de producir. Aunque el avance parece pequeño, pasar de cero aciertos a que 4 estudiantes lo logren es un hito técnico, ya que implica dominar la sonoridad (vibración) al final de la palabra, lo más ajeno al español.

A pesar de que el 91% ya sabe que debe cambiar la pronunciación, solo un pequeño porcentaje logra la precisión en los sonidos más complejos (/t/ y /d/). Esto confirma que la retroalimentación formativa fue altamente efectiva para la discriminación auditiva y el conocimiento teórico pero que la producción fonética y la automatización aún tienen largo camino por recorrer.

Al contrastar el desempeño fonético alcanzado con los recursos de retroalimentación empleados, se observa que la incidencia sobre la producción oral no fue simétrica, sino que se distribuyó en distintos niveles de precisión y alcance, como lo muestra el siguiente cuadro comparativo:

Tabla 9.

Incidencia de los recursos de retroalimentación sobre la producción fonética.

Recurso de retroalimentación	Nivel de precisión fonética	Nivel de alcance poblacional
IA	Alta: Provee un modelo acústico fiel; facilita la práctica motora y la conciencia fonémica mediante retroalimentación inmediata.	Bajo: Condicionado por la brecha digital y ambiental.
Autoevaluación	Baja: Desarrolla consciencia fonológica, pero carece de un mecanismo externo de corrección articulatoria.	Alto: Aplicable a la totalidad de la muestra de forma independiente.
Trabajo entre pares	Baja: Riesgo de retroalimentación desviada; tiende a la repetición y estabilización de errores.	Alto: implementable en la mayoría de los contextos de interacción grupal.

La autoevaluación no incidió de manera directa en la mejora de la producción fonética. Al ser la autoevaluación un proceso cognitivo y no motriz, la producción fonética (especialmente en los sonidos /t/ y /d/) que requiere de movimiento muscular, no se practica y, por ende, los fonemas no son adquiridos. Aunque la autoevaluación permite a la muestra darse cuenta del error: “me

corrigió *was* que era un sonido como “*waz*”, *become* que era como “*bikiem*” y *did* que yo decía “*died*” (Daniela, B3) esto no se traduce automáticamente en la capacidad de mover la lengua o las cuerdas vocales de forma correcta, en el ejemplo, Daniela se autoevalúa, pero minutos después no logra recordar ni los sonidos ni su transcripción.

Por su parte, la retroalimentación entre pares tampoco aportó a la producción oral de la muestra. Se alcanzó producción individual adecuada solo tras la intervención docente, porque durante la interacción entre compañeros no hubo ninguna intención para rectificar o corregir la pronunciación de los fonemas, lo que concuerda con lo señalado por Phuong, (2022) el hecho de estar rodeados de interlocutores que comparten la misma lengua materna de los estudiantes en realidad elimina la motivación de ellos para corregirse ya que se les podían entender fácilmente independientemente de los errores de pronunciación. En algunos casos, el trabajo entre pares creó interferencia o confusión ya que la mayoría de los estudiantes se encontraba en la misma etapa de aprendizaje, tal como lo expresa Sofía (B1): "Mi compañero me dijo que /t/ era lo mismo que /d/".

Aunque Muñoz (2017) dice que el lenguaje entre pares es "más cercano", del análisis de resultados se encontró que los comentarios que se brindaban entre ellos carecían del metalenguaje y oído clínico suficiente para detallar los campos fonéticos es los que estaban errando y de este modo, complementar su retroalimentación positiva con algo de la correctiva, por ejemplo: "habla más duro", "está bonito el material", "falta unión" (Gr. N).

Finalmente, el uso de la IA para generar retroalimentación fue la que obtuvo mejor efectividad para esta etapa, a pesar de que su alcance no fue el mayor. Un ejemplo de lo anterior es el caso de Yeiler y Camila donde se demostró que la IA puede catalizar un cambio del habla impulsiva hacia la vocalización consciente: “hay algunos verbos que necesitan atención en la terminación. Por ejemplo, *helped*, Así que, en vez de solo decirlos rápido, asegúrate de pronunciar una /t/ clara.” (R5) y “hiciste un gran trabajo con los verbos *helped* y *was*. Sin embargo, pronuncia

con mayor lentitud las frases que tienen los verbos *ruled* y *learned*” (R5). Al priorizar la exactitud sobre la velocidad, la IA motivó a los estudiantes a tener mejor control metacognitivo, transitando de la necesidad de fluidez en su desempeño inicial a una ejecución deliberada y exitosa de los fonemas objetivo (/t/ y /d/). Este hallazgo sugiere que la IA actúa no solo como un corrector, sino como un regulador del ritmo de aprendizaje, permitiendo al estudiante estabilizar su producción fonética mediante la atención focalizada.

Sin embargo, hubo un hallazgo crítico que no se puede pasar por alto y es la vulnerabilidad técnica del recurso. Esto ocurrió en el caso de Daniela, en donde tras la observación de las correcciones que la IA le había generado se encontró el siguiente comentario: “*have* es un verbo regular” (R5). El error de la IA al decir esto revela que, si un estudiante no tiene una base sólida, puede terminar fosilizando errores nuevos porque confía ciegamente en la "autoridad" de la tecnología. Esto justifica lo mencionado por Hernández (2022) quien menciona que este tipo de recursos debe implementarse como recurso complementario, sin la intención de reemplazar el papel del docente en el proceso formativo.

Automatización. Los resultados validan a Suzuki et al. (2025) en cuanto a que pasar de un procesamiento controlado (consciente) a uno automático es una transición fundamental pero laboriosa y cognitivamente exigente. La siguiente tabla muestra la cantidad de alumnos que, tras la prueba de pronunciación y la actividad oral final demuestran la automatización en relación con el uso de los fonemas /d/, /t/:

Tabla 10.

Alumnos con automatización en relación con el uso de los fonemas /d, t/

Fonema Objetivo	Pronunciación correcta	Gramática bien / Fono mal	Uso de Infinitivo en	Total usos	% de Automatización

oraciones pasadas					
Fonema /ɪd/	7	4	2	13	53.8%
Fonema /t/	2	5	1	8	25.0%
Fonema /d/	7	13	4	24	29.1%
TOTALES	16	22	7	45	35.5%

Durante los ejercicios de improvisación, entre toda la población se utilizaron alrededor de 20 verbos regulares en pasado entre los más usados estuvieron: *played, visited, fished, studied, listened, walked, watched, worked, traveled, learned, danced, used, cooked*. La tabla anterior evidencia que el fonema con mayor automatización fue el /ɪd/. A pesar de no ser el más usado en su discurso hablado, es el único que supera la mitad de los aciertos. Esto valida a Sailema & Villacis (2021) con un hallazgo previo: como este fonema añade una sílaba extra (*studied, visited*), el estudiante lo percibe y lo produce con mayor facilidad.

