



Universidad de Concepción  
Dirección de Postgrado  
Facultad de Humanidades y Arte  
Programa de Magíster en Lingüística Aplicada



**FONDECYT**  
Fondo Nacional de Desarrollo  
Científico y Tecnológico

# **El efecto del Feedback Correctivo Escrito (FCE) metalingüístico Directo e Indirecto en la precisión ortográfica.\***

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE  
MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA APLICADA

**Directora del la Tesis:**

Dra. Anita Ferreira Cabrera

**Candidata:**

Catherinne Cáceres Peña

Concepción, ciudad universitaria, 21 de Marzo del 2016

\*Esta investigación se enmarca en el proyecto FONDECYT 1140651 “El *feedback* correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera”

## AGRADECIMIENTOS

Al finalizar este estudio es inevitable ver pasar por mi memoria cada una de las personas que ayudaron en su realización. Es por ello que me gustaría aprovechar este espacio para brindarles mi aprecio.

En primer lugar, quiero agradecer a Dios por la fortaleza que me otorgó en los momentos de debilidad, por acompañarme y no dejarme flaquear.

En segundo lugar, les doy las gracias a mis padres quienes me han brindado su amor, su apoyo, ayudándome para que pudiera realizar el magíster y finalizar mi proyecto de tesis.

En tercer lugar, me gustaría agradecer a mi profesora guía de tesis, Dra. Anita Ferreira, por su tiempo, esfuerzo, dedicación y compromiso tanto con el programa de Magíster como con este proyecto de investigación. Además de dejar a mi disposición sus conocimientos y materiales, sin los cuales no hubiera podido llevar a cabo este proyecto.

También quisiera agradecer a Elizabeth, mi gran amiga y compañera, por su buena disposición, su ayuda y apoyo en cada una de las etapas del programa y de mi proyecto.

Por último, pero no menos importante, a Felipe, mi mejor amigo y pololo, quien desde que comencé esta travesía me ha brindado su apoyo, ha tenido paciencia e incluso me ha ayudado en la realización de la investigación.

También quisiera agradecer a Fondecyt por su apoyo a la investigación, puesto que esta tesis se encuentra en el marco del proyecto FONDECYT 1140651 “El *feedback* correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera” a cargo de Anita Ferreira. Dicho apoyo, me permitió dedicar todo mi tiempo y esfuerzo en aportar con datos valiosos tanto para el proyecto como para el ámbito de la lingüística aplicada. Además, quisiera destacar la importancia de dedicar recursos para financiar la investigación, y de esta manera aportar al desarrollo de mejoras en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje.

Catherinne

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo evaluar los efectos de dos tipos de estrategias de *Feedback Correctivo Escrito*: *feedback* metalingüístico directo y *feedback* metalingüístico indirecto, en el tratamiento de errores de acentuación en palabras esdrújulas, agudas e hiatos. La muestra está conformada por 38 estudiantes de un colegio municipal de la comuna de Florida. Se constituyeron tres grupos de estudiantes, organizados en dos Grupos Experimentales y un Grupo Control.

El diseño de este estudio es cuasi-experimental. En la etapa inicial de la investigación se aplicó un pre-test. Luego, tanto los Grupos Experimentales como el Grupo Control fueron sometidos a distintos tratamientos, durante diez semanas. El Grupo Control, no recibió ningún tipo de *Feedback Correctivo Escrito*; mientras que los grupos experimentales se sometieron a una intervención basada en el uso de dos tipos de *Feedback Correctivo Escrito*: *feedback* metalingüístico indirecto (grupo 1) y *feedback* metalingüístico directo (grupo 2). Posteriormente, se aplicó un post-test inmediato a los tres grupos y, tres semanas más tarde, un post-test diferido. Finalmente, se aplicó un cuestionario con el fin de conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre el *Feedback Correctivo Escrito*.

Los resultados en el post-test inmediato y post-test diferido permitieron observar diferencias significativas entre los grupos experimentales y el Grupo Control en el uso de la tilde en las palabras esdrújulas, agudas e hiatos. Por otra parte, al comparar los resultados entre grupos experimentales, en el post-test inmediato se observaron diferencias significativas, siendo mejor el Grupo Experimental 1. Sin embargo, en el post-test diferido, el Grupo Experimental 2 obtuvo diferencias significativas respecto al Grupo Experimental 1.

Palabras clave: *feedback correctivo escrito, feedback metalingüístico directo, feedback metalingüístico indirecto, uso de tildes, esdrújulas, agudas, hiatos.*

## ABSTRACT

The objective of the present study is to evaluate the effects of two types of strategies of Written Corrective Feedback: direct metalinguistic feedback and indirect metalinguistic feedback, in the treatment of written stress orthographic errors of: words stressed on the third-to-last syllable, words stressed on the last syllable, and hiatus. The population sample consisted of 38 students from a municipal school belonging to the Town Hall of Florida. Three groups were constituted and organized in two experimental and one control group.

The design of the study is quasi-experimental. In the initial stage of the research a pre-test was applied. After that, both the Experimental and the Control Groups were given different treatments over ten weeks' time. The Control Group received no Written Corrective Feedback of any kind; while the experimental groups underwent an intervention based on the use of two types of Written Corrective Feedback: indirect metalinguistic feedback (group 1) and direct metalinguistic feedback (group 2). Later on, the three groups were given an immediate posttest, and three weeks later, a delayed posttest. Finally, a questionnaire was applied with the aim of finding out students' perceptions of Written Corrective Feedback.

The results of the immediate and delayed posttests showed significant differences between the experimental and Control Group in the use of stress mark in words stressed on the third-to-last syllable, words stressed on the last syllable and hiatus. In addition, in the comparison between the two experimental groups, in the immediate posttest significant differences were observed, with Experimental Group 1 performing better. However, in the delayed posttest, Experimental group 2 obtained significant differences with respect to Experimental Group 1.

*Key words: written corrective feedback, direct metalinguistic feedback, indirect metalinguistic feedback, written stress use, third-to-last syllable words, words stressed on the last syllable, hiatus.*

## TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	ii
RESUMEN	iii
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Planteamiento del problema	1
2. MARCO TEÓRICO	3
2.1. Proceso de escritura en Español como Lengua Materna (LM)	3
2.2. Atención a la forma	4
2.3. Análisis de errores	5
2.4. La ortografía en contextos educativos	7
2.5. Conocimientos metalingüísticos y uso correcto de la tilde	8
2.6. Estrategias de Feedback utilizadas en el aula	9
2.6.1. Feedback Correctivo Escrito (FCE)	10
2.6.2. Polémica de Truscott y Ferris sobre el uso del <i>Feedback</i> Correctivo Escrito	11
2.6.3. Taxonomías de <i>Feedback</i> Correctivo Escrito	13
2.6.4. El rol del <i>Feedback</i> Correctivo Escrito en la adquisición de lenguas.	14
2.6.5. Estrategias de <i>Feedback</i> Correctivo Escrito focalizado y no focalizado	15
2.6.6. Estrategias de feedback correctivo metalingüístico y no metalingüístico	15
2.6.7. Estrategias de feedback correctivo directo e indirecto	17
2.6.8. Efectividad del feedback a largo y corto plazo.	18
3. METODOLOGÍA:	19
3.1. Pregunta de investigación:	19
3.2. Hipótesis:	19
3.3. Objetivos	19
3.3.1. Objetivo general	19
3.3.2. Objetivos específicos	19
3.4. Diseño de la investigación	20
3.5. Muestra	21
3.6. Variables	21
3.6.1. Variable Independiente (VI):	21
3.6.2. Variable Dependiente (VD):	21
3.7. Procedimiento de trabajo	22
3.8. Técnicas de análisis de datos	24
3.8.1. Componente cuantitativo	24
3.8.1.1. Análisis de Precisión	24
3.8.1.2. Prueba estadística para la correlación entre el pre-test, post-test inmediato y post-test diferido	24
3.9. Análisis cualitativo	25
4. RESULTADOS	26
4.1. Presentación de los datos	27
4.2. Análisis de Precisión	29
4.3. Comprobación de hipótesis	32
4.4. Análisis cualitativo de los datos	34
5. DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA	37
6. CONCLUSIONES	41
7. LIMITACIONES	44

8. PROYECCIONES	45
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
ANEXOS	
Anexo 1: Instrumentos de medición	51
Anexo 2: Tareas de escritura	52
Anexo 3: Lista de cotejo	53
Anexo 4: Cuestionario del estudiante	54
Anexo 5: <i>Feedback metalingüístico indirecto tarea 1</i>	55
Anexo 6: <i>Feedback metalingüístico indirecto tarea 2</i>	56
Anexo 7: <i>Feedback metalingüístico indirecto tarea 3</i>	57
Anexo 8: <i>Feedback metalingüístico indirecto tarea 4</i>	58
Anexo 9: <i>Feedback metalingüístico directo tarea 1</i>	59
Anexo 10: <i>Feedback metalingüístico directo tarea 2</i>	60
Anexo 11: <i>Feedback metalingüístico directo tarea 3</i>	61
Anexo 12: <i>Feedback metalingüístico directo tarea 4</i>	62
Anexo 13: Grupo control tarea 1	63
Anexo 14: Grupo control tarea 2	64
Anexo 15: Grupo control tarea 3	65
Anexo 16: Grupo control tarea 4	66
INDICE DE FIGURAS	
Figura 1.- Procesos para el uso correcto de la tilde.	9
Figura 2.- Resumen de la polémica sobre la corrección de errores entre D. Ferris (1999, 2002, 2004) y J. Truscott (1996, 1999).	12
Figura 3.- Modelo metodológico*	20
Figura 4.- Distribución de la muestra	21
Figura 5.- Medida de análisis de frecuencia 'ocasiones obligatorias'	24
TABLAS	
Tabla 1: Selección del error más recurrente	26
Tabla 2. Resultados del Grupo Experimental 1	27
Tabla 3. Resultados del Grupo Experimental 2	28
Tabla 4. Resultados del Grupo Control	28
Tabla 5. Resultados de Precisión en Esdrújulas	29
Tabla 6. Resultados de Precisión en Hiatos	30
Tabla 7. Resultados de Precisión Agudas	31
Tabla 8: Diferencias grupos experimental 1 v/s grupo control	32
Tabla 9.: Diferencias grupos experimental 2 v/s grupo control	32
Tabla 10: Diferencias grupos los experimentales	33
Tabla 11: Actitud de los estudiantes en la entrega y revisión del FCE	35
Tabla 12: Resultado del Cuestionario del estudiante	36
Tabla 13: Comparaciones entre grupos	37

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1. Planteamiento del problema

Para comunicarnos elegimos las palabras con las cuales damos a conocer nuestra opinión sobre un determinado asunto, de ahí la importancia de que estén bien escritas para que el mensaje llegue con la intencionalidad que deseamos. Debido a esto es fundamental que dominemos la ortografía, ya que un error ortográfico también puede cambiar el sentido de lo que se quiere decir, por ejemplo: revólver – revolver. Además, escribir con faltas de ortografía deja una huella negativa en la persona que lee.

Como hemos señalado la ortografía es un elemento importante en la comunicación escrita, es por esta razón que debe ser tratada en el aula. Actualmente estudios descriptivos han revelado que los errores ortográficos de tipo acentual son los más frecuentes sin importar nivel escolar, nivel social ni país de habla hispana en el que se reside (Backhoff, 2008; Gutiérrez, López, Rodríguez, Rodríguez, Sánchez, Yanes, 2010; Molina, 2012; Sotomayor, Molina, Bedwell & Hernández, 2013; Bedwell, Domínguez, Sotomayor, Gómez & Jéldrez 2014).

Además, a través de un estudio previo de análisis de errores se corroboró que los estudiantes de octavo básico de un establecimiento municipal de Florida presentan problemas en la ortografía acentual, específicamente en la omisión de la tilde en palabras esdrújulas, agudas y en los hiatos.

Considerando lo anterior, podemos señalar que la ortografía acentual es un problema en los hablantes de español como lengua materna, frente a esta problemática pretendemos aportar con un tratamiento que mejore la precisión ortográfica acentual. Para ello, esta propuesta plantea el uso de *Feedback* Correctivo Escrito (FCE) como mecanismo para corregir los errores de los estudiantes. Pues, varios estudios señalan que las estrategias de *feedback* son efectivas para el tratamiento de errores de aprendientes de una lengua. (Chaudron, 1977; Truscott, 1996; Ferreira, 2003; 2006; 2007; 2015; Ferris, 2010; Van Beuningen, 2010; Sheen, 2011).

El objetivo de este estudio es determinar qué tipo de estrategia de *feedback* correctivo metalingüístico es más efectiva para el tratamiento de la omisión de tilde en las palabras esdrújulas e hiato en estudiantes de octavo año básico en un establecimiento municipal de Florida a corto plazo (7 semanas). Además, se evaluará la permanencia de los efectos del FCE a largo plazo (10 semanas).

A su vez, este estudio pretende contribuir con evidencia empírica respecto a los efectos del *Feedback* Correctivo Escrito metalingüístico directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español, propuesta desarrollada por Ferreira (2015) en el contexto del proyecto FONDECYT 1140651: “El *Feedback* Correctivo Escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera”.

El aporte de esta investigación es evidenciar que el *Feedback* Correctivo Escrito es una estrategia que permite el tratamiento de errores en la competencia comunicativa escrita de los estudiantes de español como lengua materna en un contexto específico, nivel octavo básico de un colegio municipal.





## 2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico de esta investigación se circunscribe en la Lingüística Aplicada dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas, específicamente en el español como lengua materna (L1). La lingüística aplicada se entiende como un amplio dominio multidisciplinar con respecto a su composición en el que se emplea el conocimiento sobre el lenguaje humano que aportan diversas disciplinas con el fin de tratar, analizar y esclarecer - o resolver cuanto sea posible – problemas de tipo aplicado y teórico cuya base común es una, dos o más lenguas. En este estudio se realizó una investigación previa, la cual consistió en un análisis de errores para corroborar las tendencias de errores frecuentes cometidos por los estudiantes de un octavo básico (problema). A partir de lo cual, pretendemos aplicar estrategias de *Feedback* Correctivo Escrito para tratar estos errores (solución).

### 2.1. Proceso de escritura en Español como Lengua Materna (LM)

La escritura es considerada una habilidad productiva que posee mayor complejidad en comparación con las macro-habilidades que se desarrollan en una lengua. Dicha complejidad está dada porque el escritor pone en juego conocimientos y estrategias de diversa índole e interpreta también el rol del lector. En este sentido, la producción escrita es una actividad compleja definida desde una perspectiva socio-cognitiva y cultural, que comprende tanto el conocimiento lingüístico como la competencia estratégica del uso de la lengua.

El aprendizaje de la escritura está sustentado en la experiencia práctica de escribir recreando situaciones similares a la realidad. Los cuales están conformados por varios aspectos a considerar:

- a) Propósito comunicativo, la finalidad con la que se produce un texto.
- b) Un destinatario definido al que se le está escribiendo.
- c) Un tema sobre el cual se escribe.
- d) Un formato textual adecuado a la situación y el lugar donde aparecerá el texto.

