



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



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

# **EFFECTIVIDAD DE ESTRATEGIAS DE FCE METALINGÜÍSTICO EN ESPAÑOL L1\***

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN  
LINGÜÍSTICA APLICADA

Elena Victoria Villagra Aburto

Concepción - Chile

2016

Profesora Guía: Anita Ferreira Cabrera

Depto. De Español, Facultad de Humanidades y Arte

Universidad de Concepción

\*Investigación desarrollada en el marco del Proyecto FONDECYT 1140651: “El *feedback* correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera”.

## ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓN .....   | 8  |
| 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....  | 14 |
| 2.1. LINGÜÍSTICA APLICADA Y ENSEÑANZA DE LENGUAS .....                      | 14 |
| 2.2. <i>FEEDBACK</i> CORRECTIVO ESCRITO (FCE).....                          | 19 |
| 2.2.1. Controversias en torno al FCE.....                                   | 24 |
| 2.2.2. Estudios en torno al FCE .....                                       | 26 |
| 2.2.3. Estudios que comparan la efectividad de distintos tipos de FCE ..... | 31 |
| 2.2.4. FCE focalizado y no focalizado.....                                  | 36 |
| 2.2.5. Preferencias de profesores y aprendientes en torno al FCE.....       | 38 |
| 2.2.6. Análisis de errores.....   | 41 |
| 2.3. ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA.....  | 45 |
| 2.3.1. Aprendizaje ortográfico y escritura de palabras .....                | 48 |
| 2.3.2. Características de la ortografía del español .....                   | 51 |
| 2.3.3. Problemas de ortografía acentual del español.....                    | 53 |
| 3. METODOLOGÍA.....   | 59 |
| 3.1. Preguntas de investigación e hipótesis.....                            | 59 |
| 3.2. Objetivo general.....  | 60 |
| 3.3. Objetivos específicos .....  | 60 |
| 3.4. Tipo de investigación.....   | 61 |
| 3.5. Diseño de la investigación .....                                       | 61 |
| 3.6. Variables .....  | 64 |
| 3.6.1. Variable independiente .....   | 64 |
| 3.6.2. Variable dependiente .....   | 64 |
| 3.7. Muestra .....  | 65 |
| 3.8. Recolección de datos.....  | 67 |
| 3.9. Instrumentos.....  | 68 |
| 3.10. Formas lingüísticas sujetas a tratamiento .....                       | 72 |
| 3.11. Estrategias de FCE en estudio.....                                    | 72 |
| 3.12. Procedimiento .....   | 74 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.13. Tratamiento de los datos .....   | 77  |
| 4. RESULTADOS .....  | 78  |
| 4.1. Ocurrencias de las formas lingüísticas en pre-test, post-test inmediato y post-test diferido.....                               | 78  |
| 4.2. Palabras agudas y esdrújulas escritas de forma correcta e incorrecta en pre-test, post-test inmediato y post-test diferido..... | 81  |
| 4.3. Análisis de precisión en el uso de las formas lingüísticas .....  | 84  |
| 4.4. Comprobación de hipótesis.....  | 88  |
| 4.4.1. Efectividad de las estrategias de FCE.....  | 91  |
| 4.4.2. Efecto diferenciador de las estrategias en el corto y largo plazo .....   | 96  |
| 5. DISCUSIÓN .....   | 101 |
| 6. CONCLUSIONES .....  | 106 |
| 7. LIMITACIONES Y PROYECCIONES .....   | 109 |
| 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....  | 111 |
| ANEXOS .....   | 126 |
| Anexo 1: Análisis de errores realizado antes de la intervención lingüística.....   | 126 |
| Anexo 2: Tareas de escritura.....  | 136 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1. Diseño metodológico Proyecto FONDECYT 1140651. ....  | 62  |
| Figura 2. Ocurrencia de palabras agudas y esdrújulas escritas correcta e incorrectamente en las tres mediciones respecto del total de formas lingüísticas identificadas. ....          | 79  |
| Figura 3. Porcentaje de agudas y esdrújulas escritas de forma correcta e incorrecta por el GE <sub>1</sub> (CMD) respecto del total de ocurrencias en cada una de las mediciones.....  | 82  |
| Figura 4. Porcentaje de agudas y esdrújulas escritas de forma correcta e incorrecta por el GE <sub>2</sub> (CMI) respecto del total de ocurrencias en cada una de las mediciones. .... | 83  |
| Figura 5. Porcentaje de agudas y esdrújulas escritas de forma correcta e incorrecta por el GC respecto del total de ocurrencias en cada una de las mediciones. ....                    | 83  |
| Figura 6. Errores frecuentes de ortografía acentual y literal.....   | 128 |
| Figura 7. Errores frecuentes de ortografía acentual. ....  | 129 |
| Figura 8. Errores frecuentes de ortografía acentual general. ....  | 130 |
| Figura 9. Tipos de errores frecuentes de tildación de palabras agudas y esdrújulas. ....   | 131 |
| Figura 10. Errores recurrentes de ortografía acentual y literal respecto del total de errores recurrentes.....   | 132 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 11. Errores recurrentes de ortografía acentual del total de errores de ortografía acentual recurrentes identificados en el corpus. ....             | 133 |
| Figura 12. Errores recurrentes de tildación de palabras agudas y esdrújulas respecto del total de errores recurrentes de ortografía acentual general. .... | 134 |
| Figura 13. Tipos de errores recurrentes de tildación de palabras agudas y esdrújulas. ....   | 135 |

## ÍNDICE DE TABLAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1: Distribución en grupos experimentales y control .....   | 63  |
| Tabla 2: Distribución de muestra dirigida en grupos experimentales y control .....                           | 66  |
| Tabla 3: Instrucciones de las tareas de escritura .....  | 68  |
| Tabla 4: Ejemplos de claves metalingüísticas directas (CMD) e indirectas (CMI).....                          | 76  |
| Tabla 5: Ocurrencias de formas lingüísticas en pre-test, post-test inmediato y post-test diferido .....      | 78  |
| Tabla 6: Promedios de palabras escritas por los sujetos en las tres mediciones.....                          | 80  |
| Tabla 7: Total de palabras agudas y esdrújulas escritas de forma correcta e incorrecta .....                 | 81  |
| Tabla 8: Porcentaje de precisión en escritura de palabras agudas .....                                       | 84  |
| Tabla 9: Porcentaje de precisión en escritura de palabras esdrújulas .....                                   | 85  |
| Tabla 10: Diferencias de porcentajes de precisión respecto del pre-test .....                                | 86  |
| Tabla 11: Valores p obtenidos a partir de la prueba F de Fisher .....  | 88  |
| Tabla 12: Resultados en las tres mediciones del GE <sub>1</sub> (CMD).....                                   | 89  |
| Tabla 13: Resultados en las tres mediciones del GE <sub>2</sub> (CMI) .....                                  | 90  |
| Tabla 14: Resultados en las tres mediciones del Grupo Control (GC).....                                      | 91  |
| Tabla 15: Resultados pre-test y post-test inmediato de GE <sub>1</sub> (CMD) y grupo control.....            | 92  |
| Tabla 16: Resultados pre-test y post-test inmediato de GE <sub>2</sub> (CMI) y grupo control .....           | 93  |
| Tabla 17: Prueba t-Student (pre-test y post-test inmediato) entre grupos experimentales y grupo control..... | 93  |
| Tabla 18: Resultados pre-test y post-test diferido de GE <sub>1</sub> (CMD) y grupo control .....            | 94  |
| Tabla 19: Resultados pre-test y post-test diferido de GE <sub>2</sub> (CMI) y grupo control.....             | 95  |
| Tabla 20: Prueba t-Student (pre-test y post-test diferido) entre grupos experimentales y grupo control.....  | 95  |
| Tabla 21: Resultados pre-test y post-test inmediato de grupos experimentales .....                           | 97  |
| Tabla 22: Prueba t-Student (pre-test y post-test inmediato) entre grupos experimentales ...                  | 98  |
| Tabla 23: Resultados pre-test y post-test diferido de grupos experimentales.....                             | 99  |
| Tabla 24: Prueba t-Student (pre-test y post-test diferido) entre grupos experimentales.....                  | 99  |
| Tabla 25: Sistema de anotación para identificación de errores de ortografía .....                            | 127 |

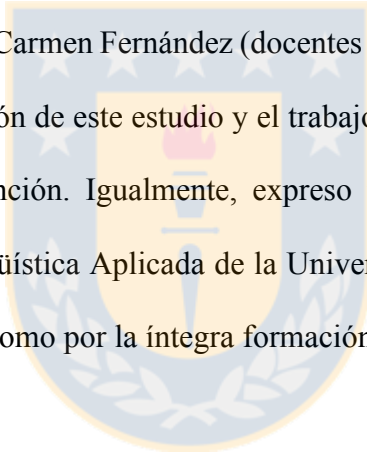
*A mi madre, Indira.*



## AGRADECIMIENTOS

La investigación que se presenta se ha desarrollado en el marco del Proyecto FONDECYT 1140651: “El *feedback* correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera”, dirigido por la Doctora Anita Ferreira Cabrera.

Agradezco a la Doctora Ferreira su dedicación, orientación, comprensión y paciencia no solo durante el desarrollo de esta investigación, sino que a lo largo de todo mi proceso formativo. Agradezco también a la Doctora Ana Vine Jara por su ayuda desinteresada en el transcurso del desarrollo de este trabajo de tesis. También manifiesto mi agradecimiento a las profesoras Marcia Torres y Carmen Fernández (docentes del establecimiento Saint John’s School) por apoyar la realización de este estudio y el trabajo conjunto al momento de llevar a cabo el proceso de intervención. Igualmente, expreso mi gratitud a los docentes del Programa de Magíster en Lingüística Aplicada de la Universidad de Concepción, tanto por los conocimientos impartidos como por la íntegra formación entregada.



## RESUMEN

En el presente trabajo de tesis se pretende constatar la efectividad de la aplicación de dos estrategias de *Feedback* Correctivo Escrito (FCE) para el mejoramiento de la precisión lingüística en el uso de la ortografía acentual por parte de aprendientes de español como lengua materna de 6° año de enseñanza básica. Las estrategias en estudio son las claves metalingüísticas directas y las claves metalingüísticas indirectas, que fueron aplicadas para la corrección de errores de escritura en una intervención lingüística desarrollada en un periodo de diez semanas. A fin de observar la retención del aprendizaje a lo largo del tiempo, el diseño metodológico de la investigación consideró la aplicación de un pre-test, un post-test inmediato y un post-test diferido, siendo tres los textos sometidos a tratamiento de *feedback* correctivo. Los resultados del estudio reportan efectos positivos del tratamiento de errores de ortografía acentual mediante *feedback* correctivo, puesto que en ambos grupos experimentales se observó una disminución de los errores de escritura cometidos por los estudiantes. A pesar de que las diferencias observadas entre los grupos experimentales no son estadísticamente significativas, los resultados sí evidencian tendencias de la efectividad de la corrección de errores de escritura. Los hallazgos de esta investigación sugieren que la aplicación de estrategias correctivas en un contexto de enseñanza de lengua materna tienden a ser efectivas y, también, la necesidad realizar mayor investigación en esta área.

## 1. INTRODUCCIÓN

La escritura, tanto en una lengua materna como en una segunda lengua o lengua extranjera, es una habilidad comunicativa crucial en la actualidad, puesto que permite a los hablantes desenvolverse adecuadamente en una sociedad alfabetizada y hacer uso de la información escrita de manera óptima. En el caso de la escritura en español como lengua materna, diversos estudios (Crespo, Benítez y Cáceres, 2007; Gómez, 1997) han demostrado que un porcentaje no mejor de estudiantes presenta dificultades al poner en práctica esta habilidad. Los errores que los niños cometen se relacionan con el nivel de desarrollo de conocimientos y de habilidades, por consiguiente, cada tipo de error requiere diferentes tipos de intervención para ser corregido (Eguía, 2003).

En el ámbito de los estudios de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas, el *Feedback* Correctivo Escrito (en adelante FCE) es la reacción de un profesor de lengua ante las producciones escritas no nativas de los aprendientes sobre el contenido, la organización textual, el vocabulario y el sistema lingüístico que se aprende, por lo tanto, es el tipo de retroalimentación que se centra en corregir los errores de los textos escritos en una L2 (Lillo y Ferreira, 2014, 92). Tanto profesores como estudiantes sienten que la retroalimentación correctiva es una parte importante para el desarrollo de la escritura (Cohen y Cavalcanti, 1990; Fathman y Whalley, 1990; Ferris, 1995, 2002), lo que ha llevado a los investigadores y docentes a evaluar las dimensiones y potencialidades del FCE (DeKeyser, 1993; Ellis, Sheen, Murakami y Takashima, 2008; Elwood y Bode, 2014).

La efectividad del FCE ha sido investigada en las últimas décadas en el campo de la lingüística aplicada, pero, a partir de los múltiples estudios realizados en torno a esta temática, no ha sido posible obtener conclusiones determinantes sobre qué estrategias son más beneficiosas para ayudar a los estudiantes de segundas lenguas a mejorar su precisión



lingüística. La necesidad de evidencia empírica longitudinal que estudie la efectividad del FCE se ha vuelto un tema relevante para los investigadores desde que Truscott (1996, 1999, 2004, 2007) señalara que la corrección de errores debe ser una práctica abandonada, al considerarla inefectiva y perjudicial para el proceso de aprendizaje. Algunos estudios conducidos para comprobar la efectividad de la corrección de errores han reportado que el FCE no facilita el mejoramiento de la precisión lingüística escrita de los aprendientes (Kepner, 1991; Semke, 1984; Sheppard, 1992; Robb, Ross y Shortreed, 1986). Dichos estudios y sus resultados han sido criticados desde diferentes perspectivas debido a fallas metodológicas (por ejemplo: la falta de un grupo control, la forma en que la efectividad fue medida o el modo en que los grupos experimentales fueron tratados [Ferris 1997, 2006]). Por el contrario, son múltiples los estudios correctamente diseñados y que han reportado evidencias positivas a favor del FCE (Bitchener, 2008; Bitchener y Knoch, 2008; Bitchener y Knoch, 2010a; Bitchener y Knoch, 2010b; Ellis, Sheen, Murakami y Takashima, 2008; Frear, 2012; Guo, 2015; Rummel, 2014; Sheen, 2007; Sheen, Wright y Moldawa, 2009; Sheen y Ellis, 2013; Shintani, Ellis y Suzuki, 2014; Stefanou, 2014).

Actualmente, para la mayor parte de los investigadores, las preguntas en torno al FCE no se relacionan con la efectividad de las estrategias en el mejoramiento de la precisión lingüística de los aprendientes, sino que en averiguar cuál es el tipo de FCE más efectivo para el tratamiento de los errores lingüísticos presentes en la escritura (Bruton, 2009; Evans, Hartshorn, McCollum, Wolfersberger, 2010; Ferris, Liu, Sinha, Senna, 2013). Esto último es tema de interés teórico y pedagógico (Bitchener, 2012, 355). En la literatura, es posible identificar tres tipos de estrategias correctivas —diferenciadas entre sí de acuerdo a su grado de explicitud— que han sido investigadas exhaustivamente: el *feedback* correctivo directo, el *feedback* correctivo indirecto y el *feedback* correctivo metalingüístico (Ellis, 2009). Se han

conducido investigaciones que han comparado la corrección directa con otros tipos de retroalimentación correctiva menos explícita<sup>1</sup> (Lalande, 1982; Semke, 1984; Chandler, 2003; Van Beuningen, De Jong y Kuiken, 2008, 2012), la corrección directa con tipos más explícitos de FCE<sup>2</sup> (Bitchener, Young y Cameron, 2005; Bitchener, 2008; Bitchener y Knoch, 2008; Bitchener y Knoch, 2010a; Sheen, 2007; Stefanou, 2014) y el *feedback* correctivo metalingüístico con otras estrategias correctivas (Bitchener y Knoch, 2010b; Guo, 2015; Rummel, 2014; Shintani y Ellis, 2013; Shintani et al., 2014).

A pesar de que los resultados de las investigaciones no han arrojado información concluyente sobre el tipo de FCE más efectivo para el tratamiento de errores lingüísticos, los autores que apoyan el *feedback* correctivo indirecto han sugerido que es un enfoque más útil porque requiere que el estudiante se comprometa cognitivamente en el aprendizaje guiado, la resolución de problemas y la autocorrección de errores, por lo tanto, promovería el tipo de atención y reflexión que tiende más a la adquisición en el largo plazo (Ferris y Roberts, 2001; Lalande, 1982). Aquellos a favor de la corrección directa sugieren que esta (1) reduce el tipo de confusión que los aprendientes podrían experimentar si fallan en entender las correcciones indirectas (por ejemplo, códigos de error o enumeración de errores al margen), (2) brinda la información necesaria para la resolución de errores más complejos, (3) ofrece una retroalimentación más explícita para la comprobación de hipótesis y (4) es más inmediato (Bitchener y Knoch, 2010b; Chandler, 2003). Explicaciones sobre el valor de brindar *feedback* correctivo metalingüístico (a través de explicaciones o claves metalingüísticas orales y escritas) han surgido en la literatura reciente, aunque se podría esperar que dichas

---

<sup>1</sup> Por ejemplo: corrección directa versus corrección indirecta en sus diferentes formas.

<sup>2</sup> Por ejemplo: corrección directa versus corrección directa junto con explicaciones metalingüísticas orales y escritas.

estrategias fueran beneficiosas para cualquier tipo de aprendiente al ser un tipo de instrucción inicial que potencia el nuevo conocimiento y que lleva a los alumnos a tomar consciencia de su aprendizaje parcial (Bitchener y Storch, 2016). Respecto de la corrección metalingüística, en el ámbito de la enseñanza de ELE, la investigación presentada por Ferreira (2015) sobre la evaluación los efectos del FCE mediante claves metalingüísticas directas e indirectas en el proceso de escritura de aprendices de nivel B1 (sobre errores de ortografía acentual, preposiciones, concordancia gramatical y verbos) reportó que la estrategia correctiva más efectiva en el largo plazo fue el FCE indirecto metalingüístico.