Respecto al fonema /d/, se evidencia que fue el más requerido para su discurso hablado (24 veces), pero también fue el que tuvo el mayor número de fallos fonéticos (13 veces). Los estudiantes saben que deben usar el pasado (*played, traveled, listened*), pero el músculo sigue pronunciando la "e" o fallando en la vibración. Esto demuestra que, contrario a lo expresado por Mora & Mora-Plaza, 2023, párr. 4, para el aprendizaje de los sonidos de la lengua extranjera no es suficiente la conciencia fonológica, sino que es necesaria la práctica articulatoria de aquellos fonemas que no pertenecen a la lengua materna.

Finalmente, el menos que se usó y el que menos se automatizó fue el fonema /t/. Verbos como *cooked, walked, fished* o *watched* requieren que las cuerdas vocales se detengan, lo cual, al parecer, representó un reto para ellos. Teniendo en cuenta los postulados de Suzuki, et al. (2025)

estos hallazgos muestran que la población de estudio alcanzó el conocimiento declarativo, que refleja la comprensión conceptual que tiene una persona de los hechos y las reglas, pero, aún no poseen conocimiento procedimental, el cual, representa la capacidad de aplicar esas reglas en la práctica (p.3).

Con respecto a la incidencia que la retroalimentación generada por cada recurso tuvo sobre los resultados anteriores, se analizó el proceso de adquisición de los tres niveles (discriminación auditiva, producción fonética y automatización) de 10 de los 33 estudiantes, se tomó esta decisión debido a que esta muestra fue la que mayor contacto tuvo con los tres recursos, a continuación, en la siguiente tabla se muestran a grandes rasgos los logros y errores que persisten:

Tabla 11.

Logros y errores fonéticos persistentes tras el uso de los recursos de retroalimentación

Estudiante	Avances y Logros (Cambio)	Observaciones y Persistencia del Error
Andrés	Ejecución correcta del fonema sordo /t/ en frases complejas.	Persistencia de interferencia fonética en la expresión fija “ <i>he was a child</i> ”.
Duvan	Articulación precisa del léxico específico (ej.: <i>characters</i>).	Ausencia de producción espontánea o uso de estructuras en pasado simple.
David	(Sin cambios significativos observados).	Omisión sistemática del fonema sonoro /d/ en verbos regulares (ej. <i>called</i>).
Ana	Incremento notable en la fluidez comunicativa y seguridad discursiva.	Omisión del fonema /t/ en contextos de habla espontánea (ej. <i>watched</i>).

Hans	Reconocimiento consciente de la regla gramatical del pasado simple.	Omisión inicial del fonema /d/ (<i>returned</i>), seguida de un proceso de autocorrección.
Ronal	Mejora en la fluidez mediante el uso de apoyos léxicos (palabras clave en hojas).	Fosilización de errores fonéticos en léxico que ya había sido corregido (ej. <i>little, castle, stomach</i>).
Camila	Producción oral autónoma (sin apoyos) y fluidez constante.	Desempeño óptimo: ausencia de errores de pronunciación.
Yeiler	Consolidación de la fluidez comunicativa.	Desempeño óptimo: ejecución fonética precisa y automatizada.
Laura	Ejecución exitosa de la variante silábica /ɪd/ (<i>started</i>) y /d/ (<i>ruled</i>)	(Sin errores registrados en los fonemas objetivo).
Daniela	Exposición autónoma (sin apoyos); fluidez interrumpida por vacíos léxicos.	Producción basada en la memorización mecánica; ausencia de conciencia fonológica y semántica.

Teniendo en cuenta la tabla anterior, la autoevaluación fue el recurso que más incidió en la capacidad de monitoreo del estudiante durante el habla espontánea; es el caso de Hans, quien

olvida el fonema /d/ pero se autocorrigió. Esto demuestra que la autoevaluación no solo quedó en las bitácoras, sino que instaló un mecanismo de reparación. El estudiante ya no es indiferente a su error; lo detecta y lo intenta corregir en tiempo real.

La incidencia de la IA fue muy dispar, revelando la diferencia entre aprender y memorizar. Por ejemplo, el éxito fonológico en estudiantes como Laura (/d/ en *ruled*) y Sofía (/d/ en *killed*) o Yeiler (sin errores en pronunciación), quienes lograron automatizar sonidos específicos que la IA les señaló. Caso contrario es el fracaso de retención de Ronal y Daniela, donde Ronal persiste en errores que la IA ya había corregido (*little, castle, stomach*) y Daniela, por su parte, memorizó el discurso pero no mostró conciencia de lo que decía. Con base en esta dualidad de resultados y en los postulados de Suzuki et al. (2025), se puede concluir que la IA es excelente para el diagnóstico, pero su incidencia en la automatización es nula si el estudiante no realiza un proceso de asimilación profunda y consciente (*intake*) que llegue a ser parte de la memoria de largo plazo. Sin reflexión, la corrección de la IA se queda en la memoria de corto plazo.

Por otro lado, los pares actúan como un soporte para la dimensión afectiva, reduciendo la "ansiedad" que Hernández (2022) señala como barrera. Tal como se observa en la tabla anterior, donde estudiantes como Ana, Camila y Yeiler mejoraron su fluidez y seguridad al exponer. Sin embargo, al carecer de experticia, los compañeros no pueden facilitar la reestructuración fonética necesaria para la automatización técnica.

En conclusión, el desarrollo de la competencia fonológica en los estudiantes de grado octavo presentó una evolución asincrónica. Si bien se alcanzó un logro significativo en la discriminación auditiva (91%) y en la conciencia categórica de la tríada fonológica (/t/, /d/, /ɪd/), la transición hacia la producción fonética y la automatización (35.5%) se vio limitada por la persistencia de la interferencia lingüística y la falta de memoria muscular.

Como se demostró anteriormente, cada recurso aportó en un porcentaje diferente a cada nivel de desarrollo fonético. La autoevaluación contribuyó al reconocimiento y discriminación auditiva, la retroalimentación generada por IA aportó a la producción fonológica (siempre y cuando se utilice a consciencia y en un ambiente tranquilo) y el trabajo entre pares influyó en la dimensión afectiva de la población generando más seguridad y menos ansiedad en el uso del idioma.

La intervención pedagógica logró desbloquear el nivel declarativo de casi toda la población, que el 36% alcanzara la automatización representa a aquellos estudiantes que lograron transitar hacia el conocimiento procedimentalizado. El resto de la muestra se encuentra en una etapa de "Automatización Explícita" (Susuki et al., 2025), donde la precisión depende todavía de un alto nivel de conciencia y esfuerzo, lo cual es un paso natural y necesario antes de alcanzar la fluidez total.

Categoría 2. Resignificación de las estrategias de mediación y evaluación

Los resultados anteriores se comprenden mejor a la luz de la resignificación que los participantes de grado octavo le dieron al concepto y propósito de retroalimentación, trabajo entre pares, retroalimentación generada por IA y autoevaluación.