Además, las características que necesita cumplir un texto para que sea considerado apropiado o apto (Cassany, 2009):

a) **Adecuación:** el texto escrito tiene que adecuarse a la variedad dialectal, y a la situación en que se produce, que está determinada por el tema (general o específico), el canal de comunicación (oral o escrito), el propósito perseguido (informar, convencer, etc.), la relación entre los interlocutores (formal o informal).

b) **Coherencia:** propiedad del texto por la que se selecciona la información (relevante/irrelevante) y se organiza la estructura de la comunicación de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.).

c) **Cohesión:** las diferentes frases que componen un texto se conectan entre sí formando una red de relaciones y los mecanismos que se utilizan para conectarlas se denominan formas de cohesión. Dichos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto.

d) **Corrección gramatical:** incluye los conocimientos gramaticales de fonética y ortografía, morfosintaxis y léxico. Al ser las gramaticales una convención social, su correcta aplicación es imprescindible para garantizar el éxito de la comunicación (sobre todo en una segunda lengua).

Si bien, los estudiantes para lograr un texto apropiado o apto poseen mayor tiempo para pensar y corregir que en la oralidad, no se les apoya con un *feedback* inmediato sobre la producción.

## 2.2. Atención a la forma

El enfoque centrado en la forma surge en el ámbito de la Lingüística Aplicada, específicamente en la didáctica de las segundas lenguas, con el fin de dar alguna solución sobre el tipo de tratamiento que se le debe dar a la gramática desde un enfoque comunicativo.

En palabras de Long (1991), *“la atención a la forma... dirige abiertamente la atención de los estudiantes a elementos lingüísticos a medida que surgen de manera fortuita en lecciones cuyo objetivo primordial es el significado de la comunicación”*.

Debido a lo anterior sería un error promulgar como principio pedagógico la atención exclusiva hacia el contenido o hacia las formas. En cambio, se debe sostener que el tipo de instrucción ideal es uno que induzca al aprendiz a dirigir su atención hacia la forma cuando ésta es el vehículo esencial a través del cual el contenido está expresado. Ello está ligado a las premisas teóricas que subyacen al principio pedagógico de la atención a la forma, las cuales están enraizadas en modelos cognitivos de la adquisición del lenguaje que identifican la atención como el mecanismo central en el aprendizaje y tienen una base claramente psicolingüística.

Es necesario mencionar que cuando se decide centrar la atención a la forma se deben tomar algunas decisiones pedagógicas las cuales tendrán implicancias en la intervención didáctica. Algunas de ellas son: atención a la forma (reactiva o proactiva), la elección de la forma lingüística, explicitud de la atención a la forma, atención secuencial o integrada, y el papel de la atención a la forma en el curriculum.

### **2.3. Análisis de errores**

Para contextualizar, el análisis de errores se establece entre el análisis contrastivo de la década '40 y el modelo de interlengua de la década de los '70. El modelo de análisis de errores surge como respuesta al análisis contrastivo<sup>1</sup> (surgido en Estados Unidos en la década de los 60) y como consecuencia de las críticas realizadas a este debido a su falta de validez predictiva. Pit Corder (1967), quien a partir de varias revisiones al análisis contrastivo, pudo constatar que allí donde no debía producirse un error, por la similitud entre L1 y L2, los estudiantes se equivocaban y, por el contrario, donde debía producirse el error, por la diferencias entre ambas lenguas no se producían sino que eran asimiladas sin ninguna dificultad.

Por otra parte, algunos estudios descriptivos y empíricos de Corder (1967); Selinker (1969); Panadés (2003); Ferreira, Vine y Elejalde (2014) sostienen que los aprendiente de lenguas presenta errores en las mismas estructuras. Por lo cual es de suma importancia la realización de análisis de errores en las producciones escritas de los

---

<sup>1</sup> El análisis contrastivo es una corriente de la lingüística aplicada que se desarrolló entre los años 50 y 70 del siglo XX. Se basaba en la convicción de que todos los errores producidos por los alumnos se podían pronosticar identificando las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna del aprendiente, puesto que se partía de la base de que tales errores eran el resultado de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de la nueva lengua.

estudiantes para así determinar cuáles son los errores más frecuentes y recurrentes cometidos por los estudiantes.

En el español como lengua materna Steffanie Kloss (2014), plantea la necesidad de estipular una categoría de análisis de errores, que permita etiquetarlos y definirlos como tratables o no, ya que de esa forma, se lograría establecer lineamientos teóricos y aplicados que permitan mejorar la producción escrita.

La identificación de los errores para su posterior corrección es una actividad que debe estar presente en las distintas etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre todo en el ámbito de las actividades de producción escrita, estas actividades deben desarrollarse en el marco de la evaluación constante del proceso.

A partir de un estudio de análisis de errores podemos estudiar y analizar los errores cometidos por los estudiantes para descubrir sus causas y conocer estrategias que se pueden utilizar para tratar los errores de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Las conclusiones derivadas de análisis de errores de los estudiantes pretenden contribuir a la optimización de la práctica docente en este ámbito. Sin embargo hay que considerar que el proceso de enseñanza y aprendizaje no solo debe centrarse en los errores, ya que, estos son una parte en la actuación de los alumnos.

En este ámbito encontramos los estudios de Vásquez (1991), Santos Gargallo (1993), Fernández (1991), Alexopoulou (2006) y Quiñones (2009), quienes consideran que los errores pueden clasificarse como lingüísticos, etiológicos, discursivos y culturales. En la presente investigación nos interesa describir errores lingüísticos, por tanto, es preciso especificar cada una de las categorías en base a lo señalado por las autoras:

a) Omisión (OMI): ausencia de una estructura lingüística que debería, necesariamente, encontrarse explícita en el texto.

b) Adición (ADI): presencia innecesaria de un morfema o una palabra dentro del texto.

c) Selección errónea (SE): uso de una forma errónea de un morfema o de una estructura en lugar de otra que sería correcta.

Considerando lo anterior, se realizó un análisis en los textos producidos por los estudiantes y se clasificó sus errores según las categorías expuestas anteriormente, con la finalidad de identificar los errores presentes en los textos escritos por los estudiantes y posteriormente, se diseña y aplica un tratamiento.

#### **2.4. La ortografía en contextos educacionales**

La ortografía es la manera de escribir correctamente las palabras de una lengua, corresponde a la parte de la gramática normativa encargada de establecer las reglas que regulan el correcto uso de las palabras y de los signos de puntuación de la escritura.

Es tal la importancia de la ortografía que es el objeto de estudio de varias investigaciones, es así como podemos encontrar estudios descriptivos de las deficiencias que presentan los textos escritos de los estudiantes en diferentes contextos. A continuación revisaremos algunas de estas investigaciones.

Backhoff (2008), realizó un estudio con la finalidad de conocer las habilidades de escritura que logran los estudiantes de tercero, sexto de primaria, y tercero de secundaria. Obteniendo como resultado que los estudiantes tienden a omitir las tildes de las palabras.

Gutiérrez, López, Rodríguez, Rodríguez, Sánchez & Yanes (2010), con el objetivo de analizar cómo se presenta la situación ortográfica en países de habla española realizaron una revisión bibliográfica que da cuenta que en la actualidad los países hispanohablantes tienen una situación deficiente en cuanto a la ortografía y que errores cometidos por niños en 5° y 6° básico se mantienen incluso en estudiantes universitarios. Además, dan cuenta de que los problemas ortográficos no atañen a una persona o institución en específico ni son privativos de un país particular. Influyen en esto elementos lingüísticos y extralingüísticos entre los que juegan un papel muy importante la escuela, los medios de comunicación y el hogar, pero indudablemente la escuela tiene un papel protagónico en el empeño de perfeccionarlos. La insuficiente situación ortográfica debe revertirse de manera urgente y sistemática, en aras de formar mejores profesionales que contribuyan a preservar el idioma español.

Molina (2012), realizó un estudio descriptivo en estudiantes de escuelas rurales de 3°, 5° y 7° básico, este estudio reveló que los problemas más frecuentes eran la omisión de las tildes de las palabras, específicamente las palabras agudas y los hiatos.

Sotomayor; Molina, Bedwell & Hernández (2013) realizaron un estudio con el objetivo de proporcionar un análisis descriptivo del desempeño ortográfico de niños chilenos pertenecientes a escuelas municipales de bajo nivel socioeconómico. Se consideraron los problemas ortográficos recurrentes en un corpus de 250 textos narrativos de alumnos de 3°, 5° y 7° básico, escritos a partir de un estímulo en que se les pidió que continuaran una historia. Estos problemas fueron: carencia de tildes, uso erróneo de grafías (b/v; s/c/z; h), hiposegmentación y omisión o cambio de sílabas y/o letras.

Al revisar estos estudios podemos observar que los resultados son similares, pues los estudiantes, sin importar su nivel escolar o contexto social, tienden a omitir la tilde, y a pasar por alto las reglas de acentuación general, diacríticas y/o el hiato.

## **2.5. Conocimientos metalingüísticos y uso correcto de la tilde**

Para poder entender la naturaleza del error ortográfico acentual es necesario recurrir a estudios que implican el conocimiento metalingüístico y el uso correcto de la tilde.

Lacon y Ortega (2008), citando a Mata (1997), refieren que el uso del código gráfico compromete procesos y actividades cognitivos que a su vez implican varios subprocesos jerárquicamente organizados en cuyo máximo nivel está el control del proceso mismo. La actividad ortográfica supone factores cognitivos y lingüísticos.

El factor lingüístico se halla involucrado, porque las unidades del código alfabético guardan estrecha relación con elementos fónicos de la lengua. Existe actividad cognitiva, pues el sujeto debe gestionar una serie de recursos mentales para recuperar la forma ortográfica correcta de las palabras y usar el código alfabético. Entonces, la tilde debe ser vista en sus dos vertientes: a) como una unidad del código escrito que guarda relación con algún constituyente de la lengua oral; b) como un elemento al que le corresponde un lugar dentro de todo el sistema de escritura del español.

Luis Mamani (2013) realiza un análisis cognitivo de las tareas que se realizan para tildar correctamente una palabra, este análisis muestra que para poder usar correctamente la tilde se requieren los siguientes procesos:



Figura 1.- Procesos para el uso correcto de la tilde.

Esta información es determinante para el uso correcto de la tilde, su tratamiento en la formación de los estudiantes resulta imprescindible; y la forma y la profundidad con que se aborden estos temas deben ser tales que realmente permitan su uso efectivo al momento de tildar una palabra.

## 2.6. Estrategias de *Feedback* utilizadas en el aula

El término *feedback* es aplicable a cualquier tipo de ayuda dada al alumno, por el profesor u otro estudiante, ante una respuesta, ya sea correcta o incorrecta (Good & Brophy, 2000).

En la literatura se distinguen dos tipos de *feedback*, *feedback* positivo y *feedback* correctivo. En el primero, se afirma que la intervención del estudiante es adecuada. Este se puede dar en forma de reconocimiento, aceptación, repetición o parafraseo de la respuesta correcta (Ferreira, 2006). En el segundo, en cambio, se da una indicación para que el estudiante entienda que la estructura expresada no es la forma correcta o respuesta esperada y puede manifestarse de manera explícita o implícita. Se entiende

por *feedback* explícito aquel que tiende a proveer la forma correcta e incluye correcciones y/o explicaciones metalingüísticas. Por otra parte, el *feedback* implícito apunta a estrategias de negociación.

### 2.6.1. *Feedback* Correctivo Escrito (FCE)

Las producciones escritas por los estudiantes presentan errores, se requiere precisar qué se entiende por error. Según Ellis (1997), los errores pueden definirse como desviaciones de las normas de la lengua meta. Craig Chaudron (1986)<sup>2</sup>, define el error como cualquier forma que difiere de las normas de los hablantes nativos y cualquier otro comportamiento considerado como mejorable por el profesor.

Ahora que tenemos claro el concepto del error surgen preguntas tales como: ¿Cuál es la mejor manera de corregir a los estudiantes? ¿De qué aspectos depende? ¿Cómo impedir que el estudiante se desmotive? ¿Cuándo se debe corregir? ¿Sirve para algo? etc.

A lo largo de los años, se han realizado diferentes investigaciones con el objetivo de responder estas interrogantes. Es así como, el *feedback* correctivo comienza a posicionarse como una estrategia efectiva para el tratamiento de los errores. Esto se debe a que el *feedback* es muy importante en el proceso de aprendizaje, ya que es la estrategia que permite al estudiante avanzar, al ser capaz de superar sus debilidades y reconocer sus fortalezas.

En el caso de la enseñanza de la escritura, Perpignan (2003) afirma que el *feedback* debe entenderse como un diálogo en desarrollo más que un comentario evaluativo unidireccional, lo que involucra la ayuda para la construcción de un texto. Asimismo, define *feedback* como cualquier manifestación de la intención del docente de guiar al estudiante (signos gráficos, subrayados, signos de interrogación, comentarios escritos, entre otros).

---

<sup>2</sup>"Teachers' priorities in correcting learners' errors in French immersion classes", en R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, Rowley, Newbury House, pp. 64-84; apud Allwright y Bailey 1991:85.



Además, hay que considerar que la utilización de *feedback* tiene como objetivo apoyar los escritos de los estudiantes con propósitos concretos para una audiencia real dentro del contexto donde el aprendizaje es considerado una práctica social (Hyland y Hyland, 2006).

Por otro lado, la respuesta de los estudiantes al *feedback* es muy importante. Lázaro (2008) señala que un *feedback* eficaz se caracteriza por “forzar a los estudiantes a desempeñar un papel activo, tomar las necesidades del estudiante como punto de partida, ofrecer evidencia positiva, ser claro y preciso y ser equilibrado en términos de forma, contenido y estilo” (Lázaro, 2008: 362).

Amaranti (2010), basada en Veslin & Veslin (1992), indica que los comentarios incorporados en los textos escritos de los estudiantes deberían ser comprensibles para ellos, en un lenguaje claro, donde se eviten abreviaturas y variedades de términos que los confundan.

#### **2.6.2. Polémica de Truscott y Ferris sobre el uso del *Feedback* Correctivo Escrito**

El *Feedback* Correctivo Escrito ha incitado el interés en torno a su efectividad y ha desencadenado una gran controversia entre los académicos. Además, de ser el tema central en la discusión académica entre Truscott y Ferris desde fines de los años 90 (Truscott 1996; 1999; Ferris, 1999; 2004).

Para exponer los principales puntos de la polémica, se presenta un cuadro resumen con las principales ideas de ambos autores en la figura 1.