En el contexto presentado, este trabajo de investigación pretende aportar evidencia empírica a la discusión en torno al FCE, evaluando la efectividad relativa de dos tipos de estrategias en el ámbito de la enseñanza del español como lengua materna. La problemática en esta investigación se centró en:

- Evaluar los efectos de corregir errores de escritura a través de estrategias de FCE en dos grupos experimentales de estudiantes de español como lengua materna (6° año básico) versus los efectos de la ausencia de FC, tanto en el corto como en el largo plazo.
- Comparar la efectividad de dos estrategias correctivas en el tratamiento de los errores de escritura de aprendientes de español como lengua materna.
- Observar la permanencia en el tiempo de los efectos de las estrategias de FCE en el corto plazo (5 semanas) y en el largo plazo (10 semanas).

Siguiendo la investigación de Ferreira (2015), las estrategias en estudio fueron las claves metalingüísticas directas y las claves metalingüísticas indirectas, pero aplicadas para el tratamiento de errores de ortografía acentual cometidos por aprendientes de español L1 de

6° año básico. Se optó por un FC de tipo focalizado porque diversos estudios han demostrado que es más efectivo que el no focalizado (Bitchener y Knoch, 2008, 2010a, 2010b; Chandler, 2003; Farrokhi y Sattapour, 2012; Ferris, 2006; Sheen, 2007).

En cuanto a los errores a tratar, la literatura sobre el español como lengua materna ha reportado que una de las problemáticas más frecuente y recurrente que presentan los estudiantes al momento de escribir se encuentra en el dominio ortográfico. Tanto es así que diversos investigadores han manifestado que de los errores de escritura, aquellos de ortografía acentual son recurrentes y frecuentes en los textos de los aprendientes tanto de español L1 (Backhoff, Peon, Andrade, Rivera, 2008; Báez, 2000; Bedwell, Domínguez, Sotomayor, Gómez y Jéldrez, 2014; Chavarría, 1988; Grompone, 1982; Holgado, 1986; Molina, 2012; Pujol, 1992; Saura, 2005; Sotomayor, Molina, Bedwell y Hernández, 2013; Tuana, 1980; Tuana, Carbonell y Lluch, 1980; Urria, 1988) como de español L2/LE (Baptista, 2002; Beaudrie, 2012; Ferreira, Elejalde y Vine, 2014; Quiñones, 2009; Sánchez, 2006). Particularmente, la caracterización de problemas ortográficos recurrentes de estudiantes chilenos de 3°, 5° y 7° básico presentada por Sotomayor et al. (2013) indica que “a medida que aumenta el nivel educativo [los errores] se agrupan en mayor medida en el problema de carencia de tildes” (2013, 116).

Siguiendo los postulados anteriores, la presente investigación contempló, en primera instancia, la aplicación de un análisis de errores para determinar las formas que serían tratadas mediante las estrategias de FCE. Los resultados del análisis arrojaron que las problemáticas frecuentes y recurrentes presentes en la escritura de los estudiantes de 6° año básico se encuentran en la omisión del acento gráfico de palabras agudas y esdrújulas (por lo tanto, fueron consideradas estructuras lingüísticas idóneas para ser tratadas mediante las claves metalingüísticas directas e indirectas). Los errores de tildación constituyen “errores de regla”,

por ende, al estar basados en un conjunto específico de normas, constituyen una problemática susceptible de ser tratada mediante FCE (siguiendo la distinción entre errores “tratables” y “no tratables” establecida por Ferris [2006]).

El estudio experimental que se presenta se llevó a cabo con estudiantes de 6° año básico de un colegio particular pagado bilingüe de la comuna de San Pedro de la Paz (Saint John’s School). La decisión de trabajar con tal muestra estuvo motivada por el énfasis que en dicho nivel educativo se da al tratamiento de la escritura. La intervención se llevó a cabo durante un periodo de 10 semanas y el diseño metodológico contempló la aplicación de un pre-test, post-test inmediato y post-test diferido a fin de evaluar la retención del aprendizaje en el tiempo.



## **2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

A continuación se da cuenta de las bases teóricas y empíricas en las que se basó este estudio. Este apartado se desarrolla en cuatro secciones principales: (1) lingüística aplicada y la enseñanza de lenguas, (2) *feedback* correctivo escrito, (3) escritura y ortografía y (4) el análisis de errores como sustento metodológico para la investigación lingüística.

### **2.1. LINGÜÍSTICA APLICADA Y ENSEÑANZA DE LENGUAS**

Los inicios de la lingüística aplicada (LA) se sitúan en el transcurso de la Segunda Guerra Mundial debido a motivos estratégicos y políticos. En Estados Unidos proliferaron investigaciones cuyo objetivo fue la búsqueda de procedimientos que permitieran la enseñanza rápida y eficaz de segundas lenguas, por tanto, fueron fundamentales los esfuerzos conjuntos de lingüísticas, psicólogos y pedagogos.

La LA se concibe como un área de la lingüística (entendida esta última como el estudio de las ciencias del lenguaje y de las lenguas naturales), en cuyo ámbito se encuentran dos vertientes principales de estudio: la lingüística teórica y la lingüística descriptiva. La primera constituye la construcción de una teoría general de la estructura de la lengua y del sistema cognitivo que la hace posible; la segunda se encarga de describir el funcionamiento del lenguaje. Si la lingüística teórica persigue modelos que explican tanto el conocimiento como las diferentes actividades lingüísticas, y la lingüística descriptiva da cuenta de los hechos lingüísticos a partir de datos obtenidos de la actuación de los propios hablantes, la LA ha de realizar propuestas para solucionar problemas concretos relativos a la comunicación, partiendo siempre de la realidad lingüística y no de su idealización (Pastor, 2004, 21). La diferencia entre la lingüística y la LA se establece a partir de los intereses, los

planteamientos y los objetivos de ambas disciplinas. Mientras que la finalidad de la lingüística teórica es el “conocimiento por el conocimiento”, el objetivo de la LA es la propuesta de soluciones que resuelvan problemas materiales surgidos en torno al lenguaje y las lenguas (Fernández Pérez, 1996).

Actualmente, la LA comprende un conjunto de disciplinas que se fundamentan en la misma, estas son: adquisición y enseñanza de segundas lenguas y de la lengua materna, traducción e interpretación, lexicografía, terminología, terapia del lenguaje, planificación y políticas lingüísticas, lingüística informática, y lingüística forense. De la revisión de las áreas temáticas y de aplicación de la LA, se evidencia con mayor claridad su interdisciplinariedad, ya que utiliza información de la sociología, la psicología, la antropología y de la teoría de la información para desarrollar sus propios modelos teóricos, utilizando toda la información en la resolución de problemas derivados del uso de la lengua.

Los avances de la ciencia lingüística en las últimas décadas, y su importancia en la actualidad, se deben al valor específico de su contenido, al desarrollo de su metodología y a las relaciones interdisciplinarias que implica. No obstante, en el ámbito de la LA, es necesario diferenciar la enseñanza de una segunda lengua y la enseñanza de la lengua materna, ya que, en el primer caso, el aprendizaje requiere un esfuerzo consciente y sistemático, mientras que, en el segundo, el individuo aprende la lengua de manera autónoma (Rodríguez, 1985). La metodología es, naturalmente, muy diferente porque los propósitos son distintos, la LA a la enseñanza de segundas lenguas ha experimentado una mayor evolución, desarrollándose en varias etapas que han surgido de forma paralela a los avances de la lingüística y de la psicología, lo que ha derivado en la concreción diversas propuestas, métodos y enfoques para la resolución de problemas lingüísticos derivados del aprendizaje de idiomas. Sin embargo, en el ámbito de los estudios en lengua materna, muchos de los logros de la LA podrían tener

una consecuencia inmediata en su metodología de enseñanza, ya que el proceso de la teoría lingüística repercute en ella progresivamente, a fin de hacerla más eficaz.

La multiplicidad de enfoques y métodos de enseñanza de idiomas surgen producto de las diversas concepciones del tipo de competencia lingüística que necesita desarrollar el aprendiz y de las teorías en torno a la naturaleza de la lengua y de su aprendizaje. En este sentido, los conceptos enfoque, método y técnica son sustanciales. El primero (enfoque) alude a un conjunto relacionado de supuestos sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua; el segundo (método) es procedimental y se basa en un enfoque determinado, constituye una planificación general para la enseñanza ordenada del material lingüístico; el tercero (técnica) es la aplicación del método y el enfoque en el aula para el logro del objetivo de aprendizaje (Anthony, 1963, en Richards y Rodgers, 1998). Respecto a los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje, Hernández (1999), referenciando al *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (1997), indica que “método” se define como una forma de enseñar una lengua que se sustenta en principios y procedimientos sistematizados que representan la idea de cómo la lengua es enseñada y aprendida. Consecuentemente, los métodos difieren unos de otros en su concepción sobre la naturaleza del lenguaje y su aprendizaje, en los propósitos y objetivos de enseñanza, en el tipo de programa que promueve, las técnicas y procedimientos que recomienda y el papel que le asignan al profesor, a los aprendices y a los materiales instructivos. Por ende, es necesario distinguir entre los métodos diseñados para enseñar la lengua materna (método auditivo, alfabético o fónico, lingüístico, de la oración, de la palabra, de la vista, etc.) y aquellos diseñados o utilizados particularmente para enseñar lenguas extranjeras o segundas lenguas (método de lectura, TPR o respuesta física total, audiovisual, entre otros).



En el campo de la enseñanza de segundas lenguas, los métodos de enseñanza iniciales adoptaron los enfoques de la psicología conductista y los principios de la lingüística estructural, lo que se tradujo en métodos de enseñanza audiovisuales centrados en aspectos formales y en el aprendizaje mediante repetición y memorización de las estructuras gramaticales. Posteriormente, a mediados del siglo XX —como reacción al método estructural—, surge el método cognitivo y el enfoque comunicativo (basados en la psicología cognitivista), que enfatizan el contexto de producción comunicativa y donde el aprendizaje depende tanto del interés como de la autoconstrucción de estrategias para el desarrollo de habilidades lingüísticas, por tanto, son centrales las actividades situadas en diversos contextos comunicativos. Uno de los aspectos importantes de este enfoque lo constituye el análisis de errores y la concepción de estos como un aspecto necesario e ineludible del aprendizaje.

El objetivo de la enseñanza de la lengua materna en los distintos niveles (fónico, morfosintáctico y léxico-semántico) es el de su mejor conocimiento, desarrollo y comprensión. Cuando el alumno se inserta en la educación formal ya posee dominio de la lengua y cuenta con mecanismos lingüísticos que posibilitan la comunicación. Los dos primeros aprendizajes del niño en la escuela son la lectura (ejercicio de descodificación gráfica: asociación de un *continuum* sonoro a una secuencia grafémica) y la escritura (ejercicio de codificación gráfica: traducción de un *continuum* sonoro en una secuencia grafémica). Por lo tanto, la enseñanza-aprendizaje de la gramática de la lengua materna es un fenómeno progresivo e imprescindible para que el estudiante enriquezca su conocimiento. En los años iniciales de escolarización es necesario que los alumnos desarrollen ejercicios en los que hagan uso de los mecanismos gramaticales para automatizar sus estructuras básicas y enriquecer su competencia lingüística. Posteriormente, los aprendientes transitan desde la

gramática inconsciente y oral al código escrito, donde deben dominar los elementos morfosintácticos de la lengua de manera consciente, ya que el saber una regla gramatical no implica formularla declarativamente, sino que aplicarla con un alto grado de automatización (Quilis, 1979). No obstante lo anterior, no debe confundirse la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la gramática. Arnáez (2005) diferenció ambos conceptos e indicó que la reflexión en torno a la gramática conlleva a una mejor producción de textos escritos, ya que la única gramática compatible para lograr esto es aquella que favorece la comunicación.

La enseñanza y aprendizaje de la lengua materna continúa presentando una serie de problemas que necesitan de respuestas y soluciones. Arnáez (2006) indica que los diagnósticos sobre el manejo y dominio de las macrohabilidades (hablar, escuchar, leer y escribir) dejan al descubierto fallas profundas en la comprensión de textos utilizados en el ambiente escolar, tales como: problemas en el uso del léxico, deficiencias en la elaboración del discurso oral e incapacidad para producir con adecuación, coherencia y cohesión un texto escrito. Además, investigar el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido, es y será siempre una tarea compleja debido a las variables que en él intervienen (factores externos e internos, como por ejemplo: creencias de profesores y alumnos, métodos de enseñanza, estilos de aprendizaje, motivación, habilidades lingüísticas, etc.). Por lo tanto, el autor concluye que la aplicación de propuestas derivadas de estudios fundamentados en los planteamientos de la LA son necesarios para el estudio de los problemas que presenta la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y para la evaluación de los alcances de las propuestas generadas para su resolución.

## 2.2. FEEDBACK CORRECTIVO ESCRITO (FCE)

Abelló (2004, 77) indica que por *feedback*, o “retroalimentación”, se entiende cualquier información verbal o no verbal que el interlocutor (en este caso, el profesor) proporciona al hablante (aprendiz) a modo de reacción o respuesta, positiva o negativa, sobre la producción de este en un acto de comunicación interpersonal. A través de dicha reacción, el hablante obtiene una indicación que le permite evaluar la eficacia relativa que ha conseguido su comunicación oral o escrita. El autor señala que el concepto de *feedback* abarca una serie de distinciones, pudiéndose clasificar de acuerdo a diversos criterios:

1. Tipo: Positivo/Negativo o Correctivo.
2. Modo: Explícito/Implícito.
3. Medio: Oral/Escrito/Visual.
4. Fuente: Solicitado/No solicitado.
5. Contenido y mensaje: Lingüístico/Comunicativo/Afectivo.
6. Momento: Inmediato/Retrasado/Tardío)
7. Lugar: Público/Privado.

La retroalimentación del profesor motiva a los estudiantes al hacerles saber cómo se desempeñan al usar la lengua que aprenden, por ende, el *feedback* debe ser proporcionado cuando la actuación del estudiante es correcta o errónea (Good y Brophy, 2000, en Sheen, 2011). Sin embargo, el tratamiento de los errores lingüísticos cometidos por los aprendientes de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) ha sido uno de los principales objetos de estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) y de la Metodología de Enseñanza de la L2 (principalmente, del inglés como lengua no nativa). En este contexto, se denomina *Feedback* Correctivo (FC) a la retroalimentación que el profesor brinda al estudiante sobre su uso incorrecto (agramatical) de la lengua. El FC es una reacción del profesor que invita al

estudiante a prestar atención a la precisión gramatical de algo que ha dicho o escrito erróneamente (Sheen, 2011).

En el marco de los modelos comunicativos e interaccionistas de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas, Long (1996) propuso el concepto “focalización en la forma” (*focus on form*) para referirse al intento del profesor de inducir a los estudiantes a prestar atención a la forma lingüística cuando se están comunicando. El FC es un tipo de técnica de focalización en la forma cuando está dirigido a los errores que surgen cuando el enfoque principal de los estudiantes es la comprensión de los mensajes dentro de una actividad comunicativa. Para el autor, lo anterior es una condición importante y necesaria para que el FC sea efectivo en el aprendizaje, ya que la focalización en la forma no solo otorga la oportunidad de prestar atención a la forma lingüística, sino que también de establecer conexiones entre la forma y el contenido del mensaje. En consecuencia, el FC ayuda a los estudiantes a entender la relación existente entre una forma lingüística particular y su correspondiente significado en un contexto determinado.

La focalización en la forma es un constructo interactivo, es decir, puede ser aplicada a la retroalimentación que se da a las interacciones orales, pero es claramente menos relevante en la retroalimentación correctiva de la escritura (Sheen, 2011). Aunque desde sus inicios el FC se ha relacionado con la adquisición de la habilidad de producción oral, el interés de las investigaciones desarrolladas en el último tiempo se encuentra en la retroalimentación correctiva sobre la producción escrita de los aprendientes de lengua. Este es el denominado *Feedback* Correctivo Escrito (FCE).

Al comparar los beneficios de la corrección oral y escrita, Lillo y Ferreira (2014) —siguiendo lo expuesto por Ferris (2010), Sheen (2011), Van Beuningen (2010)— argumentan que el FCE muestra ventajas sobre el oral debido a que, dada la inmediatez de las

correcciones orales, es probable que los aprendientes no siempre sean capaces de realizar la comparación cognitiva entre el error cometido y la forma correcta. En este sentido, “la producción oral en línea y su corrección podrían llegar a ser muy exigentes y generar una carga cognitiva excesiva; en cambio, en la escritura, los estudiantes tienen más tiempo para comparar su output con el FC que reciben” (Lillo y Ferreira, 2014, 95).

Dentro de las grandes interrogantes en torno al FCE se considera (1) si los errores deben ser corregidos, (2) cuándo se debe corregir, (3) qué tipo de escritores deben ser corregidos, (4) qué estrategias se encuentran disponibles para efectuar la corrección y (5) quién debe brindar *feedback*. Truscott (1996, 1999, 2007) se opone a la corrección de errores y postula que los profesores beneficiarían más sus estudiantes si, en vez de retroalimentar los errores de los aprendientes, el foco de la instrucción se encuentra en el contenido de la escritura. No obstante, Ferris (1999) argumenta que no es posible rechazar el tratamiento de los errores en general, ya que todo depende de la calidad de la corrección. En trabajos posteriores, Ferris (2002, 2004) indica también que los estudiantes necesitan que sus escritos sean corregidos y que los profesores deben llevar a cabo dicha tarea.

Sheen (2011, 18) señala algunos términos clave utilizados en la literatura en torno al FC. Entre aquellos que aluden a la escritura (algunos apuntan también al oral) se encuentran:

- **FC Directo:** retroalimentación correctiva en la cual la forma correcta se escribe sobre o a través de la forma errónea.
- **FC Indirecto:** retroalimentación correctiva en la cual no se proporciona la forma correcta, sino que solo se indica la ubicación del error o se proporciona una explicación metalingüística del mismo (mediante claves de error).