Retroalimentación. En la encuesta diagnóstica, 75% de los participantes manifestaron que la retroalimentación tenía como propósito recuperar una nota sumativa de alguna actividad, tarea o evaluación. Por lo tanto, su concepto se unificaba al de un taller de refuerzo o actividad que les ayudaría a subir la nota: “la retroalimentación es un trabajo que le ponen a una persona por haber perdido una materia, evaluación o para recuperar una nota” (Sofía, EF), “es cuando vas perdiendo una materia y con la retroalimentación de pronto pases” (Camila, EF), “lo entiendo como si fuera a volver a hacer la misma evaluación” (Duvan, EF). El porcentaje restante consideraba que la

retroalimentación tenía como fin último el de mejorar en el idioma y aprender de los errores: “es una forma de hacer algo que ya hicimos, solo que esta vez nos explicarán cómo se hace para aprender de los errores” (David, EF), “es una oportunidad para intentarlo de nuevo, su propósito es que esta vez quede grabado [el tema visto]” (Andrés, EF).

Tras la aplicación de las rutinas de pensamiento (como autoevaluación), la IA y el trabajo entre pares, la población experimentó un cambio de paradigma centrado hacia enfoque socioconstructivista de diálogo co-formativo (Hattie & Timperley, 2007). El concepto de retroalimentación se redefinió y/o redistribuyó entre los participantes, dejándonos con cuatro concepciones que a su vez se disputen entre una retroalimentación correctiva/sumativa y otra retroalimentación formativa/metacognitiva:

Retroalimentación como acto de rectificación. 45% de los estudiantes ven la retroalimentación como algo que hay que arreglar, pero no ahondan en la razón para hacerlo: "Su propósito es rectificar los errores que tuve" (Phillip), "Retroalimentar es volver a hacer lo que habíamos hecho" (Samantha, EF). Leeman (2007) ya había mencionado que la retroalimentación también funciona como un mecanismo que informa sobre el éxito o fracaso de un proceso, para estos casos, los estudiantes siguen percibiendo la forma correctiva de la retroalimentación.

Retroalimentación como refuerzo académico. 30% lo ven como un refuerzo académico y de comprensión. Aquí se percibe como una segunda oportunidad para entender el contenido, resolver dudas, reforzar conocimiento, entender mejor: "Es para ver de nuevo los temas y reforzar el conocimiento" (Sofía, EF), "Es el aprendizaje de algo ya visto" (David, EF). Estos estudiantes han logrado pasar de la corrección a la comprensión. Ven la retroalimentación como una segunda oportunidad porque están en la etapa de proceduralización que menciona Suzuki et al. (2025). Entienden que el error es una brecha en su conocimiento que debe ser llenada para "entender mejor".

Retroalimentación como recuperación de una nota. 15% lo siguen percibiendo con el propósito del resultado numérico o el beneficio inmediato: "Es para mejorar la mala nota que uno tiene" (Carlos, EF), "su propósito es saber las respuestas correctas" (Paula, EF). Según Hernández (2022) esto ocurre porque los estudiantes están en un estado de ansiedad y presión por el éxito, lo que puede desviar el enfoque del aprendizaje hacia el resultado, ellos no buscan aprender el fonema, buscan eliminar la consecuencia negativa (la mala nota).

Retroalimentación como herramienta metacognitiva. Aunque en un porcentaje menor (10%), la aparición de la retroalimentación como "herramienta metacognitiva" es el hallazgo más significativo. Los estudiantes que la ven de este modo argumentan que les sirve para entender el "cómo", "por qué" y reflexionar sobre su propio camino: "Es una manera de ver cómo resolver y comparar. Me ayuda a ver la manera de llegar a las respuestas", (Ana, EF) "Sirve para discutir respuestas, dar justificaciones y hacer reflexionar" (Camila, EF). Para Widiastuti, (2021) esto pudo haber ocurrido porque se les brindó un espacio para que los estudiantes puedan escuchar y reflexionar sobre su desempeño. Este grupo es el resultado directo de la implementación de las Rutinas de Pensamiento del Proyecto Cero. Cuando un estudiante como Ana o Camila reflexiona sobre el "cómo" y el "por qué", está activando la autorregulación y la reflexión metacognitiva mencionada por Medina y Mollo (2021).

Trabajo entre pares. En lo que respecta al uso de los compañeros como recurso de retroalimentación, las percepciones de los estudiantes fueron contradictorias. Al inicio de la investigación, el 87% de la población mencionaba que la coevaluación era beneficiosa para fines sumativos o de desempeño comportamental: "me ayuda con la definitiva", "éstas me identifican si soy bueno o malo", "veo cómo me he portado en clases o si he mejorado".

Paradójicamente, luego del estudio la percepción de los participantes se convierte en una dicotomía entre utilidad y preferencia, donde continúan sin percibir la mediación de sus

compañeros como la fuente más efectiva de retroalimentación, pero la eligen sobre la IA y la autoevaluación.

En la encuesta final, solo el 10% consideran los comentarios de sus compañeros provechosos para mejorar su pronunciación en inglés; algunos participantes mencionaron que existen barreras de credibilidad, claridad y de confianza hacia los aportes que recibían de sus compañeros, incluso, se evidenciaron elementos prejuiciosos entre ellos: “mis compañeros son brutos, entonces no me aportaron nada” (Maickol, B2), “No me enseñaron mucho porque tengo más experiencia en el inglés” (Andrés, B2), “mi compañero sí generó dudas porque me dijo que /t/ era lo mismo que /d/” (Sofía, B2), “cuando estábamos hablando, no le entendía del todo” (Leidy, B2).

Para Dunning, Heath & Suls, (2004), citados en Hernández, (2022) este tipo de comentarios es predecible y ocurre cuando los participantes tienen exceso de confianza o subestiman la complejidad de la tarea. Sin embargo, parte de la falta de credibilidad hacia la retroalimentación que brindaron sus compañeros, quizá se deba a los resultados sumativos que dejó la actividad. Según el diario docente: “de los ocho grupos que formaron para brindar retroalimentación entre ellos antes de que a la actividad se le asignara una nota, solo dos obtuvieron puntajes sobresalientes con asertividad mayor a 6 de 10” (D2).

Otra posible razón para esta hipótesis está en el contenido de las retroalimentaciones que se brindaron entre participantes tras la tarea oral final, ya que los comentarios en su mayoría se centraban en aspectos periféricos y logísticos y no en la precisión fonética: “falta practicar más”, “muy buen material y creatividad”, “muy bien la presentación full en todo”, “falta mayor concentración y trabajo en equipo”, “puede mejorar un poco la pronunciación ya que está muy lenta”, “tiene mala pronunciación” “usaron papel para exponer” (Gr. N).