	<b>John Truscott</b>	<b>Dana Ferris</b>
<b>Resultados de las investigaciones</b>	Todas muestran la futilidad de la corrección, tanto en situación de lengua extranjera como de segunda lengua, con unas técnicas o con otras, y con diferentes tipos de medidas. Algunos estudios demuestran que la corrección no solo no contribuye a la mejora de la escritura, sino que tiene efectos nocivos. Hay que abandonar la práctica de la corrección de errores (1996)	Las investigaciones no son comparables ni en los sujetos que estudian, ni en sus paradigmas, ni en el tipo de enseñanza. Además, opina que Truscott deja de lado resultados que contradicen su tesis (1999). La base de la investigación hasta 1996 es incompleta y no permite sacar una conclusión tan tajante como la de Truscott; muy pocos estudios comparan realmente la corrección con la ausencia de corrección, probablemente por cuestiones éticas (2004)
<b>Consistencia de la investigación</b>	Que investigaciones muy diferentes arrojen los mismos resultados hace la generalización posible. Si fuesen iguales, los resultados podrían atribuirse a las condiciones contextuales (1999)	La mayor parte de la investigación que Truscott cita es inadecuada y no generalizable (1999). Ni los resultados son los mismos ni se plantean las mismas preguntas para la investigación, por lo que los resultados no son comparables (2004)
<b>Mejora a corto plazo y a largo plazo</b>	Los únicos estudios que muestran la mejora en el grado de corrección del estudiante lo hacen solamente analizando los efectos en una revisión del mismo trabajo reescrito por el propio estudiante; eso no demuestra que haya mejora a largo plazo (1996)	La mejora en la revisión puede ser un paso necesario para desarrollar una competencia mayor a largo plazo (2004). La investigación no puede demostrar una mejora a largo plazo, porque si se hacen estudios longitudinales, los detractores de la corrección aducirán que la mejora puede deberse a otros factores y no a la corrección (2002)
<b>Presunción de inocencia de la práctica de la corrección</b>	Ninguna investigación puede eliminar todas las posibilidades de que, en una determinada situación y con un tipo determinado de estudiantes, la corrección, como cualquier tipo de práctica educativa, pueda tener algún valor. Profesores e investigadores parecen creer que, en tanto haya una posibilidad de que esto ocurra, por remota que sea, hay que continuar con esta práctica (1996)	Mientras no haya pruebas irrefutables de que la corrección no tiene efectos positivos, es mejor concentrarse en investigar más, escuchar a los estudiantes y tener en cuenta sus necesidades. No se puede basar en pruebas inadecuadas una toma de decisión pedagógica tan importante (1999)

Figura 2.- Resumen de la polémica sobre la corrección de errores entre D. Ferris (1999, 2002, 2004) y J. Truscott (1996, 1999)<sup>3</sup>.

<sup>3</sup>Coronado, María Luisa. (2005) Las Correcciones de los textos escritos por los estudiantes de español. Madrid. Pág. 57.

No obstante, ambos autores coinciden en que la investigación sobre la corrección de errores en la escritura es realmente insuficiente, se deben realizar más investigaciones sobre la eficacia del *Feedback* Correctivo Escrito en el futuro, y para aumentar la validez de los resultados deben observar, documentar y comparar la corrección de errores, durante un periodo de tiempo sostenido. Por último, no sólo tenemos que examinar los tipos de errores que cometen los estudiantes, sino también, las estrategias para corregir efectivamente esos errores. (Truscott 1999; Ferris 2004)

En síntesis, queda mucho trabajo por hacer en cuanto a investigaciones sobre el *feedback* correctivo, Truscott al cuestionar algo que para los profesores era incuestionable pone en evidencia que no existen estrategias validadas empíricamente. Desafía a los académicos a realizar investigaciones que puedan dilucidar el gran problema del profesor de lenguas, qué hacer con los errores, cómo tratar los errores. Por su parte, Ferris señala que hay que tratar los errores y que todas las estrategias son válidas mientras no existan estudios concluyentes.

### **2.6.3. Taxonomías de *Feedback* Correctivo Escrito**

En los estudios realizados en el ámbito del *Feedback* Correctivo Escrito podemos encontrar diferentes estrategias que dependiendo del contexto educativo y el propósito de la investigación se selecciona y aplica a los estudiantes. En nuestro estudio tomaremos de base la taxonomía propuesta por Sheen (2011), quien distingue las siguientes estrategias de *feedback*:

**1. Directo no metalingüístico:** el profesor proporciona la forma correcta al estudiante. Se puede realizar de diversas maneras, ya sea tachando una palabra, frase o morfema que sea innecesario o introduciendo una palabra o morfema y escribiendo la forma correcta por encima de la forma errónea.

**2. Directo metalingüístico:** se proporciona la forma correcta acompañada de una explicación. Una manera de entregar este tipo de *feedback* es seleccionando un número determinado de tipos de errores y entregar un breve comentario sobre ellos debajo del texto.

**3. Indirecto (no localizado):** implica indicar al estudiante que se ha cometido un error sin localizarlo ni entregar la forma correcta. La indicación sólo aparece al margen. Con este tipo de corrección los estudiantes tienen que buscar los errores que han cometido en sus textos.

**4. Indirecto (localizado):** implica indicar al estudiante los errores que ha cometido en su texto sin indicar la forma correcta. Los errores pueden ser señalados de distintas formas, por ejemplo, destacando el error con una “x”.

**5. Indirecto usando códigos de error:** este tipo de *feedback* proporciona a los estudiantes algún tipo de comentario explícito sobre la naturaleza de los errores que han cometido en forma de códigos. Los códigos están formados por las etiquetas que se colocan donde se ubica el error.

**6. Indirecto metalingüístico:** Se proporciona un *feedback* que consiste en claves metalingüísticas sobre los errores. Sin embargo, estas claves metalingüísticas deben ser de forma indirecta. Por ejemplo, si un alumno omitió el artículo indefinido la clave podría ser “¿Qué palabra necesitas antes de un sustantivo cuando la persona a la que haces referencia es nombrada por primera vez?”.

**6. La reformulación:** es una forma de *feedback* correctivo directo y provee a los aprendientes de una corrección. Sin embargo, ellos deben llevar una comparación entre su texto y el texto corregido o reformulado. La tarea queda a cargo de localizar ideas específicas, la reformulación implica más que solo identificar errores que comete el estudiante.

#### **2.6.4. El rol del *Feedback* Correctivo Escrito en la Adquisición de Lenguas.**

El rol del *feedback* correctivo en la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) ha sido un tema de interés y estudio. Sin embargo, en el campo de la adquisición de la lengua materna (L1) no ha sido estudiada.

Ellis (2009) señala que “*El feedback correctivo facilita la adquisición mediante la activación de los procesos internos, tales como la atención y la repetición, que hacen posible la adquisición*” (p.12). Considerando lo planteado por Ellis, es importante utilizar estrategias de *feedback* para tratar errores de lengua materna (L1).

### **2.6.5. Estrategias de *Feedback* Correctivo Escrito focalizado y no focalizado**

El *Feedback* Correctivo Escrito puede ser focalizado o no focalizado. El *feedback* focalizado consiste en que el docente corrige errores puntuales o específicos, mientras que el *feedback* no focalizado consiste en corregir todos los errores producidos (Doughty y Williams, 2006; Ellis, 2009).

El *feedback* más utilizado por los profesores es el no focalizado. No obstante, los estudios señalan que el *feedback* focalizado es más efectivo en el tratamiento de errores.

Sheen (2007), realizó un estudio para comprobar si existían diferencias significativas entre el *feedback* correctivo focalizado directo y el *feedback* correctivo no focalizado directo en el uso de formas gramaticales. Este estudio reveló que el *feedback* focalizado era más efectivo que el no focalizado.

### **2.6.6. Estrategias de *feedback* correctivo metalingüístico y no metalingüístico**

El *feedback* metalingüístico se entiende como el tipo de *feedback* en el que el docente proporciona una explicación gramatical del error. En cambio, el *feedback* no metalingüístico implica entregar la respuesta correcta al estudiante sin proporcionar ninguna explicación adicional. (Sheen, 2004, 2011).

En la investigación sobre ASL existen diversos estudios que incluyen *feedback* correctivo a través de claves metalingüísticas, entre ellos encontramos el de Lyster y Ranta (1997) quienes desarrollaron una clasificación de estrategias que se centra en las descripciones de los diversos tipos de FC proporcionados por los profesores. Esta investigación se llevó a cabo en salas de clases de inmersión en francés, los estudiantes aprendían la L2 mediante instrucción basada en contenidos temáticos. Los investigadores clasificaron el FC entregado en seis tipos (corrección explícita, recast, solicitud de aclaración, *feedback* metalingüístico, elicitación y repetición). Posteriormente, revisaron estas estrategias para ver si se producía asimilación, con o sin repetición del error. Llegando a la conclusión que las formas que permiten la negociación de la forma facilitan la auto-reparación de los errores que involucran precisión y no sólo comprensibilidad.

Lyster (1998) utiliza los datos del estudio de 1997 para revisar la relación entre tipo de error y retroalimentación. Esta investigación demostró que las claves metalingüísticas son más efectivas para reparar errores en forma inmediata en comparación con las

reformulaciones o corrección explícita en el caso de errores gramaticales y léxicos. Según el autor las claves metalingüísticas dentro de la negociación de la forma proporcionan a los estudiantes mejores oportunidades para establecer las relaciones entre forma y función en la lengua sin interrumpir la comunicación y mantener al mismo tiempo el aspecto mutuo que implica la negociación.

Por otra parte, Lyster (1998) plantea que los profesores tienden a corregir los errores gramaticales a través de reformulaciones más que a través de claves metalingüísticas. Sin embargo, él propone que deberían usar esta última debido a que ofrecen al estudiante la oportunidad de realizar una auto-reparación generando su propia respuesta modificada. Además, postula que las claves metalingüísticas sirven como un mecanismo interno de apresto que puede hacer que los estudiantes noten la brecha entre sus enunciados correctos y la forma correcta de la lengua.

Otra autora que estudia las claves metalingüísticas es Ferreira (2003, 2006, 2007), quien examina la clasificación de estrategias de FC propuesta por Lyster y Ranta (1997) y a partir de ello elabora una nueva clasificación en la que incluye dos categorías: estrategias de FC de tipo GAS (repetición del error, reformulación del enunciado, corrección explícita) y estrategias de FC de tipo PAS (claves metalingüísticas, solicitud de clarificación y elicitación desde el estudiante).

Ferreira, además realiza estudios observacionales y empíricos realizados en sala de clases y en tutoriales inteligentes de español como lenguas extranjeras, los cuales evidencian que las estrategias de FC que elicitan la respuesta deseada mediante sugerencias o claves entregadas por el profesor sin entregar la forma esperada (PAS) resultan más efectivas que las estrategias de FC que entregan la respuesta correcta por parte del profesor.

Si bien, los estudios mencionados anteriormente son de la oralidad, el *feedback* metalingüístico también ha sido abordado en la escritura. Ellis et al. (2006) y Sheen (2011) señalan que el conocimiento explícito proporcionado a través del *feedback* metalingüístico puede apoyar a los estudiantes en el desarrollo de la adquisición de la lengua. De este modo, este tipo de *feedback* los ayudaría a reflexionar sobre sus errores y a comprender la naturaleza de los mismos.

Bitchener (2008), Bitchener y Knoch (2009) y Sheen (2011) afirman que el uso del *Feedback* Correctivo Escrito metalingüístico puede tener un efecto beneficioso en la adquisición de determinadas estructuras lingüísticas. En concreto, el componente metalingüístico implica la capacidad del estudiante de reflexionar sobre el lenguaje e ir más allá del uso de la lengua.

Al revisar estos estudios podemos concluir que las claves metalingüísticas son más efectivas para tratar errores.

### **2.6.7. Estrategias de *feedback* correctivo directo e indirecto**

Muchos estudios sobre el tratamiento de errores a través de *Feedback* Correctivo Escrito examinan los efectos de distintas técnicas o estrategias de *feedback*. Las dos técnicas básicas son el *feedback* directo, en el que el profesor señala el error y proporciona la forma correcta, y el *feedback* indirecto, mediante el cual el profesor indica la existencia o la ubicación exacta de un error siendo tarea posterior de los estudiantes corregirlo. Muchos investigadores consideran que un tratamiento inductivo, de resolución de problemas por parte del estudiante, es más pedagógico que entregar directamente la forma correcta porque favorece la retención, la capacidad de reflexión, el grado de atención y la autonomía (Hendrickson 1978, Hyland 1990, Cassany 1993, Serafini 1989, Scharle y Szabó 2000, Ferris 2002, Williams 2003, entre otros muchos).

La efectividad de la estrategia de *feedback* dependerá del contexto educativo y de la forma a tratar. Ferris y Roberts (2001) y Chandler (2003) sugieren que el *feedback* directo puede ser más adecuado en los niveles más básicos de dominio de la lengua, debido a que los estudiantes no han desarrollado sus habilidades de detección y corrección de errores, y, en todos los niveles, para ciertos tipos de errores.

El *Feedback* Correctivo Escrito directo estimula a los estudiantes a realizar correcciones en sus textos (Ferris y Helt; 2000), en cambio, el uso del *Feedback* Correctivo Escrito indirecto promovería el pensamiento crítico del estudiante y contribuiría a otorgarle un rol activo en su proceso de aprendizaje (Chandler, 2003).

Ferreira (2015), realizó un estudio con el objetivo de evaluar los efectos del FCE metalingüístico directo e indirecto en el proceso de escritura de aprendices de nivel B1 de

ELE. Ambos tipos de FCE se focalizan en errores de ortografía acentual, preposiciones, concordancia gramatical y verbos. Los resultados evidencian una disminución de los errores focalizados en los grupos experimentales con respecto al Grupo Control.

#### **2.6.8. Efectividad del *feedback* a largo y corto plazo.**

Jean Chandler (2003) realiza una investigación de carácter longitudinal, con estudiantes asiáticos de inglés que siguen un ciclo de elaboración de borradores y reescritura a lo largo del curso. En este estudio se comparan cuatro técnicas: corrección directa, corrección indirecta con indicación de la ubicación y el tipo de error, corrección indirecta mediante el subrayado, y corrección indirecta mediante indicación del tipo de error en el margen de cada línea. De las cuatro, los mejores resultados a largo plazo se obtienen mediante el uso de la corrección indirecta mediante subrayado. En cambio, a corto plazo la técnica que obtiene mejores resultados es la corrección directa.

Considerando lo anterior, en nuestra investigación realizaremos un post-test inmediato a las séptima semana y un post-test diferido en la semana décima, con el objeto de observar la efectividad del *feedback* metalingüístico directo e indirecto a corto y largo plazo.



### **3. METODOLOGÍA:**

#### **3.1. Pregunta de investigación:**

¿Cuál estrategia de *feedback* correctivo metalingüístico es más efectiva para tratar los errores de omisión de la tilde en palabras esdrújulas, agudas e hiatos en estudiantes de octavo básico de un establecimiento municipal de Florida?

#### **3.2. Hipótesis:**

H1: Los estudiantes cuyos errores sean tratados con *feedback* metalingüístico directo e indirecto mostrarán una mejora en su precisión ortográfica acentual, en comparación al Grupo Control.

H2: Los estudiantes cuyos errores sean tratados con *feedback* metalingüístico indirecto obtendrán mejores resultados a corto y largo plazo, que los estudiantes que reciben *feedback* correctivo metalingüístico directo.

#### **3.3. Objetivos:**

##### **3.3.1. Objetivo general**

Determinar qué tipo de estrategias de *feedback* correctivo metalingüístico es más efectiva para el tratamiento de omisión de la tilde en las palabras esdrújulas, agudas e hiato en estudiantes de octavo básico de un establecimiento municipal de Florida.