- **FC Focalizado:** retroalimentación correctiva que se aplica solo a uno o dos tipos de errores.
- **FC No focalizado:** retroalimentación correctiva que se realiza a varios tipos de errores.
- **Clave metalingüística:** retroalimentación correctiva que brinda un comentario metalingüístico para que el alumno corrija su producción original.
- **Corrección explícita:** retroalimentación correctiva que indica al estudiante claramente que ha incurrido en un error, brindándole la forma correcta.
- **FC metalingüístico explícito:** retroalimentación correctiva que brinda al estudiante la forma correcta junto con un comentario metalingüístico.

Junto con lo anterior, la autora —basándose en el artículo de Ellis (2009)— expone las siguientes estrategias para brindar FCE:

1. **FCE directo no metalingüístico:** corrección que, simplemente, indica al estudiante la forma correcta, pudiendo ser aplicada de las siguientes formas: tarjando una palabra, frase o morfema innecesario, insertando una palabra o morfema faltante, escribiendo la forma correcta sobre o cerca del error.
2. **FCE directo metalingüístico:** corrección que brinda la forma correcta acompañada de algún tipo de explicación. Una forma de hacerlo es enumerar los errores para luego añadir un breve comentario metalingüístico al final del texto.
3. **FCE indirecto (no localizado):** corrección que indica al estudiante que ha cometido un error, pero sin indicar el lugar en que se encuentra ni corregirlo. La indicación de

que se ha incurrido en un error se señala al margen, siendo el estudiante quien debe identificarlo.

4. **FCE indirecto (localizado):** corrección que se diferencia de la anterior en que indica dónde se encuentra el error sin proporcionar la forma correcta. En este caso, los errores pueden ser indicados mediante subrayado, a través de marcas para mostrar la omisión de estructuras, o escribiendo una equis (X) al margen de la línea donde se encuentra el error.
5. **FCE indirecto utilizando códigos de error:** corrección que otorga al estudiante algún tipo de comentario explícito sobre la naturaleza del error que ha cometido; es de tipo indirecto, ya que es el estudiante quien debe auto-reparar su escritura. Esta se puede realizar por medio de etiquetas (escritas sobre el error) para indicar el tipo de problema.
6. **FCE indirecto metalingüístico:** corrección similar al segundo tipo de *feedback* señalado, es decir, implica brindar al estudiante claves metalingüísticas referidas al error cometido sin brindar la forma correcta (por ejemplo: ¿qué es lo que siempre debes hacer cuando una palabra es esdrújula?).

Desde la perspectiva pedagógica, la literatura sobre la escritura en una L2 o LE ha planteado diversos cuestionamientos y sugerencias sobre cómo desarrollar las habilidades escritas de los estudiantes en términos del mejoramiento de la precisión gramatical. Sheen (2011, 44) señala que entre los cuestionamientos se encuentran aquellos que aluden a si los errores gramaticales deberían ser corregidos, en qué errores debe focalizarse el *feedback* correctivo, qué estrategias están disponibles para corregir los errores escritos de los aprendientes, si el *feedback* debe ser directo o indirecto, cómo los estudiantes deben

responder a las correcciones del profesor, y quién debería corregir. Además, Hendrickson (1980), en Sheen (2011), enfatiza que los profesores deben considerar cuatro factores al momento de retroalimentar la escritura de sus aprendientes: (1) sus propósitos de y los objetivos de su escritura; (2) su nivel de proficiencia, ya que los estudiantes avanzados están mucho más preparados para identificar sus errores, encontrar una solución y autocorregirlos que aquellos que se encuentran en un nivel básico o intermedio de aprendizaje de la lengua; (3) los tipos de errores cometidos y su frecuencia de aparición, dado que las producciones incorrectas afectan la inteligibilidad de las producciones; y (4) las actitudes de los estudiantes hacia la corrección. Respecto a esto último, Sheen (2011) comenta que la ansiedad de los estudiantes o la autoconfianza no es un aspecto de real importancia en la corrección de los errores de escritura, dado que, en este caso, el *feedback* es de carácter individual, por lo tanto, es mucho menos probable que lleve a efectos negativos en el aprendizaje (a diferencia de las correcciones orales, en las que el aprendiente se ve presionado a omitir sus errores por temor a la exposición).

### **2.2.1. Controversias en torno al FCE**

Los estudios sobre *feedback* correctivo oral han sido ampliamente desarrollados por la ASL, mientras que la investigación en torno al FCE se ha basado en los estudios de escritura en lengua materna y L2/LE. No obstante, existen múltiples cuestionamientos comunes entre los estudios sobre el FC oral y el FC escrito, a saber: si el FC funciona en el sentido de contribuir a la adquisición de una segunda lengua, cuál es el enfoque más efectivo para proporcionarlo, qué factores individuales y contextuales del aprendiente contribuyen a su efectividad, si es posible desarrollar una metodología común para investigar sus efectos,



y en qué medida los aprendientes prestan atención a las correcciones que reciben (Sheen, 2011, 11).

El FC aplicado a la producción escrita en una L2/LE ha sido bastante estudiado y muy debatido en el campo de la LA durante las últimas décadas (Ferris, 2013, 307). Los estudios sobre el FCE son controversiales, ya que no existe un acuerdo unánime respecto al rol que cumple la corrección de errores en el proceso de aprendizaje. Truscott (1996, 1999, 2004, 2007, 2010) rechaza cualquier tipo de corrección de errores gramaticales —aunque no de otros aspectos de la escritura, dada la inexistencia de justificación empírica o teórica que pruebe su efectividad. El fundamento del planteamiento de Truscott (con bases en la ASL) se encuentra en que la corrección de errores no tiene ningún efecto en el desarrollo del tipo de conocimiento necesario para el uso de lengua con propósitos comunicativos, como consecuencia de la imposibilidad de saber qué elementos de la gramática del estudiante se encuentran desarrollados y, por ende, preparados para su adquisición. Por el contrario, la defensa de la corrección de errores por parte de Ferris (1999, 2006) no se basa en los principios evidenciados por su contraparte, sino que en la enseñanza de la escritura en una L2. De acuerdo a esto, la autora argumenta que el FCE es una herramienta pedagógica valiosa, ya que puede ayudar a los alumnos a escribir con mayor precisión lingüística.

Siguiendo la defensa de esta última, se entiende que el tratamiento de los errores es un aspecto fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua y la mayoría de los investigadores ha indicado que proporcionar FC puede promover el aprendizaje (Ellis, 1994; Long, 1996; Schmidt, 1990, 1993) y, en particular, el mejoramiento de las habilidades escritas (Chaudron, 1984; Ferris, 1999; Keh, 1989; Leki, 1992).

### **2.2.2. Estudios en torno al FCE**

Motivados por los cuestionamientos Truscott (1996) acerca de si el FCE constituye una práctica facilitadora para el desarrollo y adquisición de la L2, los estudios en torno a este tema han sido predominantes. Ante el llamado del autor a abandonar el FCE, las respuestas de los investigadores han demostrado que la única forma de averiguar la validez de sus afirmaciones es producir evidencia empírica a favor (o en contra) del FCE. Consecuencia de esto, en los estudios en torno al FCE se han empleado diseños metodológicos que contemplan la aplicación de pre-test, fase de tratamiento y post-test, para comparar el desempeño de los aprendientes antes de la aplicación de las estrategias correctivas para el tratamiento de errores lingüísticos (pre-test) con el desempeño de los mismos inmediatamente después de recibir FCE (ya sea mediante la revisión del pre-test, la escritura de un nuevo texto o ambos) y luego de un intervalo considerable de tiempo (post-test). Si los aprendientes que conforman los grupos que reciben FCE evidencian una disminución significativa de los errores de escritura (entre la aplicación del pre-test y el post-test inmediato), y esta es estadísticamente más alta que la del grupo control (al que no se le brinda ningún tipo de tratamiento correctivo), se entiende que el FCE ha tenido algún tipo de efecto en el aprendizaje. Consecuencia del llamado de Truscott (1996) a abandonar el FCE por considerarlo perjudicial para el aprendizaje, la investigación se ha focalizado en intentar dilucidar si el FCE potencia el mejoramiento de la precisión lingüística en la escritura de nuevos textos a lo largo del tiempo y si, de esta forma, contribuye al aprendizaje de una L2.

Muchas han sido las interrogantes en torno a la efectividad de la corrección de errores. Un primera pregunta clave es si ciertos tipos de FCE potencian el aprendizaje de una L2, por lo tanto, busca averiguar su grado de efectividad. Un segundo aspecto que han tratado los estudios, ha sido determinar qué tipos de estrategias son más efectivas para el tratamiento de

los errores de escritura. Una tercera interrogante apunta a la cantidad de errores que deben ser corregidos, es decir, si un enfoque focalizado en ciertos errores es más efectivo que uno no focalizado.

El FCE ha sido explorado mayoritariamente en clases de lengua, sin embargo, la investigación en torno a este tipo de retroalimentación es acotada, y, además, muchos estudios han presentado defectos en sus diseños metodológicos, lo que ha llevado a fuertes críticas y a que se ha errado en brindar evidencia clara de la efectividad del FCE. Ferris (2004) hace referencia a las falencias metodológicas de las investigaciones que han estudiado la efectividad de diversas estrategias correctivas, señalando aspectos tales como: la falta de un grupo control, la no obtención resultados estadísticamente significativos o la forma de medición de la efectividad de las estrategias.

Respecto a la forma en que la efectividad del FCE ha sido estudiada, cabe señalar que, generalmente, a los aprendientes de una segunda lengua se les pide revisar los textos corregidos para ver si han aprendido de la retroalimentación y si pueden hacer un uso preciso de dicho aprendizaje al momento de revisar sus textos. Si un error es revisado correctamente, se asume que el estudiante, probablemente, comprendió el FC. No obstante, si esto constituye (o no) el aprendizaje de la lengua es un tema que se aún no es posible clarificar. La revisión correcta de un error puede ser un indicio de que el aprendizaje ha iniciado, pero, a menos que al estudiante se le dé la posibilidad de hacer uso de dicho conocimiento en la escritura de nuevos textos a lo largo del tiempo, es casi imposible tener certeza de aquello. Esto último fue acotado por Truscott (2007) cuando señaló que una tarea de escritura que el aprendiente desarrolla con la ayuda del profesor (en este caso, la revisión de textos corregidos) no es comparable con aquella que realiza de manera autónoma y que, por lo tanto, las investigaciones cuyos diseños han contemplado la revisión de composiciones escritas para el

estudio de la efectividad FCE no constituyen evidencia fidedigna que permita constatar que el aprendizaje se ha llevado a cabo, ni en el corto ni en el largo plazo.

Para demostrar si la revisión correcta de un texto al que se le brindado FCE puede ser un elemento predictivo de aprendizaje, algunos estudios (Truscott y Hsu, 2008; Van Beuningen et al., 2008, 2012) han investigado si el mejoramiento de la precisión lingüística en textos revisados es también evidente en la escritura de nuevos textos. Truscott y Hsu (2008) reportaron que el mejoramiento de la precisión de sus estudiantes no lo fue al momento de redactar un nuevo texto, por lo tanto, concluyeron que el FCE no sería útil como herramienta de aprendizaje (a pesar de reconocer que podría tener un valor limitado como herramienta de edición). Bruton (2009) reflexionó sobre dichos resultados y llegó a la conclusión de que no eran válidos, dado que los errores cometidos por los aprendientes en el primer texto habían sido pocos, dando así poca cabida para el mejoramiento de la precisión en la escritura de nuevos textos. Otros estudios (Ashwell, 2000; Fathman y Whalley, 1990; Ferris y Roberts, 2001; Van Beuningen, De Jong y Kuiken, 2008, 2012) contradicen los resultados de Truscott y Hsu (2008) sí comprobaron la efectividad del FCE en la revisión de textos, independiente de las estrategias correctivas estudiadas y las formas lingüísticas tratadas. En su estudio piloto, Van Beuningen et al. (2008) señalaron que ambos grupos de tratamiento (FC directo y FC indirecto mediante códigos de error) mejoraron su precisión lingüística en los textos revisados, pero que solo el grupo de corrección directa mostró una mejora en la escritura de un nuevo texto desarrollado una semana después de la intervención. En su estudio final, Van Beuningen et al. (2012) obtuvieron resultados similares, pero, al momento de redactar dos textos nuevos (con cuatro semanas de desfase), ambos grupos de tratamiento mostraron un mejoramiento en la precisión lingüística.

Contrario a lo antes señalado, en algunas ocasiones no se ha solicitado a los aprendientes revisar el texto original antes de proceder a la escritura de uno nuevo, sino que se les brinda tiempo en clases para ver las correcciones y hacer preguntas sobre el FC, antes de desarrollar una nueva tarea de escritura (una práctica común cuando el FCE no ha sido directo). En la mayoría de los estudios que han investigado el potencial del FCE para facilitar el aprendizaje de una L2 se ha dado a los estudiantes un periodo de entre 5-10 minutos para revisar y reflexionar en torno al FCE que se les ha entregado, antes de proceder a realizar una nueva tarea de escritura.

Algunos estudios (Kepner, 1991; Semke, 1984; Sheppard, 1992; Robb, Ross y Shortreed, 1986) han indicado que el FCE no facilita el mejoramiento de la precisión escrita. De cierto modo, todos ellos sustentaron las aseveraciones de Truscott (1996), pero los resultados han generado debate debido a las deficiencias metodológicas de las investigaciones. El estudio de Kepner (1991) —que contempló a 60 aprendientes de español como LE de nivel intermedio— ha sido criticado porque incluyó solo dos grupos de tratamiento (un grupo que recibió FC directo y otro que recibió comentarios sobre el contenido de sus textos), pero ningún grupo control. En este sentido, Ferris (2003) explica que, dado que en el estudio no hubo una tarea de escritura a modo de pre-test para determinar el nivel de los estudiantes antes del tratamiento, la investigación no permite determinar si Kepner (1991) está a favor o en contra de la corrección. Semke (1984) estudió la corrección directa, la corrección directa más comentario de contenido y la corrección indirecta (códigos de error) en textos redactados por 141 aprendientes universitarios de alemán. En su estudio es cuestionable el hecho de considerar como grupo control a aquellos estudiantes que recibieron comentarios sobre el contenido (además, los grupos de tratamiento fueron medidos de manera distinta). El estudio de Sheppard (1992) incluyó a 26 estudiantes avanzados de

inglés como L2 y las estrategias estudiadas fueron la corrección directa más conferencias y la corrección indirecta (códigos de error); el grupo control recibió comentarios sobre el contenido y conferencias. Por una parte, a semejanza de los estudios anteriores, es cuestionable si los estudiantes que solo recibieron comentarios sobre el contenido pueden ser aceptados como un grupo control real. Finalmente, Robb et al. (1986) trabajaron con 134 aprendientes de inglés como LE y sus grupos de tratamiento estuvieron conformados por la corrección directa e indirecta (códigos de error, destacado de errores y número total de errores al margen). Parece ser que, en este estudio, el grupo que vio enumerados sus errores al margen tampoco puede ser visto como un grupo control real (aunque Truscott [2007] argumenta que se podría considerar que el estudio fue equivalente a uno controlado porque la información dada a este grupo fue tan limitada que, incluso, podría no haber sido útil para los estudiantes). A pesar de todo, Robb et al. (1986) reportaron que los tres grupos mejoraron en su precisión lingüística, pero no se observaron diferencias significativas entre ellos.

Los estudios en torno al FCE que se han desarrollado con posterioridad a los postulados de Truscott (1996), y que han utilizado diseños más adecuados al incluir grupo control y post-test diferido, han arrojado evidencia a favor del FC (Bitchener, 2008; Bitchener y Knoch, 2008; Bitchener y Knoch, 2010a, 2010b, Ellis, Sheen, Murakami y Takashima, 2008; Frear, 2012; Guo, 2015; Rummel, 2014; Sheen, 2007; Sheen, Wright y Moldawa, 2009; Shintani y Ellis, 2013; Shintani, Ellis y Suzuki, 2014; Stefanou, 2014). A partir de estas investigaciones, queda claro que brindar FCE a los estudiantes tiene un efecto positivo en la precisión lingüística escrita, puesto que en todos se observó una superación de los errores de escritura inmediatamente después de que los estudiantes recibieron FC. Por el contrario, no ocurrió lo mismo con aquellos aprendientes que no recibieron ningún tipo de FCE y que en los estudios conformaron el grupo control.

### 2.2.3. Estudios que comparan la efectividad de distintos tipos de FCE

Los profesores de L2/LE siempre han intentado averiguar si ciertos tipos de FCE son más efectivos que otros. Los cuestionamientos se han centrado en cómo y por qué diferentes tipos de FCE, algunos más explícitos que otros, podrían llevar a los estudiantes a progresar en el aprendizaje y en la precisión lingüística. La mayor parte de la investigación reciente se ha centrado en estudiar el efecto de diferentes tipos de FCE en la escritura y la medida en que dichos efectos son retenidos a lo largo del tiempo. Para averiguar si algunos de los tipos de FCE son más facilitadores que otros en el mejoramiento de la precisión escrita, los investigadores han comparado (1) la corrección directa con tipos menos explícitos de FCE, (2) la corrección directa con tipos más explícitos de FCE y (3) el FC metalingüístico con otros tipos de FCE.