Dichos hallazgos contrastan con lo mencionado por Muñoz (2017) quien señala que, para aprovechar los beneficios de la autoevaluación sin incurrir en sus limitaciones, los estudiantes deben familiarizarse con los criterios de evaluación, comprender claramente el propósito del proceso, así como sus beneficios, herramientas y procedimientos. No obstante, desde mi contexto la falta de metalenguaje y conocimiento por parte de los pares no permitió que sus retroalimentaciones fuesen más profundas y aportaran a su aprendizaje en el idioma.

La encuesta también arrojó lo que diversos investigadores (Berg, 1999; Byrd, 2003; Min, 2006; Mangelsdorf & Schlumberger, 1992; Schmid, 1999; Stanley, 1992) ya habían encontrado y es que cuando la figura del profesor no actúa como fuente principal de retroalimentación, 35% de los participantes prefieren recibir correcciones de sus compañeros antes que de la IA o el proceso de reflexión de la autoevaluación. Esto se debe a que los estudiantes crean una “red de seguridad”, y se inclinan por un modelo socio-constructivista: “sirve para ayudarnos mutuamente” (Sofía, B2), “hay más confianza entre nosotros” (Camila, B2), “se entendería mejor y se tiene más confianza” (Yeiler, B2), “por medio de mis compañeros hay más socialización” (Laura, B2). De este modo, esta práctica crea espacios de confianza, apoyo y bajos índices de ansiedad.

Al utilizarse como recurso de retroalimentación se percibe este proceso más como un espacio de “socialización” de conocimientos que de “evaluación”, el diario docente lo confirma así: “Durante la segunda actividad, donde los estudiantes tenían que escribir el fonema correcto para cada una de las palabras que escucharan, los estudiantes de manera individual revisaban sus apuntes y comparaban sus respuestas con el compañero de al lado, aún antes de que se les pidiera formar grupos de trabajo para que discutieran sus respuestas. Luego, cuando se dio el espacio de retroalimentación entre pares se escucharon comentarios como, eh, yo entendí un poquito. ¿Y usted? Creo que yo sí” (D2).

Las bitácoras también muestran otras posibles razones de por qué la población prefiere el trabajo entre pares a la hora de retroalimentar. Los participantes admiten que hubo aprendizaje de aspectos morfológicos o semánticos del idioma, a pesar de no ser ese el objetivo principal de la actividad, por ejemplo, Lina menciona: “yo en la actividad pasada (antes de la retroalimentación entre pares) no entendía y bueno, no entiendo de cómo conjugar un verbo en pasado. Mi compañera me hizo entender que las palabras que terminaban en “-ed” estaban en pasado” (B2), evidentemente, no hubo avance en el reconocimiento fonológico, pero sí se evidencia aprendizaje morfológico. Otro ejemplo de aprendizaje diferente al esperado es el siguiente: David “mi compañero me aportó porque no entendía muy bien y pude grabarme los fonemas y la pronunciación de los verbos” (B2). Aquí, el estudiante no enfatiza la pronunciación específica de la terminación “-ed” sino, de otros fonemas que hacían parte de los verbos estudiados. Camila: “sola, tuve 10 errores porque no entendí casi el tema, él (su compañero) aportó en algunos fonemas y me ayudó a socializar” (B2). Camila usa la "ayuda y el aporte" de su compañero para socializar el sonido. Esto sugiere que ella necesita una validación externa (el compañero como modelo auditivo) para empezar a construir su propia discriminación auditiva. La interacción le permite contrastar lo que ella cree oír con lo que su compañero afirma que es correcto.

Autoevaluación. Inicialmente, la muestra concebía la autoevaluación como un formato cuantitativo que se genera al final del periodo, predominando una visión utilitarista, centrada en el resultado (la nota) más que en el proceso: “la autoevaluación es útil porque me ayuda con la definitiva”; se trasladaba del ámbito académico al juicio personal o moral: “nos permite calificarnos como persona”; también era vista como un acto ético centrado en la sinceridad, con posible desconfianza frente al proceso: “es una prueba de honestidad de tu trabajo y muchos la hacemos en casa y no somos honestos”. Esto indica que los estudiantes percibían la

autoevaluación como algo que puede ser manipulado, lo que debilita su legitimidad como herramienta formativa.

Luego de la intervención pedagógica, se logró lo que San Andrés et al. (2021) proponen: transformar la evaluación en un proceso de autorregulación. La concepción del término se transformó a una visión más reflexiva, continua y honesta: “estudié mi pronunciación y no tuve correcciones, pero, aún tengo dudas en los sonidos del -ed” (Hans, B3), aquí el participante valora su progreso, reconociendo que hubo mejora en la comprensión, pero también identifica que el aprendizaje no es completamente consolidado. “Pensaba que al agregarle “-ed” tenía una misma pronunciación. Ahora, sé la pronunciación real de este” (Andrés, B1), existe un efecto positivo y de transición donde el estudiante toma conciencia de un error previo o concepción inicial. Reconoce la adquisición de un nuevo conocimiento fonológico. “aprendí que no todos los verbos se pronuncian de igual forma al sumarle el “-ed”, sino que hay diferentes pronunciaciones que evita el “-ed” en la palabra o cambia la pronunciación de la misma” (Ana, B1), esto muestra un proceso de revisión y reconstrucción de su conocimiento fonológico. Su proceso metacognitivo se refleja al ver que la estudiante logra explicar con sus propias palabras el cambio fonológico de la terminación “-ed”.

Llama la atención que, aunque la autoevaluación no era la favorita frente al recurso de retroalimentación que prefieren, en la encuesta final ocupa un segundo puesto con un 30% de aceptabilidad y la reconocen como un espacio donde “puedo dar mi opinión y conocer mis propios límites” (Paula, EF), “reflexiono sobre mí mismo y mis errores” (David, EF) “sirve para analizar nuestro error” (Sofía, EF); “me permite conocer de lo que soy capaz” (Laura, EF). La implementación sistemática de las rutinas de pensamiento visible logró lo que Borchard, Tishman & Ross (2014) definen como el fortalecimiento de habilidades de orden superior.

Aparentemente, un tercio del grupo denotan la introspección como refugio y valoran la privacidad en el proceso de mejora para evitar sentirse juzgados y proponer planes individuales de mejora, el análisis del diario docente corrobora esta tendencia: “en clase, luego de que hicieran la rutina de pensamiento *Think, Pair, Share*, (uno de los métodos de autoevaluación) se pidió que los estudiantes que quisieran compartieran lo que habían escrito. Sin embargo, la mayoría mostró sorpresa y no hubo mucha participación voluntaria, únicamente cuatro personas de 33 lo hicieron. “El clima en el aula fue de atención” (R4), lo anterior sugiere que el ejercicio de reflexión fue asumido como un proceso de carácter personal, frente al cual los estudiantes mostraron reserva al momento de socializar sus producciones. No obstante, esta baja participación voluntaria puede responder no solo a la autenticidad de lo escrito, sino también a factores como el temor al juicio de pares, la inseguridad frente a sus propias respuestas o la escasa habituación a prácticas de autoevaluación compartida.