##### **3.3.2. Objetivos específicos**

- Evaluar la efectividad de estrategias de *feedback* metalingüísticos directo e indirecto para tratar los errores de acentuación (esdrújula, agudas e hiato)
- Conocer la percepción de los estudiantes respecto al FCE

### 3.4. Diseño de la investigación

Este estudio se basa en el diseño cuasi-experimental que contempla un Pre-test, Post-test inmediato y Post-test diferido con un Grupo Control. Para este diseño, la muestra en estudio fue dividida en tres grupos de sujetos, estos mismos grupos se etiquetaran como Grupo FMD, Grupo FMI y Grupo Control como se muestra en el siguiente esquema:

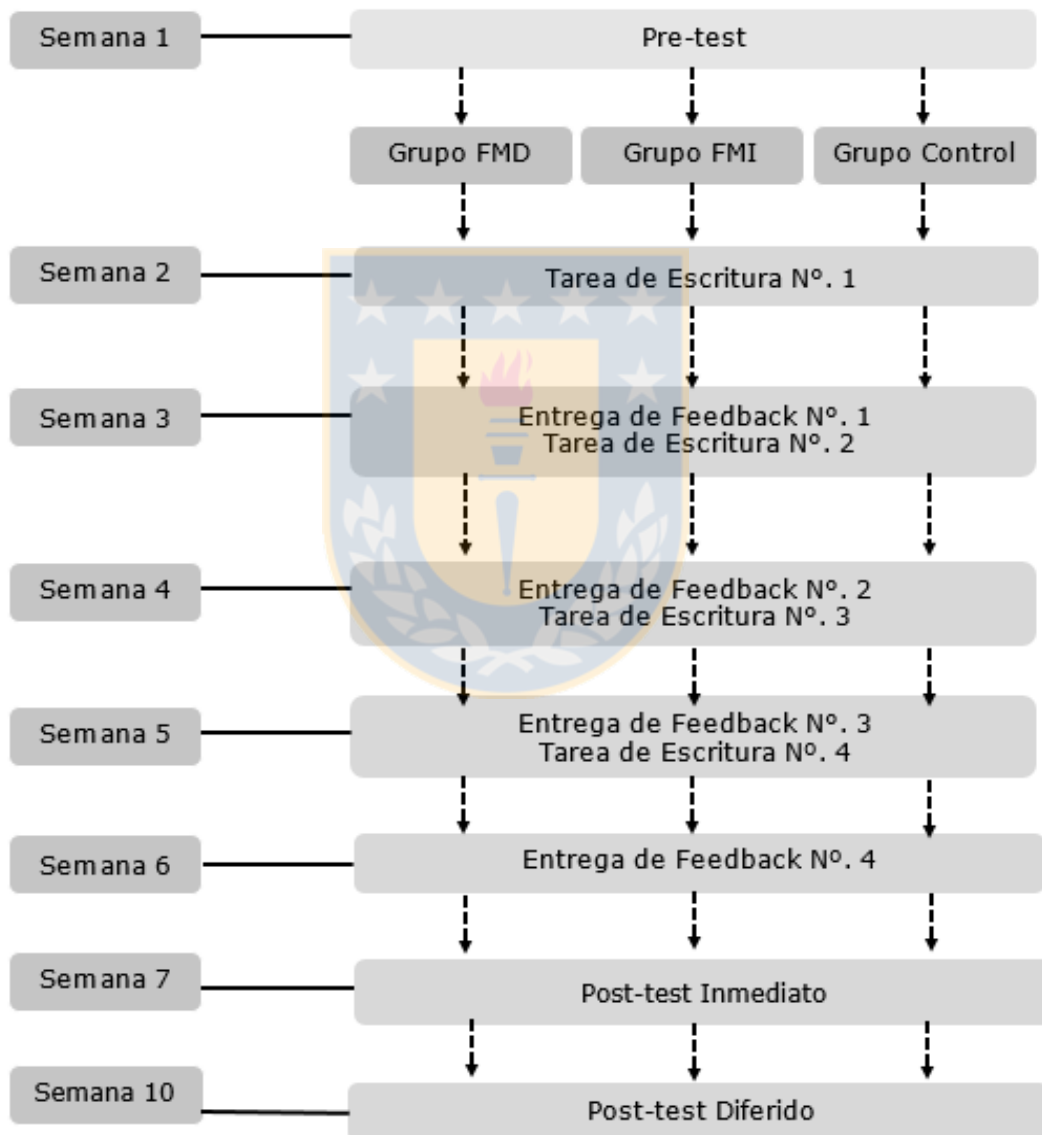


Figura 3.- Modelo metodológico\*

\*Modelo metodológico de FCE del proyecto Fondecyt 1140165

### 3.5. Muestra

Los sujetos participantes de este estudio fueron los estudiantes de octavo básico de un establecimiento municipal de Florida, pertenecientes a un curso, los sujetos son hombres y mujeres de entre 12 a 14 años de edad con un promedio que fluctúa entre el 4,0 y el 6,7 en una escala de 1 a 7. Estos se distribuyeron de la siguiente manera:

Grupo	Tratamiento	Nº de sujetos
Experimental 1	<i>Feedback</i> metalingüístico indirecto	13
Experimental 2	<i>Feedback</i> metalingüístico directo	13
Control	No recibirá tratamiento	12

Figura 4.- Distribución de la muestra

Cada estudiante escribió siete textos (pre-test, cuatro tareas, post test inmediato, post-test diferido) obteniendo una muestra de 266 textos. A esta muestra se le identificaron los errores de acentuación en estudio para su posterior análisis.

### 3.6. Variables

#### 3.6.1. Variable Independiente (VI):

**a) Definición conceptual:** la variable independiente queda constituida por el uso de *Feedback* Correctivo Escrito, entendido como una indicación que se le da a los estudiantes de que su uso de la lengua es incorrecto.

**b) Definición operacional:** el uso estrategias de *Feedback Correctivo Escrito* metalingüístico directo e indirecto. En ambas se le entregarán claves metalingüísticas, en el *feedback* directo además se le entregará la forma correcta.

#### 3.6.2. Variable Dependiente (VD):

**a) Definición conceptual:** la variable dependiente queda definida por la precisión ortográfica acentual, entendida según la describe la Nueva gramática de la lengua española (2009) y la ortografía de la lengua española (2010).

**b) Definición operacional:** la precisión ortográfica acentual es operacionalizada como el uso correcto de la tilde en las palabras esdrújulas, agudas e hiatos en escritura en un contexto escolar sobre temas de interés para los sujetos.

### **3.7. Procedimiento de trabajo**

En este apartado se describe en detalle cómo fue llevada a cabo la intervención. Se describen las distintas etapas.

#### **Etapas I**

En la primera fase de esta investigación, se seleccionó la muestra intencionada compuesta por 38 sujetos. Todos ellos estudiantes de octavo básico de un establecimiento municipal de Florida.

Se realizó un estudio de análisis de error en una tarea de escritura de la asignatura para seleccionar el error más frecuente y así ayudar a mejorar la habilidad escrita en los estudiantes. (Ver pág. 30)

#### **Etapas II**

En la segunda fase corresponde a la selección y creación los instrumentos que permitieron recoger los datos, de acuerdo a los objetivos de la investigación y al marco teórico revisado.

Además, se aplicó el pre-test (ver anexo 1) con el fin de medir el estado inicial en que se encontraba. Luego de tener los resultados se procede a distribuir los grupos, para esto consideramos dos criterios el número de errores en el pre-test y el rendimiento académico. Los alumnos fueron distribuidos en tres grupos, un grupo de control y dos experimentales. Así, el Grupo Control estuvo formado por 12 sujetos, y los grupos experimentales por dos grupos, ambos compuestos por 13 sujetos.

#### **Etapas III**

En la tercera fase se realizó el proceso de escritura de las tareas (semana 2 a la 6). Cada tarea de escritura se integró en el marco de la clase, y se consideró en la planificación de la clase como la segunda actividad, es decir, se comenzaba con una pre-

tarea para introducir la temática y luego los estudiantes escribían el texto a mano. Para ello, disponían de un total de 30 minutos. Al finalizar el texto, lo entregaban al profesor.

Cabe mencionar que se cauteló entregar instrucciones similares para la escritura de todos los textos, para así mantener el nivel de dificultad de la tarea escrita por los estudiantes.

Una vez recibidos los textos de los estudiantes se procedió a la revisión de los errores enfocados (carencia de la tilde en esdrújulas agudas e hiatos). Cada error encontrado fue destacado con negrita, y se enumeró de manera consecutiva comenzando por el número 1. Esto con el fin de agrupar por números los errores identificados en relación con la misma problemática (ver anexos 5; 6; 7).

La clase de entrega de FCE se comienza con una actividad grupal, mientras los estudiantes trabajan en grupo se les llama de a cuatro estudiantes para hacerles entrega de su texto y que revisen las correcciones. La investigadora completa la lista de cotejo (ver anexo 3). Este procedimiento se repitió en las cuatro tareas de escrituras.

#### **Etapa IV**

Una vez finalizado el tratamiento procede la etapa IV del estudio. Así, en la semana siete se aplican el post-test inmediato (ver anexo 1) y, el cuestionario (ver anexo 4) para el estudiante. Éste último con la finalidad de conocer las percepciones de los estudiantes sobre el *feedback*.

#### **Etapa V**

Finalmente, en la semana 10 (3 semanas después del post-test inmediato), se aplicó a los tres grupos el post-test diferido (ver anexo 1), con el objetivo de determinar el efecto de la variable independiente.

### 3.8. Técnicas de análisis de datos

Este apartado se dividirá en las técnicas estadísticas utilizadas para analizar datos cuantitativos y en aquellas utilizados para interpretar los datos cualitativos.

#### 3.8.1. Componente cuantitativo

##### 3.8.1.1. Análisis de Precisión

Para el análisis de los errores se utilizó la medida de análisis de frecuencia 'ocasiones obligatorias' (Ellis y Barkhuizen, 2005). Esta medida examina el grado de precisión con que los estudiantes utilizan un elemento lingüístico, en este caso el uso correcto de la tilde en las palabras esdrújulas, agudas e hiatos.

Para determinar la precisión en el uso de la tilde se siguió el procedimiento sugerido por Ellis y Barkhuizen (2005)

1. Identificación y contabilización de las ocasiones obligatorias de uso, es decir, el número total de palabras esdrújulas, agudas y hiatos que deben tildarse según las reglas ortográficas.
2. Identificación del uso correcto de las formas a estudiar.
3. División del puntaje de usos correctos por el total de ocasiones obligatorias, multiplicado por cien (Ver figura 5):

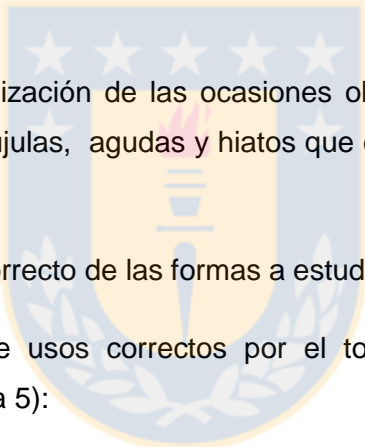

$$\frac{n \text{ uso correcto} \times 100}{n \text{ ocasiones obligatorias}}$$

Figura 5.- Medida de análisis de frecuencia 'ocasiones obligatorias'

##### 3.8.1.2. Prueba estadística para la correlación entre el pre-test, post-test inmediato y post-test diferido

Para efectuar el análisis de los datos se aplicó la prueba estadística de t- Student para muestras independientes. Ésta se utiliza para comparar dos muestras y determinar si existen diferencias o no entre ellas. La prueba t- Student es más apropiada, ya que la muestra en estudio está compuesta por un número pequeño, esta prueba utiliza una

estimación de la desviación típica en lugar del valor real, es utilizado en análisis discriminante.

### **3.9. Análisis cualitativo**

El análisis cualitativo fue obtenido considerando dos miradas, la del profesor y la del estudiante. Por una parte, el profesor al entregar el *feedback* correctivo lo hace llamando a 4 estudiantes y llena una lista de cotejo para medir la actitud del estudiante frente a la entrega de *feedback* correctivo. Por otra parte, el estudiante contesta al final del experimento un cuestionario sobre el *feedback* correctivo. Ambas técnicas permiten recopilar información, experiencias, percepciones, emociones y opiniones de sujetos, para luego interpretar la información previamente recolectada.

Cabe señalar que tanto la lista de cotejo como el cuestionario del estudiante son instrumentos validados y utilizados en el proyecto FONDECYT 1140651: “El *Feedback Correctivo Escrito* directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera”.



#### 4. RESULTADOS

Para la selección de los errores, se aplicó un análisis de corpus en textos producidos por los estudiantes en una tarea para la clase de lenguaje, y se eligió el error más recurrente durante la tarea de escritura. Cada error fue identificado y categorizado.

**Tabla 1: Selección del error más recurrente**

<b>PROBLEMA ORTOGRÁFICO</b>	<b>CATEGORÍAS DE ANÁLISIS</b>		<b>Nº DE ERRORES</b>	<b>%</b>
Carencia de Acento	Acentuación general	Aguda	54	15,9
		Grave	28	8,2
		Esdrújula	78	22,9
	Acentuación diacrítica		30	8,8
	Secuencia de vocales	hiato	66	19,4
Grafías	Uso de c/s/z		25	7,4
	Uso de b/v		17	5,0
	Uso de h		14	4,1
	Uso de ll/y		7	2,1
Mayúsculas	Ausencia de mayúsculas		21	6,2
<b>TOTAL ERRORES</b>			<b>340</b>	<b>100</b>

La Tabla 1 muestra que el error más recurrente en la muestra del estudio es la carencia de acento en las palabras esdrújulas (22, 9%) seguido de la carencia de acento en las secuencias vocálicas, específicamente, hiatos (19,4%) y la carencia de acento en las palabras agudas (15,9%). Mientras que los menos frecuentes son el uso de equivocado de las grafías ll/y (2,1%). Estos resultados comprueban, por una parte, que el uso correcto de la tilde constituye una dificultad común en estudiantes independiente de su nivel de competencia comunicativa y, por otra, que al parecer hay una relación directa entre la complejidad lingüística y el aprendizaje según lo plantean Mata (1997) y Mamani (2013). Del mismo modo, estos resultados serían también coincidentes con los resultados de otros estudios (Backhoff, 2008; Molina, 2012; Sotomayor, Molina, Bedwell & Hernández, 2013; Bedwell, Domínguez, Sotomayor, Gómez & Jéldrez 2014) los cuales plantean que la carencia de tildes corresponde a un error frecuente en diferentes niveles educativos y en diferentes contextos.



#### 4.1. Presentación de los datos

A continuación se presenta el número total de errores de omisión de tilde en palabras esdrújulas, agudas y los hitos en el pre-test, post-test inmediato y post-test diferido.

La tabla 2 muestra que el Grupo Experimental 1 tuvo una notable disminución de errores, en el pre –test cometieron 44 errores, los cuales disminuyeron tanto en el post-test inmediato a 4 y en el post-test diferido a 17. Esto significa que la entrega de feedback metalingüístico indirecto tuvo un efecto positivo en el tratamiento de los errores ayudando a su disminución. Logrando su mayor efecto inmediatamente después del proceso de intervención. De este modo, la entrega de claves metalingüísticas ayudaría al estudiante a tener un aprendizaje reflexivo lo que requiere un mayor esfuerzo a nivel cognitivo, ya que se le señala su error y se le entrega una regla para que el por sí mismo deduzca la forma correcta.