En primer lugar, entre aquellos estudios que comparan la corrección directa (el error se localiza en el texto y se brinda la forma correcta) con tipos de *feedback* menos explícitos (por ejemplo, el FC indirecto) se encuentran los siguientes: Lalande (1982), Semke (1984), Chandler (2003) y Van Beuningen et al. (2008, 2012). Lalande (1982) estudió la efectividad del FC directo e indirecto (este último mediante la utilización de códigos de error) en la producción escrita de 60 aprendientes de alemán como LE de nivel intermedio, y sus resultados reportaron una ventaja de la corrección indirecta (aunque las diferencias observadas no fueron estadísticamente significativas), empero, en este estudio es debatible si la corrección mediante códigos de error constituye una forma indirecta de FC, puesto que brinda información metalingüística sobre el error. Igualmente, Van Beuningen et al. (2012, 7) notaron que el grupo de corrección indirecta estuvo más implicado en actividades focalizadas en la forma que el grupo que recibió FC directo. Guenette (2007) critica los

resultados de Semke (1984)<sup>3</sup>, quien no reportó diferencias entre los grupos de tratamiento (FC directo y FC indirecto mediante códigos de error), dado que un grupo observó sus errores directamente corregidos mientras que al otro se le solicitó autocorregir sus errores y que, además, los grupos fueron tratados de manera diferente porque a aquellos aprendientes del grupo de corrección directa se les solicitó reescribir sus textos y no escribir uno nuevo, lo que generó que los estudiantes en ese grupo desarrollaran menos tareas de escritura que los otros grupos en estudio, por lo tanto, sería difícil ver la efectividad de las estrategias estudiadas dada la diferencia de la cantidad de escritura. Guenette (2007, 49) señala también que, cognitivamente, corregir los errores de los aprendientes y pedirles que reescriban sus textos es diferente a solo indicar los errores y solicitar su autocorrección. Por su parte, Chandler (2003) comparó la efectividad del FC directo, el FC indirecto mediante subrayado y el FC a través del uso de códigos de error en la escritura de 20 aprendientes de inglés como LE. La investigadora reportó que tanto la corrección directa como la indirecta fueron significativamente más efectivas que los códigos de error en la reducción de los errores de escritura de nuevos textos a lo largo del tiempo, pero no se reportaron diferencias significativas las estrategias. Dos investigaciones más recientes desarrolladas por Van Beuningen et al. (2008, 2012) fueron conducidas a fin de eliminar las deficiencias metodológicas presentadas por estudios previos, comparando la corrección directa, la corrección indirecta, la práctica de escritura y la autocorrección en aprendientes de enseñanza secundaria de alemán como L2. Los resultados de ambos estudios revelaron efectos positivos tanto para el FC directo como para el FC indirecto en el corto plazo, aunque la corrección directa mostró un efecto más significativo en el largo plazo. Dichos resultados evidencian

---

<sup>3</sup> Su estudio contempló cuatro grupos de tratamiento: (1) corrección directa, (2) comentarios sobre contenido, (3) corrección directa más comentarios sobre contenido y (4) corrección indirecta mediante códigos de error.



que, probablemente, las formas más explícitas de FC (corrección directa) son más efectivas que las menos explícitas (corrección indirecta) en aprendientes que se encuentran en las primeras etapas del aprendizaje de la lengua.

En segundo lugar, entre aquellos estudios que han comparado la efectividad del FC directo con otros tipos de FC más explícitos se encuentran los siguientes: Bitchener et al. (2005), Bitchener (2008), Bitchener y Knoch (2008, 2010a), Sheen (2007) y Stefanou (2014). Sheen (2007) comparó la corrección directa y la corrección directa más FC metalingüístico escrito en los errores en el uso de artículos cometidos por 91 aprendientes de inglés como LE, y los resultados de su estudio arrojaron que no hubo diferencias entre los grupos de tratamiento en el post-test inmediato, pero que la corrección directa más explicaciones metalingüísticas escritas fue más efectiva en el post-test diferido aplicado con dos meses de desfase. Al explicar sus resultados, la investigadora apuntó que el paso del tiempo puede haber sido un factor crítico. Los estudios de Bitchener, Young y Cameron (2005), Bitchener (2008), Bitchener y Knoch (2008, 2010a) compararon la efectividad de la (1) corrección directa, (2) corrección directa más FC metalingüístico escrito y (3) corrección directa más FC metalingüístico escrito y oral. Bitchener et al. (2005) estudiaron a 52 estudiantes avanzados de inglés como L2 en un periodo de 12 semanas y reportaron que la corrección directa más explicaciones metalingüísticas orales fueron más efectivas que la corrección solo directa en el mejoramiento de la precisión en el uso del artículo definido y del pasado simple, pero no en el uso de preposiciones. Al limitar el estudio solo al tratamiento del uso del sistema de artículos del inglés, Bitchener (2008) contempló una muestra compuesta por 75 aprendientes de inglés de nivel intermedio y reportó que aquellos que recibieron tanto corrección directa más FC metalingüístico escrito y oral, como aquellos en el grupo de corrección directa, mostraron mejores resultados que los que recibieron corrección directa

más FC metalingüístico escrito en un periodo de seis meses. Cuando Bitchener y Knoch (2008) aumentaron el tamaño de la muestra a 144 aprendientes, no se encontraron diferencias entre los tres grupos de tratamiento (probablemente el aumento del tamaño muestral eliminó las diferencias observadas en el estudio previo), por lo tanto, mientras Bitchener et al. (2005) demostraron que la adición de información metalingüística a la corrección directa es más efectiva que solo el FC directo, Bitchener y Knoch (2008) no pudieron comprobar los resultados. En un estudio más longitudinal, desarrollado en un periodo de diez meses, Bitchener y Knoch (2010a) mantuvieron los mismos grupos de tratamiento, pero no reportaron diferencias significativas entre ellos, sugiriendo así que la corrección directa junto a tipos más explícitos de FCE (explicaciones metalingüísticas) no sería más efectiva que el FC directo. Similar a los estudios previamente aludidos, Stefanou (2014) no encontró diferencias entre el FC directo y la corrección directa más FC metalingüístico escrito, al estudiar los errores en el uso de artículos cometidos por 89 aprendientes de inglés.

En tercer lugar, cinco estudios (Bitchener y Knoch, 2010b; Guo, 2015; Rummel, 2014; Shintani y Ellis, 2013; Shintani et al., 2014) han investigado la efectividad relativa de las explicaciones metalingüísticas y de otros tipos de FCE. En su estudio de 63 aprendientes universitarios de inglés como L2, Bitchener y Knoch (2010b) compararon las explicaciones metalingüísticas escritas, FC indirecto (subrayado del error y encerrando el error en un círculo) y las explicaciones metalingüísticas orales y escritas en el uso del sistema de artículos. Los investigadores no observaron diferencias entre los grupos en el post-test inmediato, no obstante, luego del post-test diferido (realizado diez semanas después) reportaron que ambos grupos de explicación metalingüística superaron al grupo de FC indirecto (el paso del tiempo puede haber sido un factor crítico en los resultados, como lo indicó Sheen [2007] para explicar el efecto en el largo plazo del FCE). Shintani y Ellis (2013)

condujeron un estudio con 49 aprendientes de inglés como L2 de nivel intermedio y compararon la efectividad del FC directo y de las explicaciones metalingüísticas escritas, en la corrección de errores en el uso de artículos; ellos no reportaron diferencias significativas entre los grupos de tratamiento en el post-test inmediato, pero sí en el post-test diferido donde los resultados del grupo de explicaciones metalingüísticas escritas fueron superiores. Los mismos resultados reportó Rummel (2014) en su estudio de 72 aprendientes universitarios de inglés como LE de nivel avanzado en Laos y Kuwait, al comparar la efectividad de el FC directo, FC indirecto y las explicaciones metalingüísticas escritas en el tratamiento de errores en el uso del pasado simple y del presente simple. En su estudio no se reportaron diferencias significativas entre los tres grupos de tratamiento en Laos, sin embargo, en Kuwait el desempeño del grupo de FC directo fue superior. El estudio de Shintani et al. (2014) incluyó a 214 aprendientes universitarios japoneses de inglés como LE y comparó la efectividad relativa de el FC directo, el FC directo con revisión, las explicaciones metalingüísticas y las explicaciones metalingüísticas con revisión. Sus resultados indicaron que la corrección directa fue más efectiva que las explicaciones metalingüísticas después de dos semanas y que, cuando se realizó una comparación luego de que la revisión fue añadida a ambas estrategias, el grupo de FC directo con revisión continuó superando al metalingüístico. En su estudio de 147 aprendientes chinos de inglés como LE, Guo (2015) reportó que, en un periodo de 10 semanas, los grupos que recibieron tipos más explícitos de FCE sobre errores en el uso de artículos (FC directo, explicaciones metalingüísticas, FC directo más explicaciones metalingüísticas) superaron a aquellos que recibieron FC indirecto.

Como se puede observar, a partir de las investigaciones desarrolladas a la fecha no ha sido posible obtener resultados concluyentes sobre la efectividad de los diferentes tipos de FCE aludidos. En este sentido, muchos factores adicionales pueden haber jugado un rol

importante en los resultados reportados por los estudios (como, por ejemplo, factores individuales). Junto con las interrogantes planteadas previamente, los investigadores también han intentado dilucidar la forma en que el FCE debería ser brindado a los estudiantes. Algunos estudios al respecto se presentan en el siguiente apartado.

#### **2.2.4. FCE focalizado y no focalizado**

El FCE no focalizado (o comprensivo) es aquel a través del cual se corrige un amplio rango de errores lingüísticos al mismo tiempo, mientras que el FCE focalizado es aquel que se aplica sobre un número limitado de categorías de errores (uno o dos). Ellis et al. (2008, 356) apuntan que los estudios más recientes han explorado la efectividad del FC altamente focalizado en solo una categoría de error o el FC menos focalizado en un número limitado de estructuras.

Algunos estudios han considerado una, dos o tres categorías de errores al mismo tiempo (principalmente, uso del sistema de artículos del inglés) y han señalado que la entrega de FCE facilita el mejoramiento de la precisión lingüística (Bitchener et al., 2005; Bitchener, 2008; Bitchener y Knoch, 2008; Bitchener y Knoch, 2009a; Bitchener y Knoch, 2010; Bitchener y Knoch 2010b; Guo, 2005; Rummel, 2014; Sheen, 2007; Ellis et al., 2008; Shintani y Ellis, 2013; Shintani et al., 2014; Stefanou, 2014). Por el contrario, solo tres estudios (Truscott y Hsu, 2008; Van Beuningen et al., 2008, 2012) han investigado la efectividad del FCE sobre una gran cantidad y variedad de errores (desde la forma gramatical y la estructura hasta aspectos léxicos y ortográficos). De los anteriores, solo el estudio de Truscott y Hsu (2008) reportó que el FCE no focalizado no fue efectivo, sin embargo, los

resultados pueden ser discutidos, dado que investigaron solo un tipo de estrategia (FC indirecto mediante subrayado).

Los estudios que han comparado la efectividad del FC focalizado y no focalizado son los de Ellis et al. (2008) y Sheen et al. (2009). En primer lugar, Ellis et al. (2008) hicieron la comparación dando FC a 49 aprendientes japoneses de inglés como LE. El grupo focalizado recibió FC directo en errores de uso de artículos; el grupo no focalizado incluyó los errores en artículos y otras categorías. La investigación reportó que ambos tipos de FCE fueron igualmente efectivos, pero que los tipos de tratamiento no estuvieron claramente diferenciados porque en ambos se incluyeron los errores de artículos (siendo estos altamente representativos). En segundo lugar, el estudio de Sheen et al. (2009) investigaron la efectividad del FC focalizado y no focalizado en un único tipo de errores (uso del sistema de artículos del inglés) y en un amplio rango de estructuras gramaticales (artículos, copulativo 'be', pasado regular, pasado irregular y preposiciones). La investigación arrojó que el FCE focalizado en los errores de uso de artículos fue más efectivo que el no focalizado, pero que el tratamiento del grupo no focalizado fue distinto porque el FC dado a ellos no fue sistemático (algunos errores fueron corregidos y otros no).

Como se ha apuntado, existe evidencia que demuestra que el FCE, independiente del tipo, puede potenciar y facilitar el aprendizaje de una lengua distinta a la materna, no obstante, el grado en que las estrategias se pueden focalizar eficazmente en el rango de errores cometidos por los aprendientes es un tema que se encuentra menos clarificado. Dado que el desarrollo de la sintaxis, la morfología y el léxico requiere de la comprensión de la forma, el significado y el uso de las estructuras lingüísticas en relación a otras palabras y a otras partes del sistema lingüístico, los aprendientes necesitan focalizar su atención en más de un elemento lingüístico cada vez que surgen hipótesis sobre la forma correcta de uso. Mientras

que algunos profesores de lengua optan brindar un FC menos focalizado, otros argumentan que un enfoque más específico facilita el aprendizaje. Puede ser que el primero sea de mayor utilidad para los estudiantes avanzados, puesto que son capaces de atender, procesar y utilizar grandes cantidades de información en una ocasión determinada, mientras que el segundo sería más efectivo para aquellos estudiantes que se encuentran en un nivel inicial de aprendizaje, ya que reduce su carga cognitiva y tiende al tipo de atención requerida para el procesamiento de la nueva información.

### **2.2.5. Preferencias de profesores y aprendientes en torno al FCE**

Como se ha indicado anteriormente, existe una serie de estudios que proporcionan evidencia a favor de la corrección de errores y, sin lugar a dudas, las acciones de los profesores de lengua juegan un papel clave en la producción escrita de los estudiantes. Actualmente, para la mayoría de los docentes, las preguntas sobre el FCE giran en torno a cuál es la mejor manera de proporcionarlo (Bruton, 2009; Brown, 2001; Evans, Hartshorn, McCollum y Wolfersberger, 2010). En este sentido, es posible afirmar que los profesores tienden a dar FC a los estudiantes y que los estudiantes esperan ser corregidos (Hyland y Hyland, 2006).

Por una parte, existen múltiples estudios que, aunque miden la efectividad solo en reescrituras o en diversos test, demuestran la eficacia del FCE para el mejoramiento de la precisión lingüística (Ashwell, 2000; Cardelle y Corno, 1981; Fathman y Whalley, 1990; Ferris, 1997; Ferris y Roberts, 2001; Frantzen y Rissel, 1987). Por otra, diversas investigaciones han indicado de manera consistente que los estudiantes desean recibir FC en sus producciones escritas (Cohen, 1987; Cohen y Cavalcanti, 1990; Chenoweth, Day, Chun

y Luppescu, 1983; Ferris, 1995; Ferris, Chaney, Komura, Roberts y McKee, 2000; Ferris y Roberts, 2001; Hedgcock y Lefkowitz, 1994; Komura, 1999; Leki, 1991; Radecki y Swales, 1988; Rennie, 2000).

De acuerdo al estudio de Ferris y Roberts (2001) el tipo de estrategias correctivas más utilizadas por los profesores son el subrayado del error junto a una descripción del mismo, la corrección directa y, finalmente, la identificación del error mediante subrayado. Siguiendo esta línea, Chander (2003) identificó los cuatro tipos de respuesta más comunes de los profesores ante los errores de los estudiantes: corrección directa, identificación del error (subrayado), descripción del tipo de error (al margen), y solamente la indicación del error (subrayado). Frente a esto, la investigadora llegó a las siguientes conclusiones: (1) los estudiantes sienten que aprenden más al momento de autocorregir sus errores (lo que se condice con lo expuesto por Lalande, 1982; Ferris y Roberts, 2001; Leki, 1991) y que la sola identificación mediante subrayado requiere una menor cantidad de tiempo por parte del profesor; (2) la mayoría de los aprendientes prefieren que el profesor corrija sus textos escritos porque para ellos es el procedimiento más inmediato; (3) los aprendientes estiman que las correcciones mediante la identificación del error y su descripción sería la mejor manera para aprender a no cometer los mismos errores en un futuro; (4) a los estudiantes les toma mucho más tiempo corregir sus errores a través de la sola descripción del error sin la localización del mismo. Finalmente, la evidencia empírica demostró que la descripción del tipo de error tuvo un efecto negativo en el desarrollo de las tareas de escritura subsiguientes, a pesar de las actitudes positivas de los estudiantes hacia ese tipo de corrección. Además, Chandler (2003) sugiere que para incrementar la precisión lingüística en la escritura de los estudiantes, los profesores deben brindar FC y solicitarles que apliquen las correcciones correspondientes, puesto que cuando incorporan el FCE en revisiones (incluso cuando

reciben corrección directa por parte del profesor) la corrección es una forma de dirigir su atención hacia la forma lingüística sin distraerlos de la tarea comunicativa inicial. Ferris (2002) y Robb et al. (1986) sugieren que los estudiantes aprenden más (es decir, disminuyen el número de errores en la escritura posterior) si identifican sus propios errores o efectúan sus propias correcciones, en lugar de recibir las correcciones realizadas por el profesor.

Dado que las estrategias correctivas son un factor positivo en el aprendizaje de una lengua determinada, cabe hacer alusión a las perspectivas derivadas de las teorías cognitivas y basadas en habilidades (Anderson, 1985; DeKeyser, 2007), que indican que los alumnos pasan por diferentes etapas al adquirir cualquier tipo habilidad —incluyendo una habilidad lingüística—. Estas teorías ayudan a los profesores e investigadores a entender cómo los estudiantes aprenden y qué actividades podrían fomentar el aprendizaje a largo plazo.

Según Anderson (1985), los tres estadios por los que debe transitar el sujeto al momento de adquirir una habilidad son los cognitivos, los asociativos y los autónomos. En la etapa cognitiva los estudiantes emplean mucho esfuerzo en ganar conocimiento declarativo, lo que ocupa un gran espacio la memoria de corto plazo. El uso repetido de estas reglas promueve el tránsito hacia una etapa asociativa, donde los aprendientes son capaces de agrupar el conjunto de reglas para aplicarlas en distintas situaciones (por ejemplo: *Si una palabra es aguda y finaliza en n, s o vocal debe ser tildada*). Las reglas así formuladas disminuyen la sobrecarga de la memoria a corto plazo para así poder adquirir nuevas reglas. En esta etapa, el conocimiento se convierte en procedimental (aplicado), pero el aprendiente todavía puede incurrir en errores, los que le permitirán aceptar o reformular sus hipótesis iniciales. Finalmente, la práctica frecuente de las reglas formuladas lleva ese conocimiento procedimental a la etapa autónoma, donde es almacenado en la memoria a largo plazo y es aplicado de forma automática y sin un mayor esfuerzo.