Inteligencia Artificial. A diferencia de la redefinición del trabajo entre pares, la autoevaluación y la retroalimentación, la Inteligencia Artificial experimentó una resignificación de su uso, pues para los participantes ésta se convirtió en un evaluador más, en su entrenador personal e incluso en una herramienta de exclusión.

Para algunos participantes, la IA fue un filtro de calidad para el que había que estar preparado: “como estrategia para mejorar voy a practicar antes de enviar a Chat GPT la pronunciación” (Guillermo, B3), “la estrategia que usaré para no repetir los errores es colocar los audios de la pronunciación de cada palabra y escuchar atenta antes de grabar el audio para Chat GPT” (Laura, B3), “para no repetir el error, voy a estudiar mi pronunciación antes de decirle a la IA” (Hans, B3).

Al mismo tiempo, para otra muestra la inteligencia artificial se percibió como un tutor personalizado que brindó instrucciones articulatorias específicas sobre los fonemas estudiados: “a

esta estudiante en particular la IA le generó una retroalimentación más completa. Le dijo: verbos como *helped*, *killed*, llevan terminación /t/, así que en vez de decir las rápido asegúrate de decir una /t / clara. Si quieres puedo dar una lista final de los verbos para que los repitas con esa pronunciación” (R5), de igual manera ocurrió con otro participante que admitió: “La IA me corrigió el acento de las preguntas y algunas palabras como: *pharaoh*, *killed*, *become*, *was* y *ruled*” (Laura, B3). Incluso, otro estudiante tuvo una retroalimentación positiva completa que le recordó al participante la diferencia entre los verbos regulares e irregulares:

“Primero revisemos *Was born*. Aquí no es un verbo regular en pasado, es una expresión fija, así que no hay problema. *Was* es irregular. Luego *ruled*, sí es un verbo regular y aquí suena con /d/”, agregó las respuestas asertivas que hizo el estudiante: “*Helped* también es regular y suena con /t/. Está perfecto. *Learned* es regular y suena con /d/. Bien también. En resumen, los verbos correctos fueron *ruled*, *killed*, *helped* y *learned*”

Finalmente, motivó para continuar practicando esos verbos: “Si quieres, repitamos todos los verbos para que practiques. ¿Te gustaría intentarlo otra vez?” (R5). Estos hallazgos concuerdan con los estudios de Sánchez, Morales & Rodríguez (2021) quienes encontraron que con la IA los estudiantes tenían mayor exactitud en las respuestas y una experiencia más amena y cercana.

No obstante, en la población estudiada, la IA también representó una forma de exclusión. Durante su uso, se presentaron dificultades en el reconocimiento de voz, la escasa disponibilidad de dispositivos con acceso a internet (solo once estudiantes), así como interferencias derivadas del ruido ambiental, lo que generó estrés y múltiples intentos fallidos para obtener retroalimentación (D4). Estas condiciones incidieron en que el tiempo de la sesión resultara insuficiente y en que ciertos aspectos fonéticos (como los sonidos finales en /s/) no fueran corregidos de manera consistente. En este contexto, la herramienta tendió a ser percibida no como un apoyo al aprendizaje, sino como un factor que generaba frustración, lo que llevó a los estudiantes a recurrir

a alternativas analógicas, como el diccionario, o al acompañamiento directo del docente (R5). En consecuencia, la incidencia de la IA en la percepción de la retroalimentación estuvo mediada por la estabilidad del acceso tecnológico y por las condiciones del entorno, más que por el potencial pedagógico de la herramienta en sí; esto justifica por qué en la segunda encuesta solo el 10% de los estudiantes la usarían como herramienta de retroalimentación, dejando por encima al trabajo entre pares y la autoevaluación.

En síntesis, los resultados revelan que el desarrollo de la competencia fonológica en los estudiantes de grado octavo presentó una evolución asincrónica. Mientras que la discriminación auditiva alcanzó niveles óptimos (91%), la producción fonética y, especialmente, la automatización (35.5%) evidenciaron limitaciones significativas. Estas brechas están asociadas a la persistencia de la interferencia lingüística de la lengua materna y a una consolidación articulatoria aún en proceso.

Adicionalmente, se identificó una incidencia diferenciada de los recursos de mediación: la autoevaluación favoreció la conciencia fónica y el monitoreo del error; la IA aportó precisión técnica en la fase de producción; y el trabajo entre pares fortaleció la dimensión afectiva y comunicativa. No obstante, se concluye que ninguno de estos recursos, por sí solo, es suficiente para garantizar la transición hacia la automaticidad.

Para alcanzar este estadio superior, se propone articular dichos recursos en una estrategia pedagógica secuencial y progresiva, enmarcada en el enfoque de Enseñanza de Idiomas Basada en Tareas (TBLT). En consonancia con Suzuki et al. (2025), esta integración resulta altamente productiva al implementarse mediante actividades de repetición combinada y complejidad creciente. Bajo esta estructura, el proceso de retroalimentación se organizaría en tres momentos clave: 1. autoevaluación: donde el estudiante activa su discriminación auditiva para monitorear sus

errores de manera autónoma; 2) intervención de la IA: como recurso de precisión técnica para modelar y corregir la producción sonora exacta y 3) Trabajo entre pares: para consolidar el aprendizaje en un entorno seguro y colaborativo que reduzca el filtro afectivo.

Esta secuencia no solo optimiza el uso de los recursos, sino que funciona como un marco flexible que permite la futura incorporación de técnicas complementarias, como bitácoras de audio o tutorías personalizadas.

Finalmente, al contrastar las categorías emergentes, se evidencia una tensión dialéctica entre la percepción estudiantil y la efectividad técnica de los recursos. Aunque el trabajo entre pares fue el más valorado por su impacto emocional, su incidencia en la precisión fonética fue nula. En consecuencia, en el contexto de estudio, los hallazgos sugieren la necesidad de un enfoque híbrido: uno donde la interacción entre pares potencie la participación comunicativa, mientras que la autoevaluación y la IA operen como mecanismos de control y ajuste técnico, siempre bajo la mediación estratégica del docente.

Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones

La investigación permite concluir que la retroalimentación formativa mediada tiene una incidencia multidimensional y asincrónica en el desarrollo fonológico. Si bien se logró un avance contundente en la discriminación auditiva y la conciencia fonológica (91%), la transición hacia la producción automatizada (35.5%) reveló que la retroalimentación no actúa de forma uniforme. La incidencia de cada recurso está sujeta a la complejidad del fonema y a la carga cognitiva del estudiante; mientras que sonidos silábicos como /ld/ se automatizan con mayor facilidad por su saliencia perceptiva, los fonemas /t/ y /d/ requieren una maduración motriz que trasciende el reconocimiento fonológico.