**Tabla 2. Resultados del Grupo Experimental 1**

Test	Número de errores Grupo Experimental 1													Total de Errores
	S-3	S-5	S-9	S-12	S-14	S-26	S-27	S-28	S-29	S-31	S-32	S-34	S-35	
Pre-test	3	3	4	3	0	4	3	3	4	5	4	4	4	44
Post Inmediato	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	4
Diferencias Pre-post in	3	2	4	3	-1	4	3	3	4	5	4	4	2	40
Post Diferido	1	2	1	0	1	1	1	1	0	3	1	2	3	17
Diferencias Pre-post dif.	2	1	3	3	-1	3	2	2	4	2	3	2	1	27

Con respecto al Grupo Experimental 2, cuyos sujetos fueron apoyados con estrategias de FCE metalingüístico directo, la tabla 3 muestra que este grupo disminuyó sus errores en el post-test inmediato a 27 y en el diferido a 25. Estos resultados evidencian que dichos sujetos disminuyeron sus errores tanto en el post-test inmediato (corto plazo) como en el post-test diferido (largo plazo). Esto sugiere que los alumnos que fueron apoyados con estrategias de FCE metalingüístico directo, recibieron la información gramatical que les permitió procesar los errores por sí mismos y ser más asertivos en las siguientes situaciones en que se requerían usar dichas estructuras en las tareas de

escritura. Dicha mejora a largo plazo iría en aumento. Además, el entregar la forma correcta facilitaría el proceso de aprendizaje, el uso de la tilde en palabras no sólo corresponde a una internalización de la regla sino que también a un aprendizaje visual, en qué lugar ubicamos la tilde dentro del espacio, dentro de una palabra.

**Tabla 3. Resultados del Grupo Experimental 2**

Test	Número de errores Grupo Experimental 2													Total de Errores
	S-4	S-6	S-8	S-10	S-15	S-16	S-17	S-18	S-21	S-22	S-24	S-30	S-38	
Pre-test	15	7	5	11	5	5	8	9	5	9	11	8	6	104
Post Inmediato	5	2	2	3	1	2	1	4	1	1	2	3	0	27
Diferencias Pre-post in	10	5	3	8	4	3	7	5	4	8	9	5	6	77
Post Diferido	4	2	2	1	2	4	2	3	1	0	3	0	1	25
Diferencias Pre-post dif	11	5	3	10	3	1	6	6	4	9	8	8	5	79

El Grupo Control disminuyó sus errores a 23 en el post-test inmediato. En cuanto al post-test diferido aumentó a 32 errores. Estos resultados en el Grupo Control evidencian que los sujetos al no recibir una ayuda metalingüística de sus errores, si bien disminuyeron el número de errores en el post-test inmediato, lo hicieron en una cantidad menor que los sujetos de los grupos experimentales, que recibieron estrategias de FCE metalingüístico directo e indirecto y este avance no perduro en el tiempo.

**Tabla 4. Resultados del Grupo Control**

Test	Número de errores Grupo Control												Total de Errores
	S-1	S-2	S-7	S-11	S-13	S-19	S-20	S-23	S-25	S-33	S-36	S-37	
Pre-test	3	4	2	2	3	3	1	2	2	1	2	2	27
Post Inmediato	2	0	0	2	2	2	0	4	4	1	2	4	23
Diferencias Pre-post in	1	4	2	0	1	1	1	-2	-2	0	0	-2	4
Post Diferido	2	2	5	5	2	1	3	4	2	4	3	1	32
Diferencias Pre-post dif	1	2	-3	-3	1	2	-2	-2	0	-3	-1	1	-5

## 4.2. Análisis de Precisión

Los estudiantes no sólo cometen errores en sus textos también tienen aciertos, es por esta razón que no solo le damos importancia a los errores de igual modo nos interesan los usos correctos.

Es así como una vez recopilado los datos, se procedió a contar tanto el uso incorrecto como el uso correcto de las formas en estudio. Posteriormente, se aplicó el análisis de frecuencia 'ocasiones obligatorias' (ver pág. 27). De esta manera, se obtuvieron los siguientes resultados.

**Tabla 5. Resultados de Precisión en Esdrújulas**

% Precisión en Esdrújulas			
Grupo	Test		
	Pre-test	Post Inmediato	Post Diferido
Experimental 1	0,0	95,2	91,7
Experimental 2	0,0	84,6	87,5
Control	66,7	69,2	50,9

En la tabla 5 se presenta el porcentaje de precisión en el uso de la tilde en las palabras esdrújulas obtenido por los Grupos Experimentales y el Grupo Control en el pre-test, el post-test inmediato y post-test diferido. Se observa que el Grupo Experimental 1 obtuvo un 0,0% de precisión en el pre-test, es decir, que no escribieron correctamente ninguna palabra esdrújula en sus textos, lo que aumentó a 95,2% en el post-test inmediato, obteniendo un nivel de precisión de 91,7 %, en el post-test diferido. Mientras que el Grupo Experimental 2 obtuvo un 0,0% de precisión en el pre-test, es decir, que no escribieron correctamente ninguna palabra esdrújula en sus textos, lo que aumentó a 84,6% en el post-test inmediato y siguió aumentando en el post-test diferido a 87,5%.

El Grupo control presenta un porcentaje de precisión de 66,7 en el pre-test, aumentando en el post-test inmediato a 69,2%, luego disminuyendo a 50,9% en el post-test diferido. Lo que evidencia que el aumento de la precisión no perdura en el tiempo.

Este análisis nos permite señalar que los estudiantes que recibieron FCE no sólo disminuyeron sus errores como observamos en el apartado anterior sino que también lograron una mejora en el uso correcto de la tilde en las palabras esdrújulas.

**Tabla 6. Resultados de Precisión en Hiatos**

<b>% Precisión en Hiatos</b>			
<b>Grupo</b>	<b>Test</b>		
	<b>Pre-test</b>	<b>Post Inmediato</b>	<b>Post Diferido</b>
<b>Experimental 1</b>	53,3	91,7	84,6
<b>Experimental 2</b>	8,0	77,3	90,6
<b>Control</b>	57,1	66,7	53,8

La tabla 6 presenta el porcentaje de precisión en el uso de la tilde en las secuencias vocálicas (hiatos) obtenido por los Grupos Experimentales y el Grupo Control en el pre-test, el post-test inmediato y post-test diferido. Se observa que el Grupo Experimental 1 obtuvo un 53,3% de precisión en el pre-test, lo que aumento a 91,7% en el post-test inmediato, y en el post-test diferido disminuye a 84,6%. Mientras que el Grupo Experimental 2 obtuvo un 8,0% de precisión en el pre-test, lo que aumento a 77,3% en el post-test inmediato y siguió aumentando en el post-test diferido a 90,6%.

El Grupo control presenta un porcentaje de precisión de 57,1% en el pre-test, aumentando a 66,7% en el post-test inmediato, luego disminuyendo a 53,8% en el post-test diferido.

Los grupos experimentales presentan una notable mejora en el uso correcto de las formas en los pos-test lo que reafirma el efecto positivo del FCE en el aprendizaje de la ortografía acentual.

**Tabla 7. Resultados de Precisión Agudas**

<b>% Precisión en Agudas</b>			
<b>Grupo</b>	<b>Test</b>		
	<b>Pret-test</b>	<b>Post Inmediato</b>	<b>Post Diferido</b>
<b>Experimental 1</b>	24,4	91,7	78,9
<b>Experimental 2</b>	9,6	61,2	62,8
<b>Control</b>	21,7	25,0	4,0

En la tabla 7 se presenta el porcentaje de precisión en el uso de la tilde en las agudas obtenido por los Grupos Experimentales y el Grupo Control en el pre-test, el post-test inmediato y post-test diferido. Se observa que el Grupo Experimental 1 obtuvo un 24,4% de precisión en el pre-test, aumentando un 67,3% en el post-test inmediato, y en el post-test diferido disminuye a 78,9%. Mientras que el Grupo Experimental 2 obtuvo un 9,6% de precisión en el pre-test, lo que aumento en un 51,6% en el post-test inmediato y siguió aumentando en un 1.6% en el post-test diferido.

El Grupo control presenta un porcentaje de precisión de 21,7% en el pre-test, aumentando a 25,0% en el post-test inmediato, luego disminuyendo a 4,0% en el post-test diferido.

Podemos concluir que la entrega de *feedback* metalingüístico directo e indirecto facilita el aprendizaje y mejora sustancialmente la precisión del estudiante. Además, este efecto perdura en el tiempo, en algunos casos, aumenta en el tiempo.

### 4.3. Comprobación de hipótesis

**H1: Los estudiantes cuyos errores sean tratados con *feedback* metalingüístico directo e indirecto mostraran una mejora en su precisión ortográfica acentual, en comparación al Grupo Control.**

Para la comprobación de esta hipótesis se calcularon las diferencias entre pre-test y post-test inmediato, pre-test y post-test diferido de cada grupo para aplicar la prueba estadística t de Student para muestras independientes, la cual se utiliza para comparar la media de dos muestras independientes y determinar si existen diferencias entre ellas.

**Tabla 8: Diferencias grupos experimental 1 v/s grupo control**

	Pre-test /Post-test inmediato	Pre-test /Post-test diferido
Valor Sig. (bilateral)	0,0004	0,0008

Las diferencias entre el pre-test y el post-test inmediato entre el Grupo Experimental 1 y el Grupo Control fueron estadísticamente significativas ya que el valor Sig. es inferior a 0,05. Esto significa que el Grupo Experimental 1 adquirió una mejora sustancial a corto plazo en comparación al Grupo Control. Asimismo, las diferencias entre el pre-test y el post-test diferido entre el Grupo Experimental 1 y el Grupo Control fueron estadísticamente significativas con un valor sig. De 0,0008. Esto evidencia que la mejora en el uso de la tilde en las palabras esdrújulas, agudas y los hiatos perdura en el tiempo.

**Tabla 9.: Diferencias grupos experimental 2 v/s grupo control**

	Pre-test /Post-test inmediato	Pre-test /Post-test diferido
Valor Sig. (bilateral)	0,0000006	0,000001

Por otro lado, se observa en la tabla 9 que existen diferencias estadísticamente significativas entre las diferencias entre el pre-test y el post-test inmediato entre el Grupo Experimental y el Grupo Control. De este modo, se puede señalar que el Grupo Experimental 2 presenta mejoras significativas a corto plazo con respecto al grupo que no recibió *feedback*. Además, las diferencias entre el pre-test y el post-test diferido entre el Grupo Experimental 2 y el Grupo Control fueron de un valor Sig. 0,000001, es decir, el Grupo Experimental 2 no sólo mejora a corto plazo sino que también sigue mejorando en el tiempo a pesar de que ya no reciben *feedback*.

En síntesis, ambos Grupos Experimentales presentan mejoras estadísticamente significativas en comparación al Grupo Control a corto y largo plazo, por lo tanto, se acepta la hipótesis de esta investigación. La entrega de FCE directo e indirecto con claves metalingüísticas mejora sustancialmente la precisión ortográfica acentual de las palabras esdrújulas, agudas y los hiatos.

**H2: Los estudiantes cuyos errores sean tratados con *feedback* metalingüístico indirecto obtendrán mejores resultados a corto y largo plazo, que los estudiantes que reciben *feedback* correctivo metalingüístico directo.**

**Tabla 10: Diferencias grupos los experimentales**

	Pre-test /Post-test inmediato	Pre-test /Post-test diferido
Valor Sig. (bilateral)	0,001	0,0004

La comparación de las diferencias entre el pre-test y post-test inmediato de los Grupos Experimentales resultó estadísticamente significativa con un valor Sig. inferior a 0,005. De este modo, se puede aseverar que el Grupo experimental 1 presenta mejores resultados que el Grupo Experimental 2 a corto plazo, consecuentemente se acepta la hipótesis: los estudiantes cuyos errores sean tratados con *feedback* metalingüístico indirecto obtendrán mejores resultados a corto plazo que los estudiantes que reciben *feedback* correctivo metalingüístico directo. El llevar al estudiante a reflexionar sobre la

lengua y llegar por sí mismo a la forma ayudaría a mejorar el uso de la tilde en las palabras esdrújulas, agudas, y los hitos a corto plazo.

Mientras que las diferencias entre el pre-test y post-test diferido de los Grupos Experimentales tienen un valor Sig. 0,0004 lo que expresa que el Grupo Experimental 2 tiene mejores resultados que el Grupo Experimental 1 a largo plazo. En otras palabras, el entregar la forma correcta al estudiante junto con la regla mejora sustancialmente a largo plazo y no sólo perdura en el tiempo sino que también aumenta en el tiempo, a pesar de que ya no se entrega *feedback*. Considerando lo anterior, se rechaza la hipótesis: los estudiantes cuyos errores sean tratados con *feedback* metalingüístico indirecto obtendrán mejores resultados a largo plazo que los estudiantes que reciben *feedback* correctivo metalingüístico directo. Esto puede atribuírsele al estilo de aprendizaje de los estudiantes o también a que el aprendizaje del uso de la tilde es visual.

#### **4.4. Análisis cualitativo de los datos**

Un avance relevante en el procesamiento de datos es la actitud de los estudiantes al recibir y revisar el FCE en las cuatro tareas. El 92% de los alumnos presenta una actitud positiva, se muestra interesado en recibir FCE y parecen estar conformes con la corrección de su texto. Por otra parte, el 100% de los estudiantes lee con detenimiento los mensajes del *feedback* (identifica el número del mensaje que contiene el *feedback* y lo busca).



**Tabla 11: Actitud de los estudiantes en la entrega y revisión del FCE**

LISTA DE COTEJO ENTREGA Y REVISIÓN DEL FEEDBACK CORRECTIVO ESCRITO			
INDICADORES		SI	NO
1	El estudiante se muestra interesado en recibir <i>feedback</i>	92,2%	7,8%
2	El estudiante muestra una actitud positiva cuando se le entrega la corrección de su texto.	92,2%	7,8%
3	El estudiante lee con detenimiento los mensajes del <i>feedback</i> (identifica el número del mensaje que contiene el <i>feedback</i> y lo busca)	100%	0%
4	El estudiante pregunta a la profesora sobre los mensajes de <i>feedback</i> .	29%	71%
5	La profesora hace preguntas al estudiante sobre algunos mensajes de <i>feedback</i> entregados para corroborar que los comprendió	100%	0%
6	El estudiante parece conforme con la corrección de su texto	92,2%	7,8%

La tabla 11 muestra la percepción que tienen los estudiantes sobre la provisión de *Feedback* Correctivo Escrito. De acuerdo a lo expresado en el cuestionario al 71,1% de los estudiantes les gusta que corrijan todos los errores de su texto siempre. Asimismo, al 55,3% le agrada escribir sin errores siempre, esto se relaciona con que al 44% no le gusta cuando se equivoca en los mismos errores. Sin embargo, los estudiantes comprenden que la corrección escrita ayuda a mejorar su escritura (63,2% siempre)

La mayoría de los estudiantes contestó “algunas veces” en los ítems yo reviso todas las explicaciones de los errores de mi texto 42,1% y yo creo que es poco útil corregir mis textos, porque vuelvo a cometer los mismos errores. 34,2%.

Los estudiantes casi siempre comprenden los mensajes de mi profesora sobre los errores de mi texto (44,7%)

Lo más interesante se evidencia en el ítem 9, los estudiantes quieren y necesitan explicación sobre sus errores.