Del mismo modo, DeKeyser (2007), en su Teoría de Adquisición de Habilidades, aplica los tres estadios de adquisición de Anderson a la enseñanza de segundas lenguas. En primer lugar, DeKeyser (2007) que la gramática debe ser enseñada de manera explícita para brindar a los estudiantes el conocimiento declarativo de las reglas. Luego de la instrucción explícita, los estudiantes deben participar en actividades que los ayuden a aplicar las reglas de una forma significativamente comunicativa, prestando atención al conocimiento declarativo de las normas en la medida en que se comunican. Repeticiones significativas tales actividades (en oposición a recitar reiterativamente las reglas) permite a los estudiantes convertir su conocimiento declarativo en conocimiento procedimental. La última etapa de este proceso se genera cuando los alumnos perfeccionan su conocimiento procedimental a través de la práctica constante de las reglas, lo que los lleva a la automatización de la habilidad y, por lo tanto, a aplicar las reglas de manera inconsciente.

Los planteamientos de las teorías cognitivas y basadas en habilidades se condicen con los postulados en torno al FCE, ya que estas estrategias llevan a los aprendientes a una práctica constante de la escritura, teniendo como base los errores y su corrección. De esta forma, la corrección de los errores y la práctica constante escritura propende al desarrollo progresivo de mayores niveles de precisión lingüística.

#### **2.2.6. Análisis de errores**

El análisis de errores (AE) constituye una corriente de investigación que se ha desarrollado desde el año 1970 como una rama de la LA, diferenciándose del análisis contrastivo. En este contexto, el AE tuvo como principal objetivo el estudio y análisis de los errores cometidos por los aprendientes de segundas lenguas para descubrir sus causas y

conocer las estrategias que utilizan los alumnos en el proceso de aprendizaje. Consecuencia de los estudios proporcionados por el AE, se produjo un cambio en la concepción del concepto de error, lo cual llevó a considerarlos de manera positiva al verlos como un reflejo de las estrategias universales de aprendizaje. Bajo esta perspectiva, los errores comenzaron a ser vistos como un factor provechoso para el aprendizaje al ser un paso ineludible en el camino de apropiación de la lengua, siendo valorados como índices de los diversos estadios que el estudiante atraviesa durante el proceso de aprendizaje. Desde este enfoque, Corder (1967) define los errores como desviaciones sistemáticas de las reglas que rigen el funcionamiento de una lengua, además apunta el término “equivocación” o “falta” para designar a un error que suele ser accidental, cometido por distracción o fatiga, pero que el alumno es capaz de corregir al poseer los conocimientos y habilidades para ello.

El método seguido por el AE se centra en las producciones reales de los aprendientes en la lengua meta y procede mediante las siguientes etapas (Corder, 1967):

1. Identificación de los errores en su contexto.
2. Clasificación y descripción de los errores.
3. Explicación del origen de las problemáticas (búsqueda de mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes cada error).
4. Evaluación de la gravedad del error.
5. Búsqueda de un posible tratamiento.

Lo anterior implica que el AE se relacione de manera directa con la metodología para la investigación de las lenguas y del lenguaje, proporcionada por la Lingüística de Corpus (LC). La LC constituye un enfoque metodológico que se basa en datos obtenidos a partir de muestras reales del uso de la lengua. Una acepción general del término comprende que “corpus” (o “córpora”) es una recopilación extensa de textos (escritos, orales o de ambos

tipos) recopilados a fin de servir como muestra representativa de una lengua. No obstante, para la LA, un corpus es una recopilación de material lingüístico (muestras de oraciones, de enunciados o de textos) llevada a cabo con un propósito investigativo concreto. Parodi (2008) afirma que, actualmente, la LC brinda oportunidades revolucionarias para la descripción, análisis y enseñanza de discursos de todo tipo, además de ser una base empírica para el desarrollo de materiales educativos y metodológicos de diversa índole. En este sentido, la LC permitiría estudiar cualquier dominio lingüístico y que se caracterizaría por brindar sustento empírico a la investigación de la lengua en uso a partir de corpus lingüísticos con sustrato en tecnología computacional y programas informáticos *ad hoc* (2008, 95).

Para efectuar un AE, teniendo como base un corpus de estudio, es imprescindible contar con una taxonomía que permita identificar y clasificar las problemáticas, por lo tanto, la evaluación de los errores requiere de muchas investigaciones previas para construir taxonomías que permitan la clasificación de los mismos, las cuales se han realizado de manera sistemática en muchos países para el idioma inglés, pero no así para el español. En cuanto a la enseñanza del español como LE, Penadés (2003, 2) apunta que “sólo disponemos de algunas obras representativas de esta metodología, la de G. E. Vázquez (1991), la de I. Santos Gargallo (1993) y la de S. Fernández (1997)”. Dichas taxonomías para la clasificación de errores son de distinta naturaleza y han considerado criterios diferentes de acuerdo a los objetivos de investigación para su aplicación.

Los estudios de AE en el estudio del español como lengua materna se han caracterizado por su naturaleza descriptiva en todos sus niveles. La definición de “error” enunciada por Corder (1967) es aplicable al caso de la ortografía, dado que, según este, el error tiene su origen en la competencia de un estudiante que aún no domina las reglas y que no tiene forma de autocorregirse. Carratalá (1997) señala que la palabra escrita es, ante todo,

una imagen visual, y que cualquier alteración de su ortografía genera el rechazo de la mayoría de las personas alfabetizadas que, como usuarias de la lengua escrita, aceptan la arbitrariedad de la ortografía por su validez colectiva. Backhoff et al. (2008) destacan que los errores ortográficos más estudiados por los investigadores han sido (1) aquellos derivados del uso incorrecto del sistema fono-ortográfico del español (Baez, 1993; Pujol, 1999); (2) aquellos provocados por causas fonéticas o cuestiones morfológicas (supresión de grafías, grafías que no representan un fonema, grafías que se unen a otras, simplificación de consonantes o sílabas geminadas, tildes, signos de puntuación, y errores producidos por aspectos socioculturales o dialectales; adición, supresión, trasposición, sustitución de letras, omisión o adición de signos, escritura de caracteres dígrafos por simples y ultracorrecciones (Mesanza,1990); (3) uso de mayúsculas/minúsculas, diptongos, hiatos, triptongos, acento diacrítico, uso de la h, interferencia, sonido de grafías (v-b, c-s-z, entre otras), préstamos gráficos del español, acentuación, hipo e hipersegmentación (Sánchez, 2006). Las dos conclusiones más importantes obtenidas en estas investigaciones son que los errores ortográficos no están relacionados con la aleatoriedad, sino que se encuentran estrechamente vinculados a la dificultad grafemática de cada dígrafo o grafema, y que la transparencia del sistema ortográfico del español se ve reflejada en su frecuencia de error. Junto con lo anterior, los errores ortográficos más frecuentemente reportados son: la acentuación (predominando la omisión, especialmente en el pretérito de los verbos); la sustitución de caracteres cuyo sonido es idéntico pero representados por distintas letras (por ejemplo: b-v, así como: c-s-z) y; la adición y omisión de grafías (siendo la más frecuente la h) y la hipo e hipersegmentación. Además del conocimiento sobre los errores ortográficos más frecuentes de los estudiantes en español, la investigación ha proporcionado aportaciones interesantes, tales como el inventario de las palabras que escriben incorrectamente los alumnos con mayor frecuencia

(Mesanza, 1990), y el índice de errores causados por aspectos gramaticales, léxicos y fónicos (Sánchez, 2006).

### **2.3. ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA**

La escritura es una habilidad comunicativa productiva que, mediante la transformación de la representación conceptual en ciertos signos gráficos, permite la materialización de una lengua determinada (Cuetos, 1991). La escritura, junto con la lectura, es considerada una habilidad secundaria del lenguaje (siendo habilidades primarias el habla y la capacidad de escucha). El objetivo de la escritura en la lengua materna es el acceso a una correcta expresión escrita que permita redactar distintos tipos de textos con corrección sintáctica, ortográfica y estilística. Escribir de forma fluida, expresiva y efectiva es, tal vez, la más compleja de las macro-habilidades que se desarrollan en una lengua. La adquisición del código escrito no es una habilidad natural, sino que constituye un proceso progresivo y complejo en el cual se debe lograr el dominio del código escrito mediante la instrucción explícita y sistemática (García-Albea, 1991), dado que su aprendizaje requiere del conocimiento de varios aspectos de las habilidades primarias (Mattingly, 1972, 1984). Lo anterior, supone enfrentarse a cuestiones tales como la generación del contenido del discurso, el mantenimiento de un tema, la producción de un texto coherente y la realización de elecciones apropiadas y atingentes a una audiencia que no está presente en el contexto inmediato (Bereiter y Scardamalia, 1987, 1992; Cassany, 1987; Ferreiro, 1991; Flower y Hayes, 1981).

Muchas veces se considera que la escritura es solo una transcripción de la oralidad (Benveniste, 1982) porque cuenta con todos los elementos necesarios para ello —signos de

puntuación, signos de exclamación, unidades sintácticas (oraciones y párrafos)—. De esta forma, mientras que la comunicación oral es espontánea, inmediata y efímera, el código escrito permite al hablante corregir y rehacer su texto, ya que es un proceso de comunicación diferido y perdurable en el tiempo, que tiende a utilizar un registro lingüístico estándar y estructuras gramaticales complejas (Ortega y Torres, 1994, 304-306).

Igualmente, la escritura se tiende a homologar con los procesos de lectura puesto que ambos poseen una relación de funcionalidad. Se podría señalar que, tanto la lectura como la escritura, constituyen procesos inversos de la utilización de un mismo código, en la medida en que al leer se decodifica un mensaje y al escribir se codifica el mismo. Sin embargo, no es posible establecer relaciones entre ambas habilidades a nivel cognitivo; deben ser consideradas de forma independiente, puesto que existen buenos lectores que presentan deficiencias al momento de enfrentarse a la producción escrita o, a la inversa, buenos escritores cuya lectura es defectuosa (Bryant y Bradley, 1980; Cuetos, 1989).

Cuando se produce un texto escrito, a diferencia de la producción oral, se cuenta con mayor tiempo para la organización y reformulación de ideas, pero no existe una retroalimentación inmediata. La escritura es una actividad en la que intervienen múltiples procesos cognitivos (Cuetos, 1991, 5) y donde el escritor pone en juego conocimientos y estrategias de diversa índole, e interpreta el rol del lector. Desde una perspectiva socio-cognitiva, el proceso de composición escrita ocurre en la mente del emisor, pero se encuentra situado socialmente (Castelló, 2002), por lo tanto, comprende el conocimiento lingüístico y la competencia estratégica del uso de la lengua. Como señala Hayes (1996): “[escribir] es un acto comunicativo que requiere de contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación, y una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y memoria” (1996, 2).

Cassany (1996) señala que “el interés por los procesos cognitivos que realizamos mientras escribimos (generar ideas, organizarlas, desarrollarlas, textualizar, revisar) ha desplazado la excesiva preocupación por el dominio del código lingüístico (ortografía, sintaxis, etc.)” (1996, 12). Sin embargo, los modelos cognitivos recientes de escritura reconocen dos subprocesos: el de transcripción, o de nivel inferior, y el de composición, o de nivel superior (Berninger, Yates, Cartwright, Rutberg y Abbott, 1992). El subproceso de composición implica operaciones tales como generar una representación mental de la tarea, fijar planes y objetivos para desarrollarla y generar ideas (Borzzone, 2005; Hayes y Flower, 1980), mientras que el subproceso de transcripción involucra habilidades de codificación ortográfica, que requieren cierto nivel de conciencia fonológica, conocimiento de las correspondencias sonido-letra y conocimiento de las reglas de la escritura convencional — aquí también se incluyen las habilidades grafo-motoras necesarias para el trazado de las letras— (Berninger et al., 1992). La escritura en sí no es un proceso espontáneo, sino que exige una constante revisión del texto producido. En los procesos de transcripción no se trata de que los aspectos ortográficos aparezcan como una preocupación del escritor, sino como una tarea posterior a la misma a través de la reflexión metalingüística y la revisión sistemática de los textos (Salgado, 1997).

Cassany (2005) apunta que la corrección de los errores formales de escritura no debe realizarse sino hasta que el texto se encuentre completamente configurado. Lo anterior producto del funcionamiento y extensión limitada de la memoria a corto plazo (MCP), que permite el procesamiento de la información en un reducido espacio de tiempo; en la expresión escrita la MCP permite la relación entre lo que se está escribiendo, lo que se ha escrito previamente y lo que se escribirá con posterioridad. En las primeras fases de composición de un texto escrito (generación de ideas, planificación, etc.) el autor se encarga de la

estructuración del significado y la MCP se ocupa del procesamiento de la información necesaria para realizar la tarea (ideas iniciales, propósito comunicativo, etc.), sin embargo, si el escritor está muy preocupado de la corrección del texto, la MCP debe mantener activas las reglas gramaticales para la realización de la corrección. Consecuencia de esto, se generaría una sobrecarga de la MCP y la consiguiente pérdida de las informaciones que contiene<sup>4</sup>, lo que dará paso a la redacción de un texto final con errores importantes (Cassany, 2005, 101-104).

La integración de las habilidades implicadas en el proceso de escritura conlleva una alta demanda para la memoria de trabajo (Berninger et al., 1992). Esta memoria es limitada, ya que depende en gran medida del grado de automatización de las tareas implicadas (Sánchez, Moyano y Borzone, 2011). En este sentido, la ortografía debería ser un proceso que llega a la automatización mediante la práctica constante de la escritura, lo cual permitiría utilizar la memoria de trabajo en otros procesos (como la planificación o la revisión de la escritura) (Pujol, 2001).

### **2.3.1. Aprendizaje ortográfico y escritura de palabras**

La actividad comunicativa entiende que la ortografía es una parte de la actividad escritora: el sistema ortográfico asegura que se produzca una comunicación eficaz y sin ambigüedades en los enunciados escritos, por sobre las diferencias individuales, sociales y geográficas. Pujol (2000) define la actividad ortográfica como una “actividad lingüística y

---

<sup>4</sup> Indica Cassany (2005, 104-105) que “según cuales sean las informaciones que se pierdan, los errores del texto final serán de uno u otro tipo. Si la pérdida afecta las informaciones sobre la forma del escrito (las reglas de gramática), el texto presentará incorrecciones formales: faltas de ortografía, oraciones sin cohesión, referentes extraviados. Si las informaciones perdidas afectan al contenido (ideas, propósitos, estructura general), el texto presentará deficiencias de significado: estructuras pobres y locales, ideas subdesarrolladas, etc. En ambos casos, el texto contiene errores que dificultan la comunicación y [...] en los dos casos el escritor queda frustrado.”



cognitiva que realiza un sujeto con la finalidad de usar correctamente las unidades gráficas de la lengua que permiten plasmar por escrito un mensaje” (2000, 224). De esta forma se toma como centro al sujeto y la actividad lingüística que desarrolla. En palabras del autor, dicha actividad ortográfica se articularía en base a tres ejes principales:

- **Comunicativo:** la actividad ortográfica es una de las diversas actividades que concurren en el acto de la escritura de un mensaje, independientemente de la extensión y calidad del mismo.
- **Lingüístico:** la actividad ortográfica consiste en la utilización del código gráfico de representación de una lengua.
- **Cognitivo:** la actividad ortográfica viene definida por los procesos que el sujeto desarrolla para operar con el sistema gráfico y poder recuperar la forma ortográficamente correcta de las palabras, así como por la gestión de los recursos cognitivos que el sujeto mantiene en el curso de dicha actividad.

Teniendo en consideración el último eje, Cuetos (1991) estudia los procesos cognitivos implicados en la actividad ortográfica y distingue dos rutas de procesamiento de las unidades gráficas. Mediante una primera ruta, la ruta fonológica o indirecta, a partir del mensaje que se quiere transmitir se activa el significado o concepto que se encuentra en el sistema semántico. A continuación, se realiza la búsqueda de la forma fonológica correspondiente a ese significado en otro almacén (específico para las palabras) que se le denomina léxico fonológico. Por último, se procede a la conversión de los sonidos que componen la palabra en signos gráficos mediante un mecanismo de conversión fonema-grafema. Los grafemas resultantes, correspondientes a la palabra que se quiere escribir, se

depositarían en una memoria operativa (almacén grafémico) dispuestos para ser emitidos. Esta ruta permitiría escribir muchas palabras del español y puede ser suficiente para asegurar la escritura correcta en idiomas ortográficamente transparentes (bajo el supuesto de que a cada segmento fonológico corresponde solo a una opción grafémica). Por el contrario, a través de la ruta léxica o directa, se comienza por la activación del significado en el sistema semántico desde el cual, en vez de activar la representación fonológica de la palabra, se activaría su representación ortográfica almacenada en otro léxico (denominado léxico ortográfico) que, como el fonológico, contiene unidades de producción individuales (en este caso, representaciones ortográficas) para cada palabra que el sujeto desea escribir. Esta representación ortográfica se depositaría, al igual que en la ruta anterior, en una memoria operativa desde donde se ejecutarían los movimientos destinados a formar los signos gráficos (Cuetos, 1991, 31-32).

Pujol (2000) concluye que las características e interrelación de las actividades comunicativas, lingüísticas y cognitivas, junto a las capacidades propias de cada sujeto, son las que determinan la aparición de una producción ortográfica correcta o errónea. Igualmente, indica que de las tres, las que más peso específico tienen son la lingüística y la cognitiva. Por lo tanto, la esencia de la actividad ortográfica radica en “cómo utiliza cognitivamente un individuo el sistema grafemático de la lengua” (2000, 224).

Sarquis y Ansalone (2005) comprenden que los aprendientes construyen su proceso ortográfico a través de las interacciones con los textos escritos propios y ajenos, elaborando hipótesis que les permiten acercarse paulatinamente a la apropiación de las normas. En un estadio inicial del desarrollo ortográfico, los niños tratan de descubrir cómo funciona el código y, luego, proceden a descubrir las irregularidades del sistema. Es entonces cuando comienzan a aparecer las preguntas respecto a la correspondencia unívoca entre grafema-

fonema. Dicho proceso abarca también al aprendizaje de los signos gráficos y las tildes (Ferreiro y Teberosky, 1979; Salgado, 1997). Por tanto, la ortografía es aprendida mediante la elaboración de hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de la escritura y sobre las regularidades y relaciones que se descubren en él (Camps, Milian, Bigas, Camps y Cabré, 1990).