Respecto a la efectividad de la retroalimentación correctiva, se determinó que su impacto es máximo en la fase de reconocimiento y alcanza a impactar el nivel de producción fonética en menor medida, pero decrece en la automatización. Los hallazgos demuestran que los estudiantes pueden poseer el conocimiento declarativo de la regla, pero al enfrentarse a la comunicación real, priorizan la estructura gramatical sobre la precisión fonética. Esto sugiere que la retroalimentación correctiva es una herramienta de proceduralización, pero no garantiza por sí misma la automaticidad, la cual depende de una práctica articulatoria prolongada.

Sobre la implementación de los recursos, se concluye que cada uno cumple una función especializada como retroalimentador. La autoevaluación se consolidó como el motor de la metacognición, instalando un "mecanismo de reparación" interno que permite al estudiante monitorear su propio error en tiempo real. La Inteligencia Artificial operó como un tutor técnico de alta precisión que proveyó el metalenguaje necesario para entender la articulación. Por último, el trabajo entre pares, aunque limitado en precisión técnica, actuó como un soporte socio-afectivo esencial que redujo el filtro afectivo y generó la seguridad necesaria para la producción oral.

En cuanto a la verificación de los avances, la efectividad de la intervención se evidencia en la resignificación de la retroalimentación. Los estudiantes transitaron de una visión punitiva y sumativa de la evaluación hacia una perspectiva formativa y autorregulada. El avance fonológico no fue lineal: se observó que la retroalimentación es más efectiva cuando es privada (autoevaluación e IA) para corregir la forma, y social (pares) para practicar la fluidez. Esta combinación permitió que la muestra abandonara la lectura puramente ortográfica de la terminación *-ed*, logrando una conciencia categórica de la tríada fonológica.

La investigación demuestra que la IA, a pesar de su potencial diagnóstico, presenta barreras de exclusión por factores de infraestructura, lo que revaloriza la mediación docente como el eje que dota de sentido pedagógico a la tecnología. La incidencia de la retroalimentación formativa en el ITEIPA no se limitó a la mejora técnica de la pronunciación, sino que transformó la cultura evaluativa de los participantes, dotándolos de herramientas de monitoreo autónomo que fortalecen su capacidad de aprendizaje a largo plazo.

Este estudio aporta al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras un ecosistema de mediación pedagógica, basado en el uso de recursos de retroalimentación que complementan la labor docente y favorecen la transición del estudiante hacia la autonomía fonológica. Se demuestra que, no basta con la instrucción docente tradicional; sino que se requiere de un ecosistema mediado donde cada recurso cumpla una función cognitiva específica: la IA como referente de precisión técnica, el compañero como dinamizador de la fluidez afectiva y la autoevaluación como eje de la autorregulación y metacognición. Por otro lado, el hallazgo de la evolución asincrónica entre la discriminación auditiva y la automatización constituye un aporte teórico relevante, sugiriendo que el diseño curricular de fonética debe contemplar tiempos diferenciados para la maduración cognitiva y el entrenamiento muscular, reconociendo el error no como una falla, sino como un dato necesario para la reestructuración de los esquemas mentales del aprendiz.

Para los docentes que deseen implementar una intervención pedagógica similar, se recomienda adoptar el enfoque de Enseñanza de Idiomas Basado en Tareas (TBLT) como marco integrador. Siguiendo a Suzuki et al. (2025), la retroalimentación formativa debe articularse de manera secuencial y progresiva: iniciar con tareas de autoevaluación para que el estudiante note el error, integrar la IA para modelar la producción exacta mediante repetición consciente, y finalizar con el trabajo entre pares para consolidar el uso del idioma en entornos de comunicación real y segura. Es imperativo que el docente supervise el uso de la tecnología para evitar la fosilización de errores técnicos y que fomente una cultura de aula donde la reflexión metacognitiva sea constante, el uso de rutinas de pensamiento ayudará a que esta práctica sea más fluida y entretenida; permitiendo que la práctica de la pronunciación transite de una ejecución laboriosa hacia una comunicación cada vez más fluida y automática.

Referencias Bibliográficas

Aigeneren, M. (s.f.). Análisis de contenido: una introducción. Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Centro de Estudios de Opinión.
<file:///C:/Users/Administrador/Downloads/maigner,+1550-4906-1-CE.pdf>

Aguilar, S. & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, Vol. 47: 73-88.
<http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>

Araújo, M. (2021). Enfoque Oral y desarrollo de la competencia fónica de estudiantes universitarios brasileños de Letras-Español. [Tesis de doctorado no publicada] Universitat de Barcelona.
https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/177128/1/01.MLA_TESIS.pdf

Biber, D., Nekrasova, T., Horn, B. (2011). The Effectiveness of Feedback for L1-English and L2-Writing Development: A Meta-Analysis. (*TOEFL iBT Research Report No. TOEFL iBT-14*). Educational Testing Service.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/j.2333-8504.2011.tb02241.x>

Bourdieu, P. (1994) El campo científico. *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*. 1(2), 129-160. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317>

Blanco, D. (2023). Comprensión de la evaluación y retroalimentación formativa de los docentes de inglés de una Unidad de Gestión Educativa Local de Lima, 2023. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad César Vallejo.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/120990/Blanco_ODM-SD.pdf?sequence=1

Blythe, T., & otros. (2019). La enseñanza para la comprensión: Guía para el docente. <https://ssccmanquehue.cl/wp-content/uploads/2022/05/Ensenanza-para-la-comprension.pdf>

British Council / English (5 de mayo de 2023). *How to pronounce past tense endings - a Mini English Lesson*. [Archivo de Video]. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=xiGU2pRVvos>

British Council/Learn English Teens (s.f.). Past Simple – regular verbs. Recuperado de: <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar/a1-a2-grammar/past-simple-regular-verbs>

Cambridge English. (s.f.). *Speak and Improve*. <https://speakandimprove.com>

Cango, A. & Celi, K. (2023, 13-15 de diciembre). *Desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés mediada por la inteligencia artificial* [Ponencia]. XXII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria (CIGU), Asunción, Paraguay. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/255209/1230328.pdf?sequence=1>

Cifuentes, J. (2015). Enseñanza para la comprensión: opción para mejorar la educación. *Revista de Educacion y Desarrollo Social*. Vol. 9 (1), 70-61. Disponible en: <https://research-ebsco-com.crai.ustadigital.usantotomas.edu.co/c/3zzo4a/viewer/pdf/qmqknnvr5b>

Consejo de Europa (2020), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr

ClassDojo (s.f.). Disponible en: <https://www.classdojo.com/>

Creswell, J. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.). SAGE Publications.

<https://revistapsicologia.org/public/formato/cuali2.pdf>

Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, Vol. 1(1), 3–18.