**Tabla 12: Resultado del Cuestionario del estudiante**

<b>Preguntas</b>	<b>Nunca</b>	<b>Rara vez</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
1. Me gusta que mi profesora corrija todos los errores de mi texto.	0,0%	0,0%	7,9%	21,1%	71,1%
2. Me agrada escribir sin errores.	2,6%	7,9%	13,2%	21,1%	55,3%
3. Yo reviso todas las explicaciones de los errores de mi texto.	7,9%	18,4%	42,1%	28,9%	2,6%
4. No me gusta cuando me equivoco en los mismos errores.	5,3%	2,6%	10,5%	34,2%	44,7%
5. Yo comprendo los mensajes de mi profesora sobre los errores de mi texto.	0,0%	2,6%	10,5%	44,7%	42,1%
6. Yo modifico los errores en mi texto con la ayuda que me entrega la profesora.	5,3%	15,8%	28,9%	28,9%	21,1%
7. Yo creo que es poco útil corregir mis textos, porque vuelvo a cometer los mismos errores.	26,3%	15,8%	34,2%	18,4%	5,3%
8. Me gusta que los profesores corrijan mis errores sin entregarme una explicación.	50,0%	23,7%	10,5%	7,9%	5,3%
9. Prefiero que la profesora corrija solo los errores más importantes de mi texto.	36,8%	15,8%	23,7%	5,3%	18,4%
10. La corrección escrita ayuda a mejorar mi escritura.	0,0%	5,3%	5,3%	26,3%	63,2%

## 5. DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA

En este capítulo se discuten los resultados obtenidos, en relación con las hipótesis y los objetivos planteados en esta investigación. Estos resultados permitieron evaluar la efectividad de dos tipos de estrategias *feedback* metalingüístico y su efecto en el tratamiento de los errores en la ortografía acentual.

La discusión de tales resultados se realiza a partir de las siguientes comparaciones:

**Tabla 13: Comparaciones entre grupos**

<b>H1</b>	<b>Grupo Experimental 1</b> Uso de <i>feedback</i> metalingüístico indirecto	<b>Grupo Control</b>
	<b>Grupo Experimental 2</b> Uso de <i>feedback</i> metalingüístico directo	
<b>H2</b>	<b>Grupo Experimental 1</b>	<b>Grupo Experimental 2</b>

Al comparar los resultados entre los grupos experimentales y el Grupo Control en el pre-test, post-test inmediato y en el post-test diferido se puede señalar que tanto el *feedback* metalingüístico directo como el *feedback* metalingüístico indirecto tuvieron un impacto positivo en el aprendizaje de las reglas de acentuación de las palabras Esdrújulas, Agudas e Hiatos. En efecto, ambos grupos obtuvieron un mejor rendimiento que el Grupo Control. Desde una perspectiva teórica, los resultados en el post-test inmediato tanto en el Grupo Experimental 1 como en el Grupo Experimental 2, se le atribuyen al FCE, factor que debió incidir en las diferencias significativas entre el Grupo Control y los grupos experimentales.

En este contexto, se puede señalar que uno de los factores que puede haber facilitado el aprendizaje de los estudiantes en ambos grupos experimentales, fue la provisión de *feedback* focalizado. Los resultados obtenidos en este estudio corroboran lo que plantean algunos autores respecto a que el *feedback* focalizado puede contribuir a la adquisición de estructuras (Doughty y Varela 1998; Ferris y Robert, 2001; Han, 2002; Sheen, 2007, 2011, entre otros). Esto puede deberse a que los estudiantes no son

capaces de reflexionar y atender a sus errores porque deben prestar atención a una larga lista de errores pertenecientes a diversas categorías gramaticales. Por lo tanto, atender a una gran cantidad de errores puede llegar a sobrecargar la capacidad cognitiva de los estudiantes, (Cassany, 2011, 2004 y Hyland 2003). Desde esta perspectiva, se deduce que mientras menos agobiante sea el proceso de corrección de errores para el estudiante, mayor será su capacidad para atender a los errores en sus textos escritos.

Otro factor que pudo haber incidido significativamente en la efectividad del *feedback* correctivo en ambos grupos experimentales fue el uso de claves metalingüísticas, la acción de entregar claves metalingüísticas al estudiante puede contribuir con el desarrollo del pensamiento reflexivo y al autoaprendizaje del estudiante como lo corroboran Bitchener (2008), Bitchener y Knoch (2008), Sheen (2008) y en el contexto nacional Ferreira, 2006; Lillo; 2014; Lillo, Ferreira, 2014, 2015, entre otros.

Asimismo, la utilización de un *feedback* directo acompañado de claves metalingüísticas puede constituir una estrategia de aprendizaje efectiva, dado que el estudiante puede conocer la naturaleza de sus errores y las reglas por las cuales se rige el uso de una estructura determinada. En consecuencia, la explicación gramatical del profesor, puede ser una ayuda para que el estudiante comprenda y retenga la información entregada, con el fin de no cometer el mismo error en una nueva tarea de escritura.

Respecto a la provisión del *feedback* indirecto con claves metalingüísticas, éste propicia la reflexión y la búsqueda de respuestas frente a dudas sobre la lengua que se estudia. Por lo tanto, se infiere que este tipo de *feedback* puede tener particularmente un impacto positivo en estudiantes que poseen un estilo de aprendizaje más autónomo y analítico. Por lo tanto, la reflexión metalingüística puede contribuir a un aprendizaje más eficaz de la lengua (Bitchener, 2008; Bitchener y Knoch, 2008; Ferreira et al. 2007; 2014, 2015; Sheen, 2011).

La sistematicidad y la frecuencia con que se aplicó tanto el *feedback* directo metalingüístico como el *feedback* indirecto metalingüístico puede ser un factor incidente en los avances significativos obtenidos por los dos grupos experimentales. El exponer a los estudiantes a actividades de escritura sistemática sugiere una mejora como se observó en el Grupo Control. No obstante, dicha mejora no es significativa ni durativa, mientras que la exposición de los estudiantes a escribir un texto, a prestar atención a un

error focalizado, a hacer consciente un proceso de aprendizaje por medio de las claves metalingüísticas si tienen un impacto significativo y durativo en los estudiantes, como se aprecia en los grupos experimentales

Del mismo modo, la frecuencia con la que se entrega el feedback puede influir positivamente en el uso adecuado de las formas lingüísticas. Y a su vez, otorga a los estudiantes mayores oportunidades para prestar atención a las estructuras lingüísticas, aumentando así las probabilidades de que utilicen las estructuras de forma adecuada al escribir un nuevo texto.

Además, las instancias de revisión y corrección de los errores encontrados en sus textos otorgan al estudiante mayores oportunidades de análisis, de reflexión y de corrección de errores. Como lo afirma Ferris (1999, 2002, 2003, 2004).

Al comparar los resultados entre los grupos experimentales y el Grupo Control en el post-test diferido se observa que tanto el *feedback* metalingüístico directo como el indirecto tuvieron impacto positivo en la precisión ortográfica. Ambos grupos obtuvieron mejor rendimiento que el Grupo Control. Los resultados en el post-test diferido comprueban que la corrección gramatical sí tendría un lugar en los cursos de producción escrita, esto en oposición a lo que señala Truscott (1996) respecto a que el *feedback* no tendría ninguna relevancia en la corrección de errores.

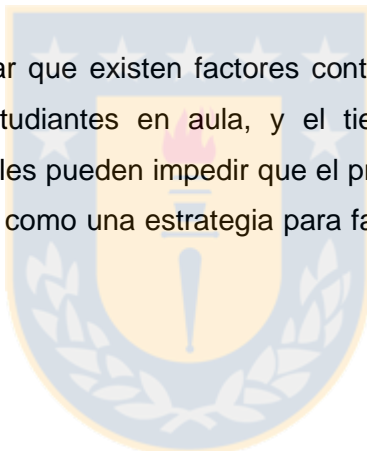
Por otra parte, la diferencia significativa entre el grupo que recibió *feedback* metalingüístico indirecto y el grupo que recibió *feedback* metalingüístico directo demuestra que el *feedback* metalingüístico directo sería más efectivo en el aprendizaje del uso correcto de la tilde en las palabras Esdrújulas, Agudas e Hiatos en un periodo largo de tiempo. Estos resultados son inesperados, ya que, investigaciones anteriores en otro contexto y focalizadas en un error diferente corroboran lo contrario que el *feedback* metalingüístico indirecto sería más efectivo a largo plazo (Ellis, 2009; Ferris y Helt, 2000; Chandler, 2003; entre otros). Esto puede deberse a que el *feedback* directo puede ser más adecuado en los niveles más básicos de dominio de la lengua, debido a que los estudiantes no han desarrollado sus habilidades de detección y corrección de errores, y, en todos los niveles, para ciertos tipos de errores (Ferris y Roberts, 2001; Chandler, 2003). Recordemos que los estudiantes que componen la muestra pertenecen a un entorno rural, y a la enseñanza básica chilena, por lo tanto podría atribuírsele un dominio

bajo de la lengua. Además, puede atribuirse que para el error de tipo acentual es más efectivo el *feedback* directo.

Las diferencias significativas entre el Grupo Control y los grupos experimentales pueden atribuirse también a otros factores. Uno de éstos es el rendimiento académico de los estudiantes que conformaron la muestra de este estudio. Así, el rendimiento general de los sujetos de la asignatura de lenguaje y comunicación fluctúa entre 4,0 y 6,7, en una escala de 1 a 7. Sin embargo, se cautelo que la distribución de los estudiantes según rendimiento fuera equitativo en los tres grupos.

El *feedback* es una estrategia efectiva en el tratamiento de errores, es por esta razón que debería ser utilizado con más frecuencia y eficacia por los profesores. Las investigaciones antes mencionadas y este estudio demuestran que el FCE optimiza los procesos de aprendizaje.

Es necesario considerar que existen factores contextuales, tales como las horas de clases, el número de estudiantes en aula, y el tiempo de dedicación para la preparación de clases, los cuales pueden impedir que el profesor innove en metodologías y utilice el *feedback* correctivo como una estrategia para facilitar el aprendizaje lingüístico de sus estudiantes.



## 6. CONCLUSIONES

El *Feedback* Correctivo Escrito en Español como Lengua Materna ha sido poco explorado, es por esta razón que llegar a conclusiones definitivas en este contexto es aún prematuro, puesto que se requiere de más investigaciones en este contexto. Sin embargo, el presente estudio puede aportar con resultados favorables respecto al uso de estrategias de FCE. De esta manera, en función de los objetivos planteados se describen a continuación las principales conclusiones derivadas del análisis.

En respuesta al objetivo general, la diferencia significativa entre los grupos experimentales y el Grupo Control, en el pre-test, post-test inmediato y el post-test diferido, permitió determinar la efectividad del *feedback* metalingüístico directo y del *feedback* metalingüístico indirecto en el tratamiento de omisión de tildes en palabras esdrújulas, agudas e hiatos.

Tanto el *feedback* correctivo metalingüístico directo como el *feedback* correctivo metalingüístico indirecto cumplirían un rol relevante en el proceso de aprendizaje de la ortografía acentual. Así, el *feedback* metalingüístico ayudaría en el tratamiento de aquellos errores de ortografía acentual cuya complejidad está dada principalmente por los diversos procesos mentales que debe efectuar el estudiante para asociar lo oral con lo escrito (acento y tipo de palabra) y recuperar el conocimiento ortográfico (regla). De ahí la importancia del *feedback* que entrega el docente, puesto que debe ayudar al estudiante a hacer consciente un proceso inconsciente. Por lo tanto, el *feedback* correctivo se convierte en una estrategia que ayudaría a reducir la carencia de tildes en las palabras esdrújula, aguda e hiato en los estudiantes nativos (L1).

Se puede concluir, también, que para el tratamiento de los errores de ortografía acentual es relevante que el aprendizaje sea consciente. Es decir, inducir al estudiante a darse cuenta de sus errores para que así pueda reflexionar sobre el error, internalizar la regla y posteriormente corregir el error.

El *Feedback* Correctivo Escrito acompañado de información metalingüística es una oportunidad para que el estudiante adquiera un conocimiento de la lengua dentro de una situación comunicativa, es decir, se enseña una regla ortográfica pero en un contexto comunicativo lo que permite que el aprendizaje sea útil y significativo. Por lo tanto, las claves metalingüísticas permiten al profesor enseñar una regla ortográfica para que el

estudiante mejore una habilidad comunicativa (escritura) en contexto y no de manera aislada.

Ahora bien, hay que considerar que el impacto del FCE va a estar sujeto al grado de frecuencia y sistematicidad con que se utilice en el tratamiento de errores de los estudiantes de español. Además, son diversas las variables que pueden influir en el impacto del *feedback* en el tratamiento de errores. Entre ellas se pueden mencionar, el nivel escolar de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje, la cantidad de estudiantes en la sala de clases, el contexto social de establecimiento y el número de horas en el aula de los docentes. Este último, no permite al profesor dedicar tiempo suficiente para corregir los errores de un texto escrito y entregar un *feedback* correctivo más individualizado. En este contexto educacional difícilmente los docentes podrán aplicar metodologías de enseñanzas innovadoras.

En respuesta a los objetivos específicos uno, los resultados evidenciaron que las estrategias utilizadas para apoyar los errores en los Grupos Experimentales (1 y 2) resultaron ser más efectivas que trabajar sin dicho apoyo lingüístico (Grupo Control). Así como también, las estrategias de FCE metalingüístico indirecto fueron más efectivas a corto que las estrategias de FCE metalingüístico directo y las estrategias de FCE metalingüístico directo fueron más efectivas a largo plazo que las estrategias de FCE metalingüístico indirecto. Los resultados aquí logrados permiten visualizar que la evidencia negativa y la corrección instruccional por medio de estrategias de *Feedback* Correctivo Escrito metalingüístico directo e indirecto facilita el proceso de adquisición y mejoramiento de los errores en la escritura.

En respuesta a los objetivos específicos dos, el profesor debe estar siempre atento a las actitudes de sus estudiantes, y es interesante como los estudiantes se sienten interesados en recibir *feedback*. Además, los estudiantes tienen deseos de mejorar, deseos de ser corregidos para así aprender, por lo tanto, es muy importante que el docente sea capaz de entender este interés y busque las estrategias que permitan tratar los errores de sus estudiante.

Al respecto, una de las conclusiones que se deriva a partir de las opiniones de los estudiantes es la valoración positiva de éstos hacia el *feedback*. En este contexto, a los estudiantes les gusta que corrijan todos sus errores, pues para los estudiantes la corrección escrita ayuda a mejorar la escritura.



Asimismo, la percepción positiva de los estudiantes hacia el *feedback* entregado puede ser un factor significativo en el efecto del *feedback metalingüístico* directo e indirecto en la precisión ortográfica acentual. En consecuencia, la motivación y la actitud positiva de los estudiantes influyen en el proceso de aprendizaje y pueden conducir a resultados positivos.

Finalmente, se necesitan más estudios para señalar que los estudiantes perciben positivamente el FCE. Sería interesante conocer las percepciones de los estudiantes en niveles escolares y contextos sociales diferentes. Al respecto, no se puede ignorar que la efectividad del *feedback* dependerá de diferentes factores, tales como: el tipo de estudiante, el contexto cultural, etc.