### **2.3.2. Características de la ortografía del español**

El estudio de la ortografía española como ciencia lingüística tiene una larga tradición que se remonta a *El arte de trovar* (1433) de Enrique de Villena y tiene su primer estudio en la *Orthographia en la lengua castellana* (Nebrija, 1517). Desde su origen, y de forma ininterrumpida, la ortografía ha sido una disciplina normativa, es decir, formula reglas para escribir de una determinada manera. Aunque la ortografía es una parte de la lingüística, no deja de ser una disciplina periférica o de segundo orden, ya que tiene como objeto la representación gráfica de la lengua. En este entendido, la RAE (1925, 881) define la ortografía como aquella “parte de la gramática que enseña a escribir correctamente por el acertado empleo de las letras y demás signos auxiliares de la escritura”.

La dificultad ortográfica de una lengua depende de su profundidad (Katz y Frost, 1992), la cual se refiere al grado de correspondencia fonema-grafema. El español tiene una ortografía poco profunda con un nivel relativamente alto de correspondencia (Defior, Martos y Cary, 2002). Dado esto, la mayoría de las palabras en español pueden ser deletreadas siguiendo un número limitado de reglas de dos tipos: (1) reglas simples de correspondencia grafema-fonema mediante las cuales un fonema corresponde a un solo grafema y viceversa; (2) reglas complejas de correspondencia grafema-fonema en las cuales no se cumple la

correspondencia uno a uno, pero que siguen reglas consistentes que dependen del contexto. En este último caso se da, por ejemplo, que los sonidos /s/ y /k/ pueden ser representados mediante el grafema “c”, según la vocal que le siga (Defior, Jiménez-Fernández y Serrano, 2009). Igualmente, existen algunas inconsistencias en la medida en que la ortografía del español no está determinada solo por aspectos fonológicos, sino que también por su origen etimológico (Aguilar, 1982), esto implica que no existen reglas fonológicas para explicar las relaciones que se establecen entre un fonema y su correspondiente grafema, lo que significa que el conocimiento ortográfico es necesario para potenciar la precisión ortográfica<sup>5</sup> (Defior et al., 2009).

El sistema ortográfico del español se complica aún más por el uso de una marca de acento escrito (tilde) para indicar la sílaba acentuada en ciertas palabras y distinguir una serie de homófonos. La colocación de la marca gráfica de acento requiere el dominio de una serie de normas ortográficas, además de los patrones de acentuación de una palabra, que determinan si necesita una marca gráfica de acento o si no debe presentarla.

Varios estudios en torno al desempeño ortográfico en español (Justicia, Defior, Pelegrina, y Martos, 1999; Leal, Matute, y Zarabozo, 2005), confirman que a pesar de la aparente transparencia de la ortografía española, el desarrollo hacia la ortografía convencional es un proceso largo, siendo las reglas simples de correspondencia entre grafemas-fonemas las que se adquieren a temprana edad. Por el contrario, las reglas más complejas y de carácter irregular se adquieren más tarde porque su dominio implica

---

<sup>5</sup> Es posible identificar tres tipos de ortografía en español: (1) una ortografía fonética que implica el uso de las reglas de conversión fonema-grafema (engloba a aquellas palabras denominadas “transparentes”); (2) una ortografía de tipo arbitraria la cual precisa de procesos de memoria viso-motriz; y (3) una ortografía de carácter reglado, que necesita del conocimiento específico de las distintas normas tradicionales ortográficas y de la capacidad de transferencia para su aplicación en los casos que corresponda.

internalizar las representaciones mentales de la gran cantidad de palabras en las que existen reglas que no son aplicables (Iribarren, Jarema, y Lecours, 2001). Además, el aspecto ortográfico más difícil de dominar parece ser el uso de las marcas gráficas de acentos, que requiere el conocimiento no sólo de las normas ortográficas, sino que también de aspectos prosódicos de la lengua (Justicia et al., 1999).

### **2.3.3. Problemas de ortografía acentual del español**

El acento es “el grado de prominencia que una sílaba recibe en comparación a las otras sílabas [en una palabra]” (Hualde, 2005, 220). El acento es un rasgo prosódico, ya que no afecta a los fonemas, sino que a unidades lingüísticas más amplias (RAE, 2010). En español el acento tiene una función distintiva y permite frecuentemente diferenciar el significado de palabras idénticas fonológicamente (*mamá/mama*). También es libre y puede ocurrir en sílabas que se encuentran en posiciones distintas dentro de una palabra, a saber: las palabras que reciben el acento en la última sílaba son las agudas (oxítonas), las palabras graves (paroxítonas) lo tienen en la penúltima sílaba y cuando el acento aparece en la antepenúltima se denominan palabras esdrújulas (proparoxítonas). En español, se usa una marca diacrítica (tilde) para marcar gráficamente el acento siempre sobre una vocal tónica. La importancia de la marca gráfica en la escritura radica en que su presencia o ausencia determina el acento de cualquier palabra sin ambigüedad y porque permite determinar el significado de las palabras que se diferencian por la posición del acento.

No todas las palabras se acentúan gráficamente. La tilde tiene la función prosódica de marcar el acento (RAE, 2010) aun en palabras sin contraste con otras y distinguir pares (*término/termino*) o tríos de palabras (*término/termino/terminó*). Otra función que cumple la

tilde es la diacrítica, la cual permite distinguir entre palabras (generalmente monosilábicas) tónicas y átonas, que tienen el mismo significante, pero que difieren en significado o función gramatical (*el*: artículo definido/*él*: pronombre personal). Las reglas básicas de acentuación gráfica, también llamadas de “tildación” o de “atildación”, se pueden resumir como sigue (Hualde, 2005): las agudas se tildan si acaban en vocal, –n o –s; las graves se tildan cuando acaban en una consonante que no es –n o –s, excepto los plurales o verbos con terminaciones en estas letras; todas las palabras esdrújulas llevan acento gráfico.

Aunque existe consenso acerca de la seriedad del problema ortográfico considerado globalmente, no se reconoce de modo unánime la dificultad que presenta el uso de la acentuación gráfica. Muchos la consideran fácil, a pesar de que la mayoría de las personas comete en este aspecto el más alto número de errores (Urria, 1988). En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en una lengua, el error ortográfico se convierte en fuente de información para el reconocimiento de los procesos de aprendizaje (Kaufman, 1999).

Como se ha señalado, el aprendizaje de la escritura y la ortografía implica normas y convenciones cuyo aprendizaje conlleva procesos y habilidades diferentes entre sí. En el caso particular de la ortografía acentual en español, el uso de la tilde no tiene necesariamente correspondencia directa con el acento de intensidad, sino que responde a reglas convencionales, por lo que los aprendices —al no hallar características distintivas en la pronunciación y no entender adecuadamente esas reglas— escriben la tilde o la omiten, siguiendo un procedimiento dictado por el azar o la ocurrencia momentánea, u obedeciendo al recuerdo de una imagen gráfica incorrecta de la palabra aprendida. La complejidad en el uso del acento gráfico radica en que requiere de una demanda cognitiva mayor y para su dominio es necesaria una comprensión clara de las unidades básicas del sistema de escritura

y de las características fónicas de las palabras, además de las reglas o convenciones que definen el uso de la tilde (Pérez, 1991, 70).

Respecto a la evidencia empírica que pone de manifiesto los problemas de escritura en el ámbito del español como lengua materna se encuentran diversos estudios (Backhoff, Peón, Andrade y Rivera, 2008; Bedwell, Dominguez, Sotomayor y Jéldrez., 2014; Chavarría, 1988; Grompone, 1982; Holgado, 1986; Molina, 2012; Pujol, 1992; Sotomayor, Molina, Bedwell y Hernández, 2013; Tuana, 1980; Tuana, Carbonell y Luch, 1980; Urría, 1988;). Tuana (1980) y Tuana et al. (1980) indican que existen dificultades ortográficas vinculadas al uso de la tilde. Grompone (1982) señala que la ausencia de tilde es el error cometido con más frecuencia por todos los que escriben. Igualmente, Holgado (1986) concluye que los errores de acentuación (omisión de tilde) constituyen el 50% de todos los errores de escritura. Urría (1988) comprobó estas afirmaciones a través de un estudio realizado con más de seiscientos estudiantes de enseñanza media y básica (colegios Santiago College y Redland School) a los que les aplicó una prueba de diagnóstico sobre ortografía, y cuyo análisis le permitió identificar la omisión de la tilde como el error más frecuente (aunque también lo fue la tildación de una vocal que no pertenece a la sílaba tónica). Chavarría (1988, 112-113), citado por Pérez (1991, 70), afirma que “los ejemplos de la omisión del acento gráfico en los trabajos de colegiales constituyen la regla y no la excepción, y son bastante frecuentes en los trabajos de los universitarios”. En este sentido, un estudio descriptivo del Corpus PAAU<sup>6</sup>, efectuado por Pujol (1992), señala que los errores ortográficos a nivel de palabra se dan en

---

<sup>6</sup> El Corpus PAAU constituye un conjunto cerrado de textos de lengua española escritos por estudiantes de las Pruebas de Acceso a seis universidades españolas en el año 1992 (Universidades de Barcelona, Complutense de Madrid, Murcia, Oviedo, Salamanca y Sevilla). El corpus pretende ser representativo de la competencia escrita de los aspirantes a universitarios en diferentes materias académicas: Comentario de Texto y Filosofía, Historia Contemporánea, Historia del Arte y Literatura Española, Biología, Geología, Matemáticas, Química y Física.

el plano de la acentuación, siendo los casos más frecuentes los de omisión de tilde (90%), especialmente en hiatos (27%), esdrújulas (26%) y agudas (15%). Báez (2000) analizó 930 textos escritos por 465 estudiantes de sexto de primaria y descubrió que la mayoría de los errores estaban ligados a la colocación de acentos gráficos. Saura (2005), en un estudio sobre la disponibilidad léxica con 45 alumnos de educación media en España, encontró que los errores de acentuación se daban en una proporción de 2 a 1 respecto de otras faltas ortográficas. Backhoff et al. (2008) estudiaron las características de la ortografía estudiantes mexicanos de educación básica, distinguiendo dentro de las dificultades más frecuentes la tildación (omisión de tilde en palabras agudas).

En el ámbito nacional, siguiendo al estudio llevado a cabo por Urria (1988), Molina (2012) realizó un análisis descriptivo del desempeño ortográfico de niños chilenos pertenecientes a escuelas municipales rurales, considerando problemas recurrentes en 30 textos narrativos de alumnos de 3°, 5° y 7° básico. Los resultados del estudio arrojaron que los problemas más recurrentes en los tres cursos se concentraron en las categorías de tildación (de palabras agudas e hiatos) y en el uso de ciertas grafías. Sotomayor et al. (2013) analizaron 250 textos narrativos de estudiantes de 3°, 5° y 7° básico de escuelas de nivel socioeconómico bajo y reportaron que el problema más recurrente en los tres cursos fue la carencia de tildes, mayoritariamente en palabras agudas. Finalmente, Bedwell et al. (2014) caracterizaron los problemas ortográficos recurrentes en alumnos de 4° año básico a través del análisis de 269 escritos obtenidos de la prueba SIMCE de Escritura. Los resultados obtenidos evidenciaron que el tipo de error más frecuente se encontraba la carencia de tildes, ya que el 92% de los estudiantes presentó dicho error al menos una vez en sus textos escritos.

Los problemas derivados de la ortografía acentual trascienden el ámbito del español como lengua materna y son también materia de estudio en el campo de la enseñanza del



español como lengua extranjera (ELE). En el primer caso, diversas investigaciones sobre análisis de errores de escritura de aprendientes de español (Baptista, 2002; Beaudrie, 2012; Ferreira, Elejalde y Vine, 2014; Alba Quiñones, 2009; Sánchez, 2006) indican que uno de los errores más frecuentes y recurrentes cometidos por estudiantes extranjeros al momento de producir textos escritos es el uso de la ortografía acentual. En este sentido, el estudio de Ferreira et al. (2014) —realizado en base al análisis de textos escritos por aprendientes de español de diversas lenguas maternas— arrojó que de un total 2.278 errores identificados, 413 (18%) eran ortográficos, en los que un 77% eran de tipo acentual (omisión de tilde en palabras agudas, principalmente). Asimismo, Sánchez (2006), a partir de un estudio empírico sobre el uso ortográfico de estudiantes filipinos aprendientes de español, obtuvo que del total de errores detectados, un 46,4% eran problemas en el uso de la ortografía acentual. Similares a los resultados anteriores reportó Quiñones (2009), a partir de un análisis de los errores ortográficos cometidos por aprendientes alemanes de ELE. La investigadora concluyó que el mayor número de errores se concentraba en el uso irregular de la tilde y que “de los 499 errores totales vinculados a la tilde, 368 (el 76%) corresponden a aquellos producidos por omisión y son 121 (el 24%) los ocasionados por adición” (2009, 21). Finalmente, Baptista (2002) analizó los errores en la producción escrita de estudiantes brasileños de español, concluyendo que “en general, los aprendientes presentan errores frecuentes de tipo ortográfico y de acentuación” (2002, 74).

Para dar explicación a los errores derivados de la ausencia de acento gráfico se han formulado diferentes hipótesis. Una primera hipótesis sería que los aprendientes no pueden distinguir la sílaba tónica de las palabras. Una segunda, que no tienen la noción de que la tilde es un marcador gráfico del acento prosódico. También se puede suponer que los alumnos no conocen las reglas de la convención ortográfica. En este problema acentual, como en otras

situaciones de aprendizaje de la escritura, se evidencia el traslado que se hace de las características del código oral al escrito. La razón detrás de esta complejidad radica en dos procesos: el reconocimiento de la sílaba acentuada (fenómeno acústico) y la aplicación de las normas de acentuación. Para poder lograr tildar de manera correcta, los aprendientes deben llevar a cabo un gran número de procesos: en primer lugar, deben atender a los estímulos auditivo-verbales para distinguir las sílabas de las palabras, la diferente intensidad con que se pronuncian, la más intensa de cada vocable y la posición de la sílaba tónica. Conseguido lo anterior, el estudiante, en segundo lugar, tiene que aprender a categorizar las palabras de acuerdo con la posición de la sílaba tónica (aguda, grave, esdrújula). Después debe ser capaz de asociar la palabra que oye y la que escribe para separar correctamente las sílabas en la palabra escrita, en tercer lugar, debe distinguir la sílaba que tiene más intensidad en la lengua oral, reconocer la ubicación espacial de dicha sílaba como última, penúltima o antepenúltima, clasificar la palabra y colocar la tilde de acuerdo con la regla respectiva (Urria, 1988).

Otro de los factores que podría ser determinante en el uso incorrecto de la ortografía acentual estaría ligado a la manera en que dichos aspectos ortográficos son enseñados y aprendidos. Pérez (1991,71), haciendo referencia a Sánchez (1972), indica que las reglas ortográficas memorizadas mecánicamente no promueven el aprendizaje verdadero de la ortografía. En consecuencia, sería preferible utilizar el método inductivo para que los alumnos descubran las normas que rigen el uso de la ortografía acentual por sí mismos. Salgado (1985) recomienda observar el trabajo escrito del alumno, así este no será producto de la simple memorización de palabras, sino de la capacidad del alumno para discernir las posibilidades de error.

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Preguntas de investigación e hipótesis**

La pregunta de investigación general sobre la problemática estudio fue la siguiente:  
¿cuál es la efectividad del *Feedback* Correctivo Escrito (FCE) en el mejoramiento de los errores ortografía acentual de estudiantes de español como L1?

A partir de dicha interrogante, se plantearon las siguientes preguntas e hipótesis:

##### **Pregunta N°. 1**

¿Cuál es el efecto del FCE (claves metalingüísticas directas e indirectas) en el mejoramiento de los errores de ortografía acentual de aprendientes de español L1?

Para dar respuesta a la primera interrogante, se plantearon las siguientes hipótesis:

H<sub>0</sub>: La entrega de FCE no tiene ningún efecto en el mejoramiento de los errores de ortografía acentual de aprendientes de español L1.

H<sub>1</sub>: La entrega de FCE sí tiene efectos en el mejoramiento de los errores de ortografía acentual de aprendientes de español L1.

##### **Pregunta N°. 2**

¿Cuál es el efecto diferenciador de ambos tipos de FCE (claves metalingüísticas directas e indirectas) en el mejoramiento de los errores de ortografía acentual de aprendientes de español L1 en el corto y en el largo plazo?

Para dar respuesta a la segunda interrogante, se plantearon las siguientes hipótesis:

H<sub>0</sub>: No existe ningún efecto diferenciador entre las estrategias de FCE (claves metalingüísticas directas e indirectas) en el mejoramiento de los errores de ortografía acentual de aprendientes de español L1 ni a corto ni a largo plazo.

H<sub>1</sub>: Sí existe un efecto diferenciador entre las estrategias de FCE en el mejoramiento de los errores de ortografía acentual de aprendientes de español L1, siendo las claves metalingüísticas directas efectivas en el corto plazo.

H<sub>2</sub>: Sí existe un efecto diferenciador entre las estrategias de FCE en el mejoramiento de los errores de ortografía acentual de aprendientes de español L1, siendo las claves metalingüísticas indirectas efectivas en el largo plazo.

### **3.2. Objetivo general**

Estudiar y comparar la efectividad (y permanencia del aprendizaje en el tiempo) de claves metalingüísticas directas e indirectas en el mejoramiento de los errores de ortografía acentual de aprendientes de español L1.

### **3.3. Objetivos específicos**

Dado el objetivo general, los objetivos específicos que se plantearon para realización de la investigación fueron los siguientes:

- Describir la efectividad de la entrega y no entrega de FCE durante 10 semanas en el mejoramiento de los errores de ortografía acentual de estudiantes de español L1 en dos grupos experimentales que reciben FC y en un grupo control que no recibe FC.