Engwall, O. & Bälter, O. (2022). Pronunciation Feedback from Real and Virtual Language Teachers. *Computer Assisted Language Learning*. Vol. 10 (10),.1-23. DOI: 10.1080/09588220701489507 1

Faqeih, H. (2015). Learners' attitudes towards corrective feedback. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Vol.192, 664–671.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.109>

González, L., Álvarez, P. (2020). The impact of feedback and explicit rhetorical instruction on EFL students' writing proficiency and higher education. *ATRANTIS*. Vol. 42 (1): 120-142. DOI: <http://doi.org/10.28914/Atlantis-2020-42.1.07>

Hernández, T. (2022). Corrective feedback in the EFL classroom: Grammar Checker vs. teacher's feedback. [Tesis de doctorado no publicada] Universitat Jaume I.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, Vol. 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Holmes, A. (2023). “I was really upset and it put me off” The emotional impact of assessment feedback on first-year undergraduate students. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*. Vol. 11 (2): 62-74.. <https://doi.org/10.56433/jpaap.v11i2.529>

Hunukumbure, A., Smith, S. & Das, S. (2017). Holistic feedback approach with video and peer discussion under teacher supervision. *BMC Mec Educ. Vol. 17 (1): 179.*
[10.1186/s12909-017-1017-x](https://doi.org/10.1186/s12909-017-1017-x)

Huyen, T. (2022). Feedback on pronunciation: Vietnamese EFL teachers' beliefs and practice. *Sage Open. Vol 12 (3): 1-10.* [10.1177/21582440221126612](https://doi.org/10.1177/21582440221126612)

Lang, S. (2018). Evolution of Instructor Response? Analysis of Five Years of Feedback to Students. *Journal of Writing Analytics Vol. 2. 1-33.*
<https://wac.colostate.edu/docs/jwa/vol2/lang.pdf>

Leeman, J. (2007). Feedback in L2 learning: Responding to errors during practice. In R. DeKeyser (Ed.) *Practice in a Second Language: Perspectives From Linguistics and Psychology*, Cambridge Applied Linguistics Series, Cambridge: Cambridge University Press. 111-137.

https://www.researchgate.net/publication/313084598_Feedback_in_L2_learning_Responding_to_errors_during_practice

LinguaHouse.com (2021). Cleopatra. Recuperado de:
<https://www.linguahouse.com/esl-lesson-plans/general-english/cleopatra>

López, E. (1963). El análisis de contenido. *Revista de estudios políticos, Vol. 132: 45-64.* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2047530>

Lyster, R. & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition, Vol. 32(2), 265–302.*

Moreno, T. (2021). La retroalimentación un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa. UAM, Unidad Cuajimalpa, División de Ciencias de la Comunicación y Diseño.

<http://ilitia.cua.uam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/958/1/La%20retroalimentaci%C3%B3n.pdf>

Muñoz, A. (2017). Repensar los usos de la evaluación en el aula para el aprendizaje de una segunda lengua. *Magis. Vol. 9 (19), 133-150*. 10.11144/Javeriana.m9-19.ruas

Muñoz, A. & Álvarez, M. (2007). Students' Objectivity and Perception of Self-Assessment in an EFL Classroom. *The Journal of Asia TEFL, Vol. 4 (2), 1-25*.

Navarro, M., & Navarrete, Z. (2013). *Comparar en educación. Diversidad de intereses, diversidad de enfoques*. El Colegio de Tamaulipas. <https://www.somec.mx/wp-content/uploads/2024/05/8.-Libro-Comparar-en-Educacion-Diversidad-de-intereses-diversidad-de-enfoques.pdf>

Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, Vol. 31(2), 2-19*. <https://www.psy.gla.ac.uk/~steve/rap/docs/nicol.dmd.pdf>

OpenAI. (2024). *ChatGPT by OpenAI [Aplicación móvil]*. App Store / Google Play. <https://openai.com/chatgpt>

Olson, D. (2019). Feature acquisition in L2 phonetic development: Evidence from phonetic training. *Language Learning, Vol. 69 (2), 366–404*.

Ouzzir, Y. & Kecir, A. (2024). Continuous Assessment and Constructive Feedback for Improving English Language Writing Skill. [Tesis de maestría no publicada] IBN Khaldoun University Of Tiaret. <http://dspace.univ-tiaret.dz/bitstream/123456789/14964/1/TH.M.ENG.2024.60.pdf>

Phuong, T. (2022). Feedback on Pronunciation: Vietnamese EFL Teachers' Beliefs and Practice. *SAGE Open. (1-10)* <https://doi.org/10.1177/2158244022112661>

Project Zero. (s.f.). *Who We Are*. Harvard Graduate School of Education.

Recuperado de: <https://pz.harvard.edu/who-we-are>

Robayo, E., Umbarila, E., Cely, R., Jiménez, J. & Olmos, L. (2018). Rutinas de pensamiento y rúbricas de evaluación: herramientas pedagógica para maestros y estudiantes de la institución educativa departamental rafael pombo del municipio de sopó, cundinamarca. [Tesis de maestría no publicada] Universidad de la Sabana, Colombia.

Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th ed.). Pearson.

Sailema, E & Villacis, E. (2021). Discriminación Auditiva y Conciencia Fonológica. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional De Chimborazo.

Sánchez, L., Morales, A. & Rodríguez, I. (2024). Speech Recognition Software as a Tool to Enhance EFL Learners' Pronunciation. *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Vol. 23 (2): 963-983. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.26074>

Suzuki, Y., Maie, R. & Hui, B. (2025). Automatization in second language learning. *Language Teachen*. Vol 1: pp.1-20. DOI: <https://doi.org/10.1017/S026144482500059X>

Torres, M. (2022). Retroalimentación en el desarrollo de las competencias comunicativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, Vol. 6(2), 2685-2704. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2046

Widiastuti, I. (2021). Assessment and feedback practices in the EFL classroom. *REID (Research and Evaluation in Education)*, Vol 7(1): 13-22. <https://doi.org/10.21831/reid.v7i1.37741>

Wiliam, D (2011) *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press. <https://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=c3YXBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT10>

<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434481>
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434481>

Zhang, L. & Zheng, Y. (2018) Feedback as an assessment for learning tool: How useful can it be? *Assessment & Evaluation in Higher Education*; Vol. 43 (7) 1120-1132.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434481>

Anexos

Anexo A.

Rúbrica de Observación Diagnóstica

Esta rúbrica tiene como objetivo explorar y sintetizar las interacciones entre docente y estudiante, las metodologías y métodos de aprendizaje-enseñanza de la clase de inglés del grado octavo del ITEIPA.

Categoría	Indicadores	Observación	Reflexión
1. Gestión Pedagógica	- Claridad de objetivos. - Secuencia de actividades. - Uso de materiales.		
2. Participación Estudiantes	- Tiempo de habla docente vs. estudiantes. - Involucramiento.		
3. Dominio del Idioma (Docente)	- Fluidez (uso de L2). - Precisión (gramática/pronunciación).		
4. Ambiente de Aprendizaje	- Clima emocional. - Espacio físico.		
5. Evaluación	- Evaluaciones. - Retroalimentación.		