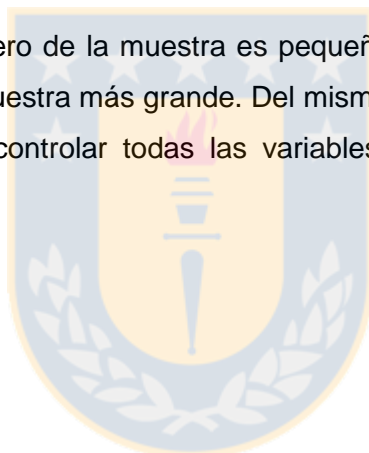
## 7. LIMITACIONES

Una de las principales limitaciones de este estudio es que la investigadora no era profesora del colegio en que se aplicó, por ende, no se pudo controlar que en otra asignatura o actividad escolar los estudiantes hayan recibido algún tipo de input adicional.

Otra limitación es el contexto rural del establecimiento educacional esto se refleja en la escasa experiencia de los estudiantes en tareas de escritura. La utilización de la habilidad escrita en los estudiantes es insuficiente, por lo que los textos no tienen una gran extensión.

El factor tiempo también es otra limitante en este estudio, puesto que el investigador tuvo que aplicar en un semestre la investigación, lo que impidió medir el efecto del *feedback* por un periodo más largo de tiempo.

Por otra parte, el número de la muestra es pequeño, por lo que sería interesante aplicar el tratamiento a una muestra más grande. Del mismo modo, al tratarse de un cuasi experimento, no se pueden controlar todas las variables que pueden intervenir en el aprendizaje del estudiante.



## 8. PROYECCIONES

La información que se deriva de este estudio puede ser valiosa para futuras investigaciones. Ello porque los estudios en el campo del *feedback* en Español como Lengua Materna (L1) son escasos. En este contexto, dada la importancia de las estrategias de *feedback*, es necesario realizar estudios con otras formas gramaticales para así aportar con evidencia empírica que respalde la efectividad de estrategias específicas en problemáticas determinadas. Puesto que no es posible generalizar los resultados de esta investigación, sería interesante conocer el efecto del *feedback* correctivo en otras estructuras lingüísticas.

Además, no solo se necesitan estudios cuasi experimentales sino también estudios longitudinales con el fin de interpretar los hallazgos de manera más fidedigna. Junto con esto, se sugiere realizar un estudio comparativo, cuantitativo y cualitativo, con una muestra más numerosa. Lo anterior con el objeto que se confirmen las hipótesis establecidas en esta investigación, o bien, aporte otros datos también relevantes en materia de la provisión de *Feedback* Correctivo Escrito en un contexto escolar.

En relación al aspecto cualitativo, es relevante conocer las percepciones de los estudiantes con respecto al *feedback*. Y también la percepción de los docentes frente a la entrega de *feedback*. Ello dado que las opiniones de éstos influyen de alguna manera en el efecto de la estrategia.

Finalmente, sería recomendable evaluar el efecto de otras estrategias de *Feedback* Correctivo Escrito, con el objetivo de determinar cuál de ellas puede tener un mayor impacto en un contexto determinado y en una estructura lingüística específica.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 📖 Amaranti, M. (2010). Evaluación de la educación: Concepciones prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media. Disponible en: [http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EVALUACION/RLE2488\\_Amaranti.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EVALUACION/RLE2488_Amaranti.pdf)
- 📖 Backhoff, E., Peon, M., Andrade, E. & Rivera, S. (2008). La ortografía de los estudiantes de educación básica en México. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- 📖 Bedwell, P., Domínguez, A., Sotomayor, C., Gómez, G. y Jéldrez, E. (2014). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de cuarto básico. Disponible en: [www.ciae.uchile.cl/download.php?file=doctrabajo/15-102014.pdf](http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=doctrabajo/15-102014.pdf)
- 📖 Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 102-118.
- 📖 Bitchener, J. y Ferris, D. (2011). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. New York: Routledge, Taylor y Francis Group.
- 📖 Bitchener, J. y Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research*, 12(3), 409-431.
- 📖 Bitchener, J., y Knoch, U. (2009). The relative effectiveness of different types of direct written corrective feedback. *System*, 37(2), 322-329.
- 📖 Bitchener, J., y Knoch, U. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 207-217.
- 📖 Bitchener, J., y Knoch, U. (2010). The contribution of written corrective feedback to language development: a ten month investigation. *Applied Linguistics* 31(2), 193-214.
- 📖 Bitchener, J., Young, S., y Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 191-205.
- 📖 Cassany, D. 1993. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- 📖 Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

- 📖 Crespo, N., Benítez, R. & Cáceres, P. (2007). La comprensión oral del lenguaje y su relación con la producción escrita en escolares. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 40(63), 31-50.
- 📖 Chaudron, C. (1986). Teachers' priorities in correcting learners' errors in French immersion classes. In R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 64-84). Rowley, MA: Newbury House.
- 📖 Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. New York: Cambridge University.
- 📖 Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of second language writing*, 12(3), 267-296.
- 📖 Cohen, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Londres: Longman.
- 📖 Coronado, María Luisa. (2005) Las correcciones de los textos escritos por estudiantes de español. Madrid. (tesis).
- 📖 Contreras, C. (2014). Feedback correctivo mediante estrategias de recast y claves metalingüísticas en español como lengua extranjera. Tesis de Doctor en Lingüística. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- 📖 Contreras, C & Ferreira, A. (2014). Feedback correctivo mediante estrategias de recast y claves metalingüísticas en español como lengua extranjera.
- 📖 Doughty, C. & Varela, E. (1998). *Communicative focus on form*. Cambridge: Cambridge University Press
- 📖 Doughty & Williams (2009). Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula.
- 📖 Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. London: Oxford University Press.
- 📖 Ellis, R. (1997). *Second language acquisition (Vol. 2)*. London: Oxford University Press.
- 📖 Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- 📖 Ellis, R. (2009) "A typology of written corrective feedback types". En *ELT J* (2009) 63(2): 97- 107.
- 📖 Ellis, R. y Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. NY: Oxford University Press.

- 📖 Ellis, R., Loewen, S. & Erlam, R. (2006). "Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar". *Studies in second language acquisition*, 28, 339-368.
- 📖 Ferreira, A. (2003). Feedback strategies for second language teaching with implications for intelligent tutorial systems. Tesis de Doctor, Universidad de Edinburgo, Edinburgo, Inglaterra.
- 📖 Ferreira, A. (2006). "Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera", en Revista Signos, Vol. 39, N° 62, pp. 309-406.
- 📖 Ferreira, A. (2007). Estrategias efectivas de feedback correctivo para el aprendizaje de lenguas asistido por computadores .Revista signos, 40(65), 521-544.
- 📖 Ferreira, A., Elejalde, J., Vine, A. (2014). "Análisis de Errores Asistido por Computador basado en un Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera". Revista Signos, 47(86), 385-411. ISSN 0718-0934. [En línea]. Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v47n86/a03.pdf>. [Consulta: 21/06/2015]
- 📖 Ferreira, A. (2015). Tratamiento de errores gramaticales focalizados en aprendices de ELE a través de estrategias de feedback correctivo escrito. CEDELEQ. (Ponencia).
- 📖 Ferris, D. R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, 1–10.
- 📖 Ferris, D. (2002). Treatment of error in second language student writing. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- 📖 Ferris, D. (2003). Response to student writing: Implications for second language students. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 📖 Ferris, D (2004). The debate "Grammar Correction " by L2: Where we are and where we go from here - ( And what do we do in the meantime?) .*Journal of Second Language Writing* , 13 (1) , 49-62
- 📖 Ferris, D. (2009). Teaching college writing to diverse student populations. Michigan: University of Michigan Press.
- 📖 Ferris, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical application. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 181-201.
- 📖 Ferris, D. (2011). Treatment of Error in Second Language Student Writing. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

- 📖 Ferris, D. y Hedgcock, J. S. (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, process and practice* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 📖 Ferris, D. & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161-184.
- 📖 Figari, R. (2009). Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico. *Literatura y Lingüística*, 20, 103-123.
- 📖 Good, T. & Brophy, J. (2000). *Looking in Classrooms*. (5ª Ed.). Nueva York: Harper Collins.
- 📖 Gutiérrez, López, Rodríguez, Rodríguez, Sánchez, Yanes (2010) Situación que presenta la ortografía en Cuba y en otros países hispanohablantes al final de la primera década del siglo XXI. *MediSur*, vol.8, n.3 pp. 47-53.
- 📖 Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, María del Pilar. 2010. *METODOLOGÍA de la investigación*. México: McGrawHill educación.
- 📖 Hyland, F. (2003). Focusing on form: student engagement with teacher feedback. *System*, 31, 217-230.
- 📖 Hyland, K. y Hyland, F. (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 📖 Johnson, D. y Johnson, F. (2014). *Joining together: Group theory and group skills*. Boston, MA: Allyn y Bacon.
- 📖 Lacon & Ortega. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, Sin mes, 231-255.
- 📖 Lázaro (2008) Estrategias de corrección de redacciones en lengua extranjera: Un experimento en el aula. En R. Monroy y A. Sánchez (Eds.) *25 años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y retos*. Murcia: Editum
- 📖 Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
- 📖 Lyster, R. (1998a). Form in immersion classroom discourse: In or out of focus? *Canadian Journal of Applied Linguistics/ Revue Canadienne De Linguistique Appliquee*, 1(1–2), 53–82.
- 📖 Lyster, R. (1998b). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48(2), 183–218.

- 📖 Mamani, L. (2013). Conocimientos metalingüísticos y uso correcto de la tilde. *Revista signos*, 46(83), 389-407.
- 📖 Molina, D. (2012). Habilidades de Escritura en niños de Educación Básica: Caracterización del desempeño ortográfico en narraciones de escolares de 3º, 5º y 7º año de educación básica pertenecientes a escuelas municipales rurales de Constitución y Empedrado. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística, mención Lengua Española.
- 📖 Morales, O. & Hernández, L. (2004). Estudio descriptivo del uso de la ortografía de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Revista Kaleidoscopio*, 2(1), 151-159.
- Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: Una alternativa cognitivo/discursiva. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 33(47), 151-166.
- 📖 Parodi, G. (2008) (ed.). Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- 📖 Perpignan, H. (2003) "Exploring the written feedback dialogue: a research, learning and teaching practice". En *Language teaching research*, 7 (2): 259 – 278.
- 📖 Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327– 369.
- 📖 Truscott, J. (1999). The case for "the case for grammar correction in L2 writing classes": A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8, 111–122.
- 📖 Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-283.
- 📖 Sheen, Y. (2011). *Corrective feedback, individual differences and second language learning*. London: Springer Publishing.
- 📖 Sotomayor, C., Molina, D., Bedwell, P., & Hernández, C. (2013). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3º, 5º y 7º básico. *Signos*, 46(81), 105-131.
- 📖 Van Beuningen, c. (2010). Corrective feedback in l2 writing: theoretical perspectives, empirical insights, and future directions. *International journal of english studies*. V. 10, nº2, pp. 1-27.
- 📖 Velásquez, M. & Alonso, T. (2007). Desarrollo y transferencia de estrategias de producción escrita. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 40(63), 219-238.
- 📖 Veslin, J. y Veslin, O. (1992). *Corriger des copies..* Paris: Hachette.



## ANEXOS

### Anexo 1: Instrumentos de medición

#### Pre-test

##### El amor prohibido

**Instrucciones:** Escribe un texto con letra clara de una plana donde nos cuentes lo que sabes sobre el amor prohibido. Ten en cuenta los siguientes aspectos.

- Breve presentación del amor prohibido.
- ¿Cuál es la importancia que le dan las personas al amor prohibido?
- ¿Cuál es tu opinión sobre el amor prohibido?

#### Post-test inmediato

##### El amor fraternal

**Instrucciones:** Escribe un texto con letra clara de una plana donde nos cuentes lo que sabes sobre el amor fraternal. Ten en cuenta los siguientes aspectos.

- Breve presentación del amor fraternal.
- ¿Cuál es la importancia que le dan las personas al amor fraternal?
- ¿Cuál es tu opinión sobre el amor fraternal?

#### Post-test diferido

##### El amor imposible

**Instrucciones:** Escribe un texto con letra clara de una plana donde nos cuentes lo que sabes sobre el amor imposible. Ten en cuenta los siguientes aspectos.

- Breve presentación del amor imposible.
- ¿Cuál es la importancia que le dan las personas al amor imposible?
- ¿Cuál es tu opinión sobre el amor imposible?

## Anexos 2: Tareas de escritura

### Tarea 1

#### Las demostraciones de amor

**Instrucciones:** Escribe un texto con letra clara de una plana donde nos cuentes lo que sabes sobre las demostraciones de amor. Ten en cuenta los siguientes aspectos.

- Breve presentación de las demostraciones de amor.
- ¿Cuál es la importancia que le dan las personas a las demostraciones de amor?
- ¿Cuál es tu opinión sobre las demostraciones de amor?

### Tarea 2

#### El amor enfermizo

**Instrucciones:** Escribe un texto con letra clara de una plana donde nos cuentes lo que sabes sobre el amor enfermizo. Ten en cuenta los siguientes aspectos.

- Breve presentación del amor enfermizo.
- ¿Cuál es la importancia que le dan las personas al amor enfermizo?
- ¿Cuál es tu opinión sobre el amor enfermizo?

### Tarea 3

#### El amor idealizado

**Instrucciones:** Escribe un texto con letra clara de una plana donde nos cuentes lo que sabes sobre el amor idealizado. Ten en cuenta los siguientes aspectos.

- Breve presentación del amor idealizado.
- ¿Cuál es la importancia que le dan las personas al amor idealizado?
- ¿Cuál es tu opinión sobre el amor idealizado?

## Tarea 4

### El amor filial

Instrucciones: Escribe un texto con letra clara de una plana donde nos cuentes lo que sabes sobre el amor filial. Ten en cuenta los siguientes aspectos.

- Breve presentación del amor filial.
- ¿Cuál es la importancia que le dan las personas al amor filial?
- ¿Cuál es tu opinión sobre el amor filial?

### Anexo 3: Lista de cotejo

INDICADORES		SI	NO
1	El estudiante se muestra interesado en recibir <i>feedback</i>		
2	El estudiante muestra una actitud positiva cuando se le entrega la corrección de su texto.		
3	El estudiante lee con detenimiento los mensajes del <i>feedback</i> (identifica el número del mensaje que contiene el <i>feedback</i> y lo busca)		
4	El estudiante pregunta a la profesora sobre los mensajes de <i>feedback</i> .		
5	La profesora hace preguntas al estudiante sobre algunos mensajes de <i>feedback</i> entregados para corroborar que los comprendió		
6	El estudiante parece conforme con la corrección de su texto		

Anexo 4: Cuestionario del estudiante

Preguntas	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Me gusta que mi profesora corrija todos los errores de mi texto.					
2. Me agrada escribir sin errores.					
3. Yo reviso todas las explicaciones de los errores de mi texto.					
4. No me gusta cuando me equivoco en los mismos errores.					
5. Yo comprendo los mensajes de mi profesora sobre los errores de mi texto.					
6. Yo modifico los errores en mi texto con la ayuda que me entrega la profesora.					
7. Yo creo que es poco útil corregir mis textos, porque vuelvo a cometer los mismos errores.					
8. Me gusta que los profesores corrijan mis errores sin entregarme una explicación.					
9. Prefiero que la profesora corrija solo los errores más importantes de mi texto.					
10. La corrección escrita ayuda a mejorar mi escritura.					