- Comparar la efectividad relativa de estrategias de FC (claves metalingüísticas directas e indirectas) en el mejoramiento de los errores de ortografía acentual de estudiantes de español L1 en el corto y en el largo plazo.

### 3.4. Tipo de investigación

La investigación es un estudio cuantitativo<sup>7</sup> y cuasi experimental con un grupo de control y dos grupos experimentales (todos sin distribución aleatoria), con medición previa y posterior a un proceso de tratamiento de la escritura mediante la aplicación de estrategias de FCE. El estudio contempló un pre-test, el tratamiento de tres composiciones escritas, un post-test inmediato (en la quinta semana) y un post-test diferido (en la décima semana) a fin de medir la retención del aprendizaje en el tiempo (Lillo y Ferreira, 2014, 105). Con esto se buscó investigar si la manipulación de la variable independiente (VI: estrategias de FCE) produce un cambio en la variable dependiente (VD: errores de ortografía acentual).

### 3.5. Diseño de la investigación

El estudio se desarrolló en base al diseño experimental elaborado en el marco del Proyecto FONDECYT 1140651: “El *feedback* correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera”, que ha sido elaborado con el objetivo de estudiar las estrategias de FCE en el contexto de la enseñanza de ELE. La Figura 1 ilustra el diseño de la investigación.

---

<sup>7</sup> Según Hernández, Fernández y Baptista (2010, 4) “el enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio [...] Parte de una idea, que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se desarrolla un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas (con frecuencia utilizando métodos estadísticos), y se establece una serie de conclusiones respecto de la(s) hipótesis”.

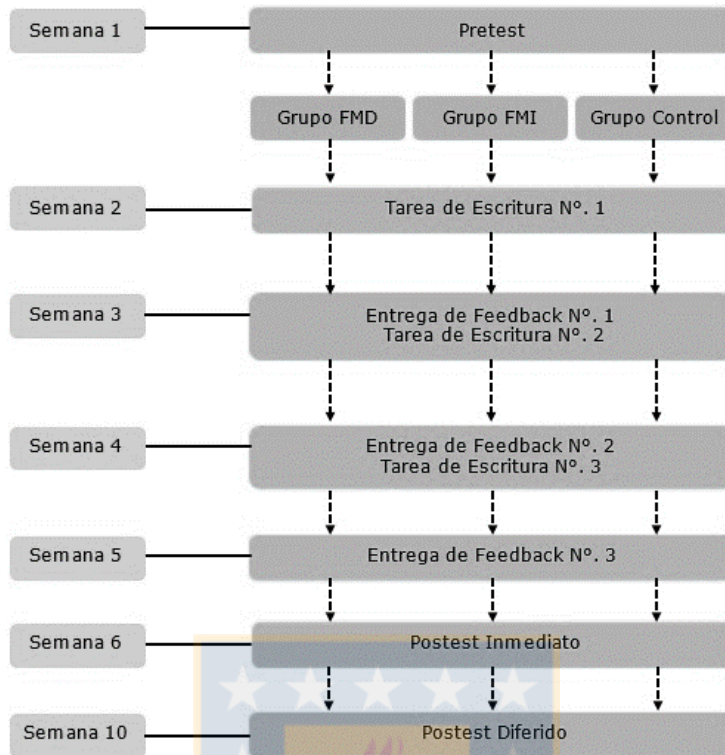


Figura 1. Diseño metodológico Proyecto FONDECYT 1140651.

La unidad de análisis fueron las composiciones escritas de estudiantes de 6° año de EGB<sup>8</sup> para comparar la efectividad de estrategias de FCE aplicadas a los errores de ortografía acentual. Como se observa en la Figura 1, el diseño de la investigación contempla la aplicación de un pre-test, un post-test inmediato y un post-test diferido, tanto en los grupos experimentales en el grupo control.

En una primera etapa, una vez determinados los errores frecuentes y recurrentes de ortografía acentual mediante la aplicación del pre-test, la población<sup>9</sup> fue distribuida en los correspondientes grupos experimentales y grupo control. Dado que el estudio se desarrolló

<sup>8</sup> Educación General Básica.

<sup>9</sup> Una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (Selltiz et al., 1980, en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, 174).

en un contexto de aula real, con tres cursos de un mismo nivel educativo (6° año de EGB), la población no fue distribuida de manera aleatoria para no modificar el ordenamiento establecido por el centro educativo y, también, a fin de evitar comparaciones entre pares en cuanto al tipo de corrección recibida. La Tabla 1 ilustra la distribución de la población en los grupos correspondientes.

Tabla 1  
*Distribución de población en grupos experimentales y control.*

| <b>Grupo</b>                      | <b>Estrategia aplicada</b>               | <b>Curso</b> |
|-----------------------------------|--|--------------|
| Experimental 1 (GE <sub>1</sub> ) | Claves Metalingüísticas Directas (CMD)   | 6°C (n=32)   |
| Experimental 2 (GE <sub>2</sub> ) | Claves Metalingüísticas Indirectas (CMI) | 6°A (n=32)   |
| Control (GC)                      | No <i>Feedback</i> (NF)                  | 6°B (n=32)   |

En una segunda etapa, en un plazo de 3 semanas, se aplicaron las tareas de escritura que fueron sometidas a tratamiento de FCE en los grupos experimentales. El grupo control no recibió ningún tipo de retroalimentación correctiva sobre los errores de ortografía acentual, pero sí algunos comentarios respecto a la estructura y el contenido de las composiciones escritas. En la cuarta semana de intervención se aplicó el post-test inmediato y, luego de un intervalo de 3 semanas, se procedió al desarrollo del post-test diferido en la décima semana.

En una tercera etapa, una vez obtenidos los resultados de la aplicación de estrategias de retroalimentación correctiva, se midieron los efectos de la presencia y ausencia de FCE en los grupos experimentales y el grupo control, respectivamente, en la cuarta y en la décima

semana, con el objetivo de evidenciar el efecto de las estrategias en la reparación de los errores de ortografía acentual, tanto en el corto plazo (post-test inmediato) como en el largo plazo (post-test diferido).

### **3.6. Variables**

En el estudio se manipularon intencionalmente una o más variables independientes, para analizar las consecuencias que la manipulación tiene sobre una o más variables dependientes. La variable independiente es la que se considera como supuesta causa en una relación entre variables (es la condición antecedente) y al efecto provocado por dicha causa se le denomina variable dependiente (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, 121).

#### **3.6.1. Variable independiente**

La variable dependiente en estudio corresponde a las estrategias de FCE aplicadas para la corrección de errores de ortografía acentual en la escritura de estudiantes de español como lengua materna. Se entiende el concepto de FCE como una retroalimentación que se brinda a los estudiantes sobre un error de escritura (Sheen, 2011).

#### **3.6.2. Variable dependiente**

La variable dependiente definida para esta investigación corresponde a los errores de ortografía acentual cometidos por los aprendientes de español L1 en la producción escrita. En el estudio la variable dependiente se operacionalizó como la correcta tildación de palabras agudas y esdrújulas del español.



### 3.7. Muestra

Se define el concepto de muestra como un “subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, 175). En principio, la población estuvo constituida por un total de 96 estudiantes de 6° año de EGB del colegio Saint John’s School (comuna de San Pedro de la Paz, VIII Región). El rango de edad de los alumnos al momento de la investigación fluctuó entre los 10 y 11 años. Los sujetos se encontraban distribuidos por la institución de manera previa en tres cursos mixtos diferenciados por letras (A, B, C) con un total de 32 estudiantes cada uno. Dicha selección no obedece a ningún criterio específico de diferenciación (rendimiento académico, necesidades educativas o dominio de idioma), siendo establecida desde la fecha de inserción al centro educativo. Dado que el colegio al cual pertenece la población es de régimen bilingüe, los estudiantes poseen un dominio del idioma inglés cercano al Nivel B1 del MCER, ya que desde los años iniciales de escolarización (hasta 5° año básico) las clases impartidas a los sujetos se dictan completamente en la segunda lengua.

La muestra seleccionada fue de tipo no probabilística o dirigida<sup>10</sup>, dado que su elección obedeció a causas relacionadas con las características de la investigación y al proceso de toma de decisiones por parte de la investigadora. A pesar de que la población del estudio contempló a un total de 96 estudiantes (ver Tabla 1), esta se redujo al término de la intervención a una muestra dirigida conformada por 41 sujetos. La selección de la muestra se debió a motivos operacionales, ya que, al llevarse a cabo las tareas de escritura en el contexto de la clase de Lenguaje y Comunicación, muchos de los estudiantes no desarrollaron

---

<sup>10</sup> Subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, 176).

el total de las actividades por motivos de inasistencia. Finalmente, la muestra quedó conformada por aquellos que desarrollaron las seis tareas de escritura contempladas en el diseño de la investigación. La división de la muestra dirigida en los grupos experimentales y control se expone en la Tabla 2.

Tabla 2  
*Distribución de la muestra dirigida en grupos experimentales y control.*

| <b>Grupo</b>                      | <b>Estrategia aplicada</b>               | <b>Curso</b> |
|-----------------------------------|--|--------------|
| Experimental 1 (GE <sub>1</sub> ) | Claves Metalingüísticas Directas (CMD)   | 6°A (n=15)   |
| Experimental 2 (GE <sub>2</sub> ) | Claves Metalingüísticas Indirectas (CMI) | 6°C (n=15)   |
| Control (GC)                      | No <i>Feedback</i> (NF)                  | 6°B (n=11)   |

A fin de mantener la validez de los resultados, fueron suprimidos de la muestra aquellos sujetos que no desarrollaron el pre-test, alguno de los textos de tratamiento, el post-test inmediato o el post-test diferido. No se desarrollaron tareas de escritura fuera de los plazos establecidos para no alterar el diseño experimental. Para mantener la proporción de sujetos en cada uno de los grupos experimentales, se seleccionaron aquellos que, de acuerdo a los registros del establecimiento, no precisaban de educación diferenciada o especial y cuyas composiciones presentaban un número total de palabras similar. Respecto del grupo control, el criterio de selección obedeció solo a mantener a aquellos sujetos que realizaron todas las tareas de escritura aplicadas.

### 3.8. Recolección de datos

La recolección de datos se llevó a cabo en dos fases. En primera instancia, se realizó un análisis de errores exploratorio a fin de determinar los errores de ortografía cometidos de manera frecuente y recurrente por la muestra, para contar con evidencia previa de las estructuras que posteriormente serían sometidas a tratamiento. Se analizaron composiciones escritas desarrolladas por los sujetos en el contexto de un ensayo SIMCE de Escritura aplicado durante el primer semestre del año 2015. Este primer análisis contempló el procesamiento de un total de 154 textos, previa digitalización en formato bloc de notas (.txt). Los textos fueron analizados mediante el *software* UAM Corpus Tool<sup>11</sup> (ver Anexo 1).

En segunda instancia, y considerando los resultados obtenidos del análisis de errores previamente mencionado, la recolección de datos y el análisis de errores se efectuó a partir de las tareas de escritura contempladas en el diseño experimental, vale decir: pre-test, textos de tratamiento, post-test inmediato y post-test diferido. Todos los textos fueron redactados por los sujetos en formato papel, por lo tanto, se procedió de manera progresiva a la digitalización del material en formato de bloc de notas (.txt) para su análisis a través del *software* UAM Corpus Tool. En esta etapa fueron procesados un total de 488 composiciones escritas por los sujetos de los grupos experimentales y el grupo control entre los meses de octubre y diciembre del año 2015.

---

<sup>11</sup> UAM Corpus Tool es un *software* de libre distribución, diseñado por el lingüista computacional Mick O'Donnell, para el análisis de corpus electrónico (<http://www.corpustool.com/index.html>). Comprende un conjunto de herramientas para la anotación lingüística de textos, que se puede efectuar de forma manual y semi-automática. Además, la aplicación proporciona un análisis estadístico de los datos.

### 3.9. Instrumentos

De acuerdo con los objetivos descritos para el estudio, se confeccionaron seis tareas de escritura: un pre-test, tres textos de tratamiento, un post-test inmediato y un post-test diferido. El tipo de actividades de escritura determinadas y su dificultad se relacionó con el nivel de competencia de los estudiantes que conformaron la muestra. No obstante, las tareas elaboradas promovieron la escritura libre a partir de un estímulo concreto y significativo para el alumno dentro de su contexto cotidiano de aprendizaje (Lillo y Ferreira, 2014, 106). De esta forma, los estímulos se relacionaron de manera directa con los contenidos trabajados en la asignatura de Lenguaje y Comunicación durante el periodo de intervención.

Para la elaboración y redacción de las instrucciones de las tareas de escritura se tomó como modelo lo propuesto por los “Cuadernillo de Desarrollo-SIMCE de Escritura” (años 2013 y 2014), dado que aquel material incentiva la escritura al comprender la producción escrita dentro de un proceso comunicativo, planteando una situación que se resuelve por escrito (situación que es plausible, auténtica y significativa para los aprendientes de dicho nivel educativo). Las instrucciones de las seis tareas de escritura a desarrolladas por los estudiantes se explicitan en la Tabla 3.

Tabla 3  
*Instrucciones de las tareas de escritura.*

| <b>Instrumento</b>                       | <b>Instrucciones para la escritura</b>  |
|--|---|
| <b>Pre-test<br/>(tarea 1 – semana 1)</b> | <b>“Charlie, Willy y la fábrica de chocolate”</b><br>Tu profesora está organizando una exposición sobre “Charlie y la fábrica de chocolate” (Roald Dahl) y, en esta ocasión, te ha solicitado que escribas un breve texto (de entre 200-250 palabras) sobre el libro. Para esto, en tu texto debes: |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar una descripción física y psicológica tanto de Willy Wonka como de Charlie Bucket.</li> </ul> <p>También debes contar cuál es tu momento favorito de la historia (o la parte que más te gustó) y e indicar el porqué de tu elección.</p>  |
| <p><b>Texto de tratamiento N° 1</b><br/>(tarea 2 – semana 2)</p> | <p><b>“¿Qué es el comic?”</b></p> <p>Tus profesoras de Artes y de Lengua están organizando un encuentro artístico donde se relacionarán el dibujo y la escritura. Para esto, te han solicitado que realices una exposición sobre el cómic.</p> <p>Antes que todo, debes redactar un breve texto (de entre 200-250 palabras) en el cual des cuenta del contenido de tu exposición. En tu texto debes incluir la siguiente información:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Definición de cómic (¿qué es?).</li> <li>Objetivo del cómic (¿para qué sirve?).</li> <li>Características del cómic.</li> <li>Estructura del cómic.</li> </ul> <p>Tu opinión sobre los cómic (indica si te gustan o no y por qué).</p>   |
| <p><b>Texto de tratamiento N° 2</b><br/>(tarea 3 – semana 3)</p> | <p><b>“Mi(s) personaje(s) de cómic favorito(s)”</b></p> <p>Observa las siguientes imágenes [...] Ahora piensa en cuál es tu personaje de cómic favorito o favorita (puedes seleccionar alguno de los anteriores o el que tú desees; puedes pensar en más de un personaje). Escribe un texto (de entre 200 y 250 palabras) para presentarlo(s) a tu profesora en el cual incluyas la siguiente información:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Descripción física y psicológica de tu personaje de cómic favorito.</li> <li>Misión que debe cumplir tu personaje de cómic favorito (por ejemplo, salvar al planeta de un ataque ovni).</li> <li>Describir su vestimenta.</li> <li>¿Tiene (o no) súper-poderes? ¿Cuáles son?</li> <li>Indicar por qué es tu personaje favorito y qué te gusta de él o ella.</li> </ul> <p>Contar una aventura de tu personaje de cómic favorito.</p> |
| <p><b>Texto de tratamiento N° 3</b><br/>(tarea 4 – semana 4)</p> | <p><b>“Mitos y leyendas”</b></p> <p>Tus profesoras de Lengua e Historia quieren confeccionar una revista cultural y te han pedido que escribas un breve</p>  |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>artículo (de entre 200-250 palabras) sobre los mitos y leyendas. Tu texto debe incluir la siguiente información:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción del mito (principales características).</li> <li>• Descripción de la leyenda (principales características).</li> <li>• Mencionar y describir a un personaje mitológico (del mito).</li> <li>• Mencionar y describir a un personaje legendario (de la leyenda).</li> <li>• Señala ejemplos de mitos y leyendas que recuerdes (¡cuenta de qué tratan!).</li> </ul> <p>¡Básate en tus conocimientos sobre el tema! ¡Aquí tú eres el/la experto/a!</p>   |
| <p><b>Post-test inmediato<br/>(tarea 5 – semana 5)</b></p> | <p><b>“Los Detectives y Quique Hache”</b></p> <p>Tu curso está realizando una feria de profesiones/oficios y tu profesora te ha asignado la tarea de escribir un breve texto (de entre 200-250 palabras) sobre los detectives para exponerlo en el diario mural. Para esto, en tu texto debes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar una descripción de lo que para ti es un detective.</li> <li>• Mencionar cuál es la misión de un detective, sus objetivos.</li> <li>• Realizar una descripción de “Quique Hache”. Menciona sus características físicas y psicológicas y también cuál es su misión.</li> </ul> <p>Indicar tu momento favorito (o la parte que más te gustó) de “Quique Hache Detective” e indica el porqué de tu elección.</p> |
| <p><b>Post-test diferido<br/>(tarea 6 – semana 10)</b></p> | <p><b>“Personajes del cine y la televisión”</b></p> <p>Como ya hemos visto, la literatura muestra diferentes historias. Estas historias se encuentran protagonizadas por distintos tipos de personajes: algunos son héroes, otros son villanos; algunos son adultos, otros son niños e, incluso, monstruos.</p> <p>Tu curso está realizando una exposición sobre distintos personajes del cine y la televisión y tu profesora te ha asignado la tarea de escribir un breve texto (de entre 200-250 palabras) sobre aquello para exponerlo. De acuerdo a esto, en tu texto debes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicar brevemente qué es un personaje.</li> </ul>  |

|  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mencionar y describir física y psicológicamente a tu personaje del cine o la televisión favorito. Puedes hablar sobre más de uno y pueden pertenecer a dibujos animados, series de televisión, etc.</li> <li>• Indicar cuál es la principal misión de tu personaje a lo largo de la película, el programa de TV, etc.</li> </ul> <p>Indicar tu aventura favorita o que más te haya gustado de tu personaje e indica por qué seleccionaste esa y no otra.</p> |
|--|---|

En cada una de las instrucciones de las tareas de escritura se incluyó una imagen alusiva al tema para así brindar un estímulo complementario que evitara el retraso de la escritura por falta de ideas y la no concreción de la actividad. A pesar de que los estudiantes de 6° año básico se encuentran más familiarizados con la escritura de narraciones que de textos informativos y de opinión<sup>12</sup>, se determinó que la tipología textual de las tareas de escritura fuese mayoritariamente expositiva debido a las formas lingüísticas que se buscó elicitarse<sup>13</sup> (ver Anexo 2).