6. Problemas - Errores frecuentes en estudiantes.

Lingüísticos - Práctica oral/escrita.

Anexo B.

Encuesta: Retroalimentación en las clases de inglés (Diagnóstica)

La presente encuesta tiene como propósito conocer las precepciones de los estudiantes de grado octavo hacia la retroalimentación otorgada en las clases de inglés.

1. ¿Qué entiendes por retroalimentación y cuál crees que es su propósito en el aprendizaje?
2. Cuando recibes retroalimentación de una actividad, a qué le das más importancia: ¿a la nota sumativa o a los comentarios y por qué?
3. Elige las actividades en las que sueles recibir retroalimentación (puedes elegir más de una opción):

Actividades orales: ____ Actividades escritas: ____ Actividades de escucha: ____

Actividades de lectura: ____ Actividades de gramática: ____

Exámenes (incluyendo prueba instruimos): ____

4. ¿Cómo son por lo general las correcciones o retroalimentaciones que recibes?

Se enfocan en gramática: ____

Se enfocan en vocabulario (ortografía): ____

Se enfocan en pronunciación: ____

Se enfocan en fluidez: ____

Suelen ser escritas: ____

Suelen ser orales: ____

Me motivan a seguir aprendiendo: ____

Me hacen sentir incómodo (a): ____

Se dan inmediatamente: ____

Son tardías: ____

No suelo recibir retroalimentación: ____

5. Según tus experiencias pasadas, ¿La corrección de tus errores evita que los vuelvas a cometer? ¿Por qué?
6. ¿Cómo te sientes al recibir retroalimentación en público?
7. ¿Consideras que aprendes más cuando te corrigen inmediatamente o al final de tu intervención?
8. Qué tipo de retroalimentación consideras más provechosa para tu aprendizaje: oral, escrita o la proporcionada por la inteligencia artificial.
9. ¿Consideras que la autoevaluación y la coevaluación contribuyen a tu aprendizaje? Si tu respuesta es afirmativa, explica cómo.

Anexo C.

Prueba de pronunciación (diagnóstica)

1. Escucha la pronunciación de los siguientes verbos regulares, enfócate en el sonido que escuchas al final de ellos (-*ed*), y menciona cuántos sonidos diferentes oyes: wanted, needed, visited, looked, worked, kissed, carried, learned, failed.

2. Lee en voz alta los verbos regulares trabajados en clase:

accepted / added / admired / was / jumped / kissed / talked / used

3. En 1 minuto, responde a la siguiente pregunta: *What did you do last weekend (mention 4 activities).*

Anexo D.

Prueba de pronunciación (final)

1. Escucha la pronunciación de los siguientes verbos regulares, enfócate en el sonido que escuchas al final de ellos (-*ed*), y menciona cuántos sonidos diferentes oyes: wanted, needed, visited, looked, worked, kissed, carried, learned, failed.
2. Escucha la pronunciación de los siguientes verbos regulares y agrega el sonido para -ed que escuches:

Listened – carried – wanted – watched – looked – mentioned – visited – needed – cooked

3. Lee en voz alta los verbos regulares trabajados en clase:

accepted / added / admired / was / jumped / kissed / talked / used

4. En 1 minuto, responde a la siguiente pregunta: *What did you do last weekend (mention 4 activities).*

Anexo E.

Encuesta: retroalimentación en las clases de inglés (final)

La presente encuesta tiene como propósito conocer las precepciones de los estudiantes de grado noveno hacia la retroalimentación formativa otorgada en las clases de inglés.

1. ¿Qué entiendes por retroalimentación (*feedback*) y cuál crees que es su propósito en el aprendizaje?
2. De 1 a 6 elige la actividad en la que sueles recibir más retroalimentación (siendo 6 la que más recibes y 1 la de menor retroalimentación):

Actividades orales (*speaking*): ____ Actividades escritas (*writing*): ____

Actividades de escucha (*listening*): ____ Actividades de lectura (*reading*): ____

Actividades de gramática (*grammar*): ____ Exámenes (incluyendo prueba instruimos): ____

3. ¿Cómo te sientes al recibir retroalimentación en público?
4. Qué tipo de retroalimentación consideras más provechosa para tu aprendizaje: la dada por un compañero, la que me da la IA, la que yo hago cuando reflexiono. ¿por qué?
5. ¿Consideras que la autoevaluación y la coevaluación contribuyen a tu aprendizaje? Si tu respuesta es afirmativa, explica cómo.
6. Durante y luego de tu exposición ¿consideras que la retroalimentación que te dieron tus compañeros fue provechosa para tu aprendizaje? ¿cómo?
7. Para próximas clases, ¿cómo prefieres recibir las correcciones, por medio de la IA, por medio de compañeros, por medio de un cuestionario auto-reflexivo? ¿por qué?

Anexo F.

Consentimiento informado

Paz de Ariporo, 12 de mayo de 2025.

Sr Rector

Luis Yeison Ramírez Rincón

INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICO INDUSTRIAL EL PALMAR

Reciba un cordial saludo,

La presente tiene como objetivo solicitar su consentimiento y autorización para la aplicación y desarrollo del proyecto investigativo **Incidencia de la retroalimentación mediada por IA, trabajo entre pares y autoevaluación en la pronunciación del inglés**. El cual se basa en comprender la incidencia de la retroalimentación formativa (basada en pares, IA y autoevaluación) en el desarrollo de la pronunciación del inglés en estudiantes de grado octavo del ITEIPA. Dicho proyecto se desarrollará a partir del 04 de agosto de 2025 y terminará el 21 de noviembre de 2025. Además, cabe aclarar que los datos recolectados permanecerán bajo custodia del investigador principal y a la población que hará parte de estudio se le brindarán seudónimos.

Consentimiento

Después de haber leídos los propósitos de la investigación, autorizo la ejecución de la investigación antes mencionada.

Nombres y apellidos:

Fecha:

Agradezco la atención, sin otro particular,

Gloria Katerine Castiblanco Varela

Docente e investigadora.

Anexo G

Rúbrica de Observación y Valoración de las Actividades

ETAPA DE LA ACTIVIDAD	Participación	Claridad y fluidez	Número de errores <i>Pre-feedback</i>	Número de errores <i>Post-feedback</i>
Indicadores	- Reconoce sus errores y los intenta corregir. - Pregunta, repite o ajusta la pronunciación. - Muestra apertura y motivación.	- Muestra mayor naturalidad al pronunciar terminaciones - <i>ed</i> o sonidos específicos.	Además del “cuánto mejoró”, analiza cómo y por qué mejoró (o no) usando qué recurso de retroalimentación.	Analiza qué tipo de errores persistieron en cada recurso de retroalimentación.
Discriminación auditiva				
Producción fonética				

Automatización