Anexo 5: Feedback metalingüístico indirecto tarea 1

Demostraciones de amor

Habla sobre la **(1) atraccion (2) fisica** entre un hombre y una mujer; la **(3) demostracion** de amor mediante el tacto; habla sobre los atributos de una mujer que atraen a un hombre; habla sobre gestos de sensualidad de una mujer a un hombre lo inverso.

Habla sobre un amor no tan profundo como los demás ya que este habla sobre lo superficial no sobre los sentimientos habla sobre el amor que se expresa mediante el tacto, no se toman en cuenta los sentimientos de ambas personas.

Es la **(4) atraccion (5) segun** el cuerpo.

**(1), (3), (4):** Las palabras agudas terminadas en –cion siempre se tildan.

**(2):** Esta palabra es esdrújula y las palabras esdrújulas siempre se tildan.

**(5):** Esta palabra es aguda y las agudas siempre se tildan cuando terminan en –n.



## Anexo 6: Feedback metalingüístico indirecto tarea 2

### Amor enfermizo

El amor enfermizo es cuando uno piensa que su pareja o sea con el que esta o con la que esta es solo para el (ella) y no puede tener amigos ni amigas y tratan de hacer lo posible para que no tenga **(1) ningun** tipo de **(2) relacion** social.

Las personas que sienten amor enfermizo quieren que sus parejas solo sean para el o ella, como dice la palabra es amor "enfermizo" que se enferman de no poder estar con esa persona o que no quieren que su pareja no salga a niuna parte. Esto se vuelve tan enfermizo que algunas personas llegan a matar de celos.

Las personas le dan mucha importancia a esto porque en las noticias han salido muchos, pero muchos casos de que las personas matan a su pareja o agreden solo por haber hablado con alguien o por haber salido de la casa.

Mi **(3) opinion** sobre el amor enfermizo es no ser **(4) deberia** de matar por una **(5) tonteria**, ya que todos se merecen ser felices con quien quiera.

**(1), (2), (3):** Recuerda que las palabras agudas terminadas en –n siempre se tildan.

**(4), (5):** Las palabras con secuencia vocálica –ia siempre se tildan.



## Anexo 7: Feedback metalingüístico indirecto tarea 3

### Amor idealizado

Puede ser un amor imaginario pero no es real o que se piensa que todo es perfecto, que todo es bueno y que no va a suceder nada que los pueda separar, pero en realidad no es eso, porque nunca pasa nada es todo imaginado.

El amor idealizado es como tener todo planeado, todo imaginado, pensar que todo **(1) sera** bueno y de alguna manera perfecto.

Es un amor que no es cierto que no es real o si puede ser que haya una relación **(2) asi** pero son pocas, porque todas las parejas tienen problemas y puede llegar un problema tan pequeño a la finalización de la relación.

Mi **(3) opinion** acerca de este amor que básicamente es todo planeado pero no llega a nada concreto, todo es imaginado nunca va a ser un amor perfecto que nunca **(4) tendra** problemas, que siempre **(5) seran** felices y que siempre **(6) estaran** juntos pero ningún amor es tan perfecto como un cuento de hadas o un amor de **(7) películas**.

**(1), (2), (4):** No olvides que las palabras agudas terminadas en vocal siempre se tildan.

**(3), (5), (6):** Estas palabras son agudas terminadas en –n, por lo tanto debes tildarlas.

**(7):** Esta palabra se acentúa en la antepenúltima sílaba, por lo tanto es esdrújula y las palabras esdrújulas siempre se tildan.

**Nota:** básicamente no se considero para dar *feedback* porque es una regla diferente. Fonéticamente esta palabra tendría doble acento, un acento en básica y otro acento en mente. Para no confundir a los estudiantes con la excepción a la regla sólo se trabajo con la regla general y en casos evidentes.

## Anexo 8: Feedback metalingüístico indirecto tarea 4

### Amor filial

El amor filial es un tipo de amor muy intenso por que este es amor de madre y de padre es un amor incondicional en muchos casos este amor puede ser evitado por los padres al dejar a sus hijos avandonar por eso es evitada antes de sentir este amor tan fuerte.

La importancia que le dan al amor filial no es muy valorada ya que este es un amor que los hijos tienen al nacer este tipo de amor no es valorado lo suficiente ya que este amor es el primero que un hijo siente y se crea un lazo de amor entre padres e hijos es un amor que nos ayuda a salir adelante con ese apoyo y consejos etc...

Mi opinión yo creo que este es un amor intenso, pero no siempre correspondido hay diferentes tipos de personas y mentalidades distintas y estas mentalidades pueden hacer que este amor no se desarrolle con normalidad claro que estos son casos **(1) específicos** la **(2) mayoría** de veces este lazo suele ser correspondido ya que es un amor muy intensos.

**(1):** Esta palabra tiene el acento en la antepenúltima sílaba, por lo tanto, es esdrújulas y las palabras esdrújulas siempre se tildan.

**(2):** Necesitas tildar esta palabra porque termina en –ia.



## Anexo 9: Feedback metalingüístico directo tarea 1

### La demostraciones de amor

Las demostraciones de amor son el contacto de roze o cosas similares donde solo importa lo de afuera no lo de adentro (ocurre todo tipo de acciones)  
bueno le dan mucha ya que se expresa de una forma diferente y ya que solo importa lo de afuera  
bueno que es importante (ya que todo los amores son importantes) y que es bueno para las personas que quieren algo de corta **(1) duracion** y que no la importe lo que sientan las personas por el o ella todo es posible en el amor sensual

**(1):** Esta palabra se acentúa en la última sílaba, por lo tanto, es aguda y las palabras agudas siempre se tildan cuando terminan en –n: **duración**.



## Anexo 10: Feedback metalingüístico directo tarea 2

### El amor enfermizo

El amor enfermizo es cuando una persona no puede estar sin la otra, que **(1) esta** muy pendiente de su pareja, que quiere saber todo lo que hace o deja de hacer.

Es un amor tan cargante que la persona llega a estar obsesionada por la otra, puede llegar a un punto que va mas **(2) alla** de los celos, que ya no puede ser una **(3) relacion** bonita porque se la **(4) pasarían** peliando los celos, la **(5) obsesion** se **(6) haría** parte clave de la **relacion**

Puede llegar a un punto que la confianza la inseguridad y la **(7) perturbacion** explotan y se llegan a hacer mucho daño.

Mi **(8) opinion** acerca del amor enfermizo es que es un amor muy dañino, que puede llegar a destruir a una persona, que tiene un **(9) limite** pero este amor lo sobrepasa, es un amor que nunca **(10) saldrá** a flote, porque la confianza y la inseguridad va mas **alla** de lo que verdaderamente es el amor.

En fin este amor siempre ira a la **(11) destruccion**.

**(1), (2), (10):** Estas palabras llevan el acento en la última sílaba, son aguda y las agudas se tildan cuando terminan en vocal: **está, allá, saldrá.**

**(3), (5), (7), (11):** Recuerda que las palabras terminadas en “sion” ó “cion” siempre se tildan: **relación, obsesión, perturbación, destrucción.**

**(4), (6):** Necesitas tildar estas palabras porque termina en –ia: **pasarían, haría.**

**(8):** Debes tildar esta palabra porque es aguda terminada en –n: **opinión.**

**(9):** El acento de esta palabra está en la antepenúltima sílaba, es esdrújula, y las palabras esdrújulas siempre se tildan: **límite.**

## Anexo 11: Feedback metalingüístico directo tarea 3

### El amor idealizado

El amor el idealizado es algo que uno se imagina que sueña es un amor soñado un amor perfecto es un amor sin **(1) límites** pero a la ves es un amor que nunca existe solo en los cuentos de adas.

La importancia que le dan las personas al amor idealizado no es mucha ya que las personas mayores saben que el amor soñado es solo un sueño saben que no se realizara por que el amor planiado soñado mas que un amor de sentimientos es un amor que nunca se va acompanyar, en las personas que aun no son maduras aun sueñan con un **(2) príncipe** azul con un pololo perfecto con ojos azules rucio, etc pero con el tiempo se **(3) daran** cuenta que el mor soñado el amor perfecto no existe.

Mi **(4) opinion** sobre el amor idealizado es que en ocaciones es bueno pero en otras no asi que pienso que el amor idealizado es para crear nos una **(5) ilucion** del amor.

**(1), (2):** Recuerda que las palabras esdrújulas siempre se tildan: **límites, príncipe**.

**(3), (4), (5):** Estas palabras son agudas terminadas en -n, por lo tanto, llevan tilde: **darán, opinión, ilusión**.



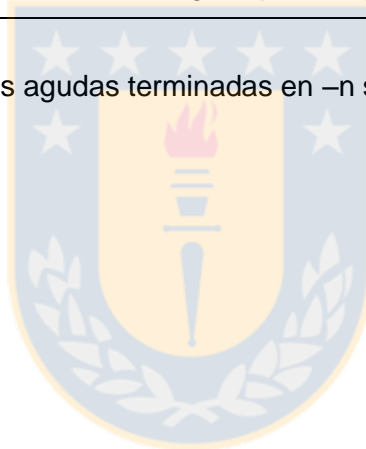
## Anexo 12: Feedback metalingüístico directo tarea 4

### El amor filial

El amor filial con mis padres es muy bueno les tengo confianza les cuento todo y ellos siempre me aconsejan siempre me dicen que vaya por un buen camino que sea alguien en la vida me demuestran cariño, amor, felicidad, me escuchan cuando tengo un problema lo comersamos en familia me aconsejan, me dicen lo que aser cuando mis padres tienen un problema también lo conbersan mi opinión la escuchan y yo los escucho a ellos cuando quiero salir a una parte les pido permiso nunca salgo sin pedirle permiso por que no quiero tener problemas con ellos.

Mis hermanos **(1) tambien** le piden permiso siempre mis papá es muy cariñoso con mis hermanos mi mamá también siento mucho orgullo por mis padres

**(1):** No olvides que las palabras agudas terminadas en –n siempre se tildan: **también**.



## Anexo 13: Grupo control tarea 1

### Las demostraciones de amor

son de manera **(1) apasionado** fuerte atractivo tanto en lo físico expresan o se expresan mutuamente toda la pasión la sensualidad se provocan el uno al otro el amor sensual es algo tan fuerte difícil de controlar

El amor sensual es una atracción mutua las dos personas se atraen físicamente se protegen es un amor fuerte muy difícil de controlar entre los dos el amor sensual no es necesariamente que ello una relación sexual solo puede ser **(2) apasionante** que haya confianza entre los dos confianza al tocarse acariciarse eso lleva el amor sensual.

Esta clase de amor incluye en lo físico la pasión así al igual como la unión física el amor sensual es aquel que conecta el sentimiento con el cuerpo nace de la pasión propia del ser humano con el amor el amor sensual se manifiesta a partir de los sentidos impulsos y sentimientos que experimentan las personas se une el sentimiento y la interioridad con el cuerpo y los sentimientos lo que lo hace **apasionado**, **(3) imposible**, feliz, posesivo o **(4) liberador**.

**(1), (2):** Estas palabras se escriben con –s: apasionado, apasionante.

**(3):** Antes de –p siempre va –m: imposible.

**(4):** Esta palabra se escribe con –b: liberador.

## Anexo 14: Grupo control tarea 2

Que la persona piensa todo el rato hacia la otra persona, es un amor que llega hasta arrastrarse a los pies a la persona.

Yo encuentro que el amor enfermizo es el dar todo hacia la persona, es algo mas que una obsecion. Es un amor cargante, que quiere pasar todo el rato con la persona no se quiere separar de la persona, **(1) kiere** ser el nomas se pone muy celoso de tener tantos amigos (a), que le de preferencia mas ellos.

Es un amor que tiene dolor, porque viven **(2) peliando**. Es un amor **(3) enloquesido**, algo frustrante, es como un amor que no puede deseirlo.

Para las personas no es muy normal el amor enfermizo. En el amor enfermizo podria hasta llegar a matar por celos.

**(1):** quiere.

**(2):** peleando.

**(3):** enloquecido.



### Anexo 15: Grupo control tarea 3

#### amor idealizado

(1) **nos** enamoramos de personas que en nuestra imaginación creemos perfectas y creemos que no tienen defectos que son lo mejor que hay en el mundo que nuestra vida a su lado es perfecta y todo eso ocurre en nuestra mente.

(2) **mushas** veces el amor idealizado es un amor idealizado. Un chico está enamorado de su mejor amiga y sueña con que están juntos como pololos y piensa en todas las cosas que harían juntos o cómo cambiarían las cosas si fueran pololos, él piensa que todo sería perfecto.

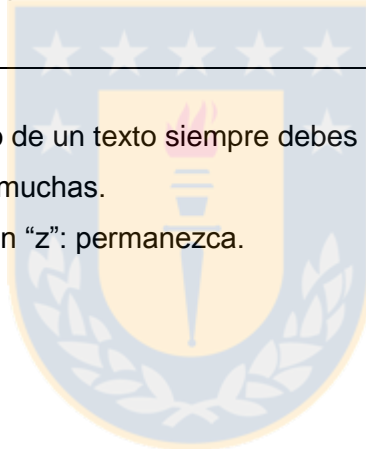
El amor idealizado tiene el sabor de lo imposible y una felicidad perfecta, que se pretende

(3) **permanesca** oculta en la imaginación de una persona, hasta que el amor se concrete o simplemente se despierte de ese mundo de ensueño.

(1): Recuerda que al comienzo de un texto siempre debes utilizar Mayúscula: Nos.

(2): Usa “ch” en lugar de “sh”: muchas.

(3): Esta palabra se escribe con “z”: permanezca.



## Anexo 16: Grupo control tarea 4

### El amor filial

El amor filial es un tipo de amor la mayoría de las veces **(1) incondicionable**, ya que la madre o el padre ama a sus hijos con todas sus fuerzas es su bien maspreciado. En algunos casos los padres no aman a sus hijos más bien es un estorbo en su camino es por eso que los regalan, dan en adopción o simplemente los abandonan en la calle y luego en algunos casos se arrepienten pero ya es **(2) demaciado** tarde, es por eso que el amor filial no siempre es maravilloso como debería ser.

Las personas en su mayoría creen o asimilan el amor filial como amor verdadero **(3) y incondicionalble** ya que los padres aman a sus hijos por sobre todas las cosas.

Bueno en mi caso me paso algo distinto yo no recibí cariño de parte de mi papá:

Mi mamá no estaba casada con mi papá, solo eran una pareja, mi papá tomaba casi todos los días en exeso, cuando mi mamá quedo embarazada nada cambio ni un poquito, vivi hasta los tres años, luego nos fuimos a vivir al campo de mi abuelita, mi mamá y yo, nunca recibí una llamada de parte de mi papá hasta los 7 años, cuando nos empezamos a juntar en Concepción con el, pero siempre me decía que mi mamá era mala así que nunca más fui, al tiempo mi mamá se caso pero mi padrastro era bueno, y sigue siendolo, ahora cuando cumplí 13 años mi papá me empezó a mandar mensajes pero ya era tarde, creo que lo deje de querer.

En cambio mi mamá ella fue la mejor.

**(1):** incondicional.

**(2):** demasiado.

**(3):** e.