<sup>12</sup> La Agencia de Calidad de la Educación aplica la evaluación SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) para medir los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes chilenos que cursan los niveles evaluados. En el año 2012, se aplicó una prueba de Escritura a una muestra representativa del país compuesta por estudiantes de 6° año, con el fin de entregar un diagnóstico respecto de las habilidades de producción de los estudiantes en su último año de ciclo básico. Los resultados de esta primera evaluación evidenciaron que en todos los indicadores evaluados los estudiantes obtuvieron los puntajes más altos al momento de narrar y que comprenden mejor la tarea cuando se les solicita narrar (50,2%) que cuando se les pide informar (38,5%) u opinar (35,8%). Información disponible en: [https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Informe\\_Tecnico\\_Simce\\_2012.pdf](https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Informe_Tecnico_Simce_2012.pdf).

<sup>13</sup> En los textos narrativos (por ejemplo, escritura de cuentos) los problemas de tildación más frecuentes se presentan en los hiatos, puesto que el uso del pretérito imperfecto de los verbos es reiterado.

### 3.10. Formas lingüísticas sujetas a tratamiento

Las formas lingüísticas tratadas mediante estrategias correctivas fueron definidas teniendo en consideración las investigaciones sobre errores de escritura en español reportados a la fecha (referenciados en el apartado 2.3.3.) y los resultados obtenidos a partir de la aplicación de un análisis de errores efectuado en una etapa previa a la aplicación del diseño experimental (ver Anexo 1) con el objetivo de caracterizar los errores ortográficos más frecuentes y recurrentes cometidos por los sujetos que participaron en el estudio. De acuerdo con los datos obtenidos, las estrategias de FCE en estudio fueron aplicadas para el tratamiento de los siguientes errores:

- Omisión de tildes en palabras agudas.
- Omisión de tildes en palabras esdrújulas.

Para los efectos del estudio se optó por un *feedback* de tipo focalizado (es decir, solo se aplicaron las estrategias a un número determinado de errores), puesto que este tipo de corrección permite a los estudiantes notar sus errores en su producción escrita, probar sus hipótesis de manera sistemática y monitorear la precisión de su escritura en su conocimiento gramatical explícito. Por el contrario, mediante el *feedback* correctivo no focalizado se corre el riesgo de que la corrección sea confusa, inconsistente y poco sistemática, además de producir una sobrecarga en el estudiante (Sheen, 2011, 109).

### 3.11. Estrategias de FCE en estudio

Las estrategias de FCE que se investigaron fueron las claves metalingüísticas directas y las claves metalingüísticas indirectas. Se han determinado estas estrategias porque la evidencia empírica (Bitchener y Knoch, 2010; Ferreira, 2015; Schmidt, 1993; Sheen, 2007)



ha demostrado que el conocimiento explícito adquirido gracias al *feedback* metalingüístico contribuye a la retención del aprendizaje en el largo plazo, llevando al estudiante a atender y comprender el error. En consecuencia, el conocimiento explícito brindado por la retroalimentación metalingüística podría ayudar a los estudiantes a desarrollar su conocimiento implícito (Ellis et al., 2006).

- **Claves Metalingüísticas Indirectas (CMI):** los errores cometidos por el estudiante se localizan en el texto mediante destacado y se enumeran siguiendo un orden correlativo. Cada número de error se corresponde con una explicación metalingüística respecto del error sin brindar la forma correcta. Ejemplo:

“Los templos eran grandes estructuras en forma de **piramide** [...]”  
(1)

**(1):** Recuerda que todas las palabras esdrújulas se tildan.

- **Claves Metalingüísticas Directas (CMD):** los errores cometidos por el estudiante se localizan en el texto mediante destacado y se enumeran siguiendo un orden correlativo. Cada número de error se corresponde con una explicación metalingüística respecto del error, brindando la forma correcta entre paréntesis al final del mensaje.

Ejemplo:

“Los templos eran grandes estructuras en forma de **piramide** [...]”  
(1)

**(1):** Esta es una palabra esdrújula. Recuerda que todas las palabras esdrújulas se tildan (*pirámide*).

### 3.12. Procedimiento

De acuerdo al diseño experimental, los tres grupos realizaron las seis tareas de escritura contempladas en este, siendo solo los textos de los grupos experimentales sometidos a tratamiento de retroalimentación correctiva. El grupo control solo recibió comentarios generales sobre su composición en cuanto a la estructura textual y al contenido. En el proceso de intervención participaron tanto las docentes de asignatura como la investigadora, no obstante, esta última efectuó el análisis y corrección de las redacciones de los tres grupos investigados. Las tareas de escritura se aplicaron con una semana de intervalo cada una (exceptuando el post-test diferido que se ejecutó en la décima semana).

Las composiciones que fueron consideradas como pre-test, post-test inmediato y post-test diferido fueron evaluadas mediante la aplicación de un análisis de errores para constatar el número de estructuras (palabras agudas y esdrújulas) escritas correcta e incorrectamente. El mismo análisis, pero solo considerando los errores, se llevó a cabo en los tres textos de tratamiento.

Las tres composiciones que formaron parte del tratamiento, posterior a su revisión y retroalimentación correctiva, fueron entregadas a los estudiantes, quienes hicieron una revisión de las correcciones para así proceder al desarrollo de una nueva tarea de escritura. Por lo tanto, durante las tres semanas consecutivas que abarcó esta etapa, se reprodujo la triada escritura > tratamiento > revisión de FCE.

En cuanto a la metodología utilizada en las clases en las que los grupos redactaron las composiciones, se procedió de la siguiente manera:

- **Textos de pre-test, post-test inmediato y post-test diferido (primera, quinta y décima semana).** Al inicio de cada clase, se hizo entrega a cada uno de los sujetos de una copia de las instrucciones para la redacción, que fueron leídas en conjunto.

Las dudas de los estudiantes sobre estas fueron resueltas por la investigadora en un lapso de 5 minutos. Los grupos contaron con 45 minutos para redactar sus textos.

- **Textos de tratamiento (segunda, tercera y cuarta semana).** En la segunda semana se procedió a la redacción de la primera composición que fue corregida mediante las estrategias de FCE. Luego, en la tercera semana, se entregaron los textos retroalimentados y en la siguiente clase (en el transcurso de la misma semana) se procedió a la redacción de la segunda tarea. El mismo procedimiento se repitió en las semanas cuarta (entrega de tarea 2 corregida y escritura de tarea 3) y quinta (entrega de tarea 3 corregida). Los grupos contaron con 45 minutos para redactar sus textos.

Para hacer entrega de los textos retroalimentados, a fin de observar las reacciones de los sujetos ante el *feedback*, la investigadora conformó grupos de 3-4 estudiantes, mientras que el resto de los estudiantes trabajaba en actividades de clase a cargo de la docente de asignatura. Se solicitó a los estudiantes que revisaran sus textos atendiendo a los errores y a los comentarios respectivos. Debido a que el foco de la investigación fue el estudio de estrategias de FCE, no se respondieron preguntas sobre las claves metalingüísticas entregadas, omitiéndose explicaciones de tipo oral. Sin embargo, se incentivó a los alumnos a intentar no incurrir en los errores corregidos al momento de la redacción de la siguiente tarea.

Las claves metalingüísticas directas e indirectas sobre los errores de tildación de palabras agudas y esdrújulas fueron aplicadas en los tres textos de tratamiento de la siguiente manera:

- Localización del error mediante destacado y enumeración de los mismos. En los casos de los errores repetidos en los textos, estos fueron enumerados siguiendo la continuidad, pero, para efectos del análisis, se contabilizaron solo como un error.

- Las claves metalingüísticas se adjuntaron a la redacción en una página en formato digital. Las claves metalingüísticas se acompañaron de una imagen alusiva al texto del estudiante a fin de hacerlo más atractivo y motivar su revisión. También se incluyó el nombre del sujeto para personalizar la retroalimentación.

En cuanto a los comentarios generales sobre contenido y estructura entregados al grupo control, estos tuvieron el mismo formato de las claves metalingüísticas (página adjunta/nombre del sujeto/imagen).

La Tabla 4 muestra algunas de las claves metalingüísticas directas e indirectas aplicadas. Se procuró que estas fueran diferentes en cuanto a la redacción para así evitar caer en la reiteración y en el consecuente tedio de los sujetos al momento de revisarlas.

Tabla 4  
Ejemplos de claves metalingüísticas directas (CMD) e indirectas (CMI).

| Estrategia | Errores palabras agudas   | Errores palabras esdrújulas  |
|------------|---|--|
| <b>CMI</b> | ¿Qué debes hacer cuando escribes palabras agudas (al pronunciarlas tu voz se hace más fuerte en la última sílaba) y terminan en "n"?  | ¡Cuidado! Esta es una palabra esdrújula (al pronunciarla tu voz se hace más fuerte en la antepenúltima sílaba).  |
| <b>CMD</b> | ¡Ojo! Estas son palabras agudas (se acentúan, o la voz se hace más fuerte, en la última sílaba). Recuerda que debes tildar las palabras agudas que terminan en "n", "s" o en cualquier vocal ( <i>forma correcta</i> ). | ¡Atención! Estas son palabras esdrújulas (se acentúan, o la voz se hace más fuerte, en la antepenúltima sílaba). Recuerda que TODAS las palabras esdrújulas se tildan ( <i>forma correcta</i> ). |

La formulación de las claves metalingüísticas directas e indirectas se basó en las reglas generales de tildación de palabras agudas y esdrújulas, a saber: las agudas se tildan si

acaban en vocal, –n o –s; las graves se tildan cuando acaban en una consonante que no es –n o –s, excepto los plurales o verbos con terminaciones en estas letras; todas las palabras esdrújulas llevan acento gráfico (Hualde, 2005).

### **3.13. Tratamiento de los datos**

En primer lugar, con el objetivo de corroborar la homogeneidad existente entre cada uno de los grupos experimentales y el grupo control, se aplicará la prueba F de Fisher para la comparación de los mismos. El nivel de significancia empleado en esta prueba será de 0,05, por lo tanto, si el valor p es mayor al valor establecido, los grupos serán considerados homogéneos.

En segundo lugar, para el análisis de los errores identificados se utilizará la medida de análisis de frecuencia “ocasiones obligatorias” elaborada por Ellis y Barkhuizen (2005), la que permite examinar el grado de precisión con que los sujetos utilizan las formas lingüísticas a estudiar.

En tercer lugar, la comprobación de las hipótesis en estudio se realizará mediante la aplicación de la prueba t-Student, que permite evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus promedios aritméticos, aplicándose cuando la población estudiada sigue una distribución normal, pero el tamaño muestral es pequeño. El nivel de significancia empleado en esta prueba será de 0,05, por ende, cada vez que un valor p obtenido mediante la prueba resulte menor al valor establecido será considerado como estadísticamente significativo.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Ocurrencias de las formas lingüísticas en pre-test, post-test inmediato y post-test diferido

La muestra que conformó el estudio estuvo constituida por un total de 41 sujetos (15 sujetos en cada grupo experimental y 11 en el grupo control). El Grupo Experimental 1 (GE<sub>1</sub>) —Claves Metalingüísticas Directas (CMD)— estuvo conformado por 15 estudiantes del curso 6° básico A, el Grupo Experimental 2 (GE<sub>2</sub>) —Claves Metalingüísticas Indirectas (CMI)— por 15 estudiantes del curso 6° básico C y el Grupo Control (GC) por 11 estudiantes del 6° básico B. Tanto los grupos experimentales como el grupo control realizaron las mismas tareas de escritura y fueron tratados de manera similar. Los dos grupos vieron sus errores de escritura de palabras agudas y esdrújulas (omisión de tilde) corregidos mediante las estrategias de FCE correspondientes. Al grupo control solo se le proporcionaron comentarios sobre el contenido y/o estructura textual de sus composiciones.

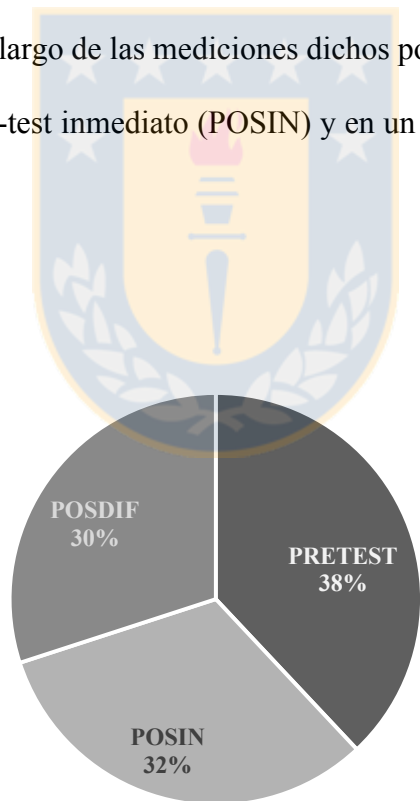
La Tabla 5 expone el número total de ocurrencias de las formas lingüísticas en estudio escritas de forma correcta y errónea (omisión de tilde).

Tabla 5  
*Ocurrencias de formas lingüísticas en pre-test, post-test inmediato y post-test diferido.*

| Ocurrencias  | Número total | 100%=871    |
|--------------|--------------|-------------|
| Erróneas     | 463          | 53%         |
| Correctas    | 408          | 47%         |
| <b>Total</b> | <b>871</b>   | <b>100%</b> |

En los textos que conformaron el pre-test, el post-test inmediato y el post-test diferido se observaron un total de 871 ocurrencias de las formas lingüísticas en estudio. En las instancias observadas, se detectaron 463 errores, equivalentes al 53% del total. En cambio, las 408 instancias correctas corresponden al 47% del total.

En la Figura 2 se puede observar que del total de palabras agudas y esdrújulas identificadas en las tres mediciones, escritas de manera correcta y errónea (n=871), el mayor porcentaje de ocurrencias se encontró en el pre-test (n=335), luego en el post-test inmediato (n=278) y, finalmente, en el post-test diferido (n=258). De lo anterior, se infiere que los instrumentos aplicados elicitaron las formas lingüísticas en estudio de forma equilibrada. Además, se observa que a lo largo de las mediciones dichos porcentajes disminuyeron en un 6% entre el pre-test y el post-test inmediato (POSIN) y en un 8% entre el pre-test y el post-test diferido (POSDIF).



*Figura 2.* Ocurrencia de palabras agudas y esdrújulas escritas correcta e incorrectamente en las tres mediciones respecto del total de formas lingüísticas identificadas.

En cuanto al total de palabras escritas por los sujetos en las tres mediciones, la Tabla 6 muestra los promedios de cada grupo experimental y el grupo control en el pre-test, post-test inmediato y en el post-test diferido.

Tabla 6  
*Promedios de palabras escritas por los sujetos en las tres mediciones.*

| Grupo                       | Instrumento |            |            | Total      |
|-----------------------------|-------------|------------|------------|------------|
|                             | Pre-test    | Post-Inme. | Post-Dife. |            |
| <b>GE<sub>1</sub> (CMD)</b> | 171         | 163        | 137        | <b>157</b> |
| <b>GE<sub>2</sub> (CMI)</b> | 205         | 180        | 211        | <b>199</b> |
| <b>Control</b>              | 201         | 135        | 115        | <b>150</b> |
| <b>Total</b>                | <b>192</b>  | <b>159</b> | <b>154</b> | <b>168</b> |

Se puede observar que, a pesar de que en las instrucciones se indicó a los sujetos que el texto debía tener una extensión de entre 200-250 palabras, solo el grupo de CMI en el pre-test y en el post-test diferido superó las 200 palabras; del mismo modo lo hizo el GC en el pre-test. Junto con lo anterior, el pre-test concentró el mayor promedio de palabras escritas, mientras que el grupo experimental que escribió el mayor número de palabras por texto fue el de CMI. El hecho de que el GC concentre el menor porcentaje de palabras escritas por textos se debe a que el número de sujetos en dicho grupo fue menor (n=11) que el de los grupos experimentales (compuestos por 15 sujetos cada uno). Igualmente, la disminución progresiva del promedio de palabras escritas en las tres mediciones pudo deberse al cansancio de los sujetos, ya que la intervención se efectuó casi al término del segundo semestre escolar.



## 4.2. Palabras agudas y esdrújulas escritas de forma correcta e incorrecta en pre-test, post-test inmediato y post-test diferido

La Tabla 7 ilustra las palabras agudas y esdrújulas tildadas de manera correcta e incorrecta (omisión de acento gráfico), tanto en el pre-test como en el post-test inmediato y en el post-test diferido. Se ilustran también los porcentajes respecto del número total de ocurrencias en cada una de las mediciones de los grupos estudiados.

Tabla 7  
Total de palabras agudas y esdrújulas escritas de forma correcta e incorrecta.

| GRUPO     | TIPO         | PRETEST    |            |             | Post-test Inmediato |            |             | Post-test Diferido |            |             |     |
|-----------|--------------|------------|------------|-------------|---------------------|------------|-------------|--------------------|------------|-------------|-----|
|           |              | n          | %          |             | n                   | %          |             | n                  | %          |             |     |
| GE1 (CMD) | ERRORES      | Agudas     | 55         | 50%         | 70%                 | 33         | 32%         | 40%                | 29         | 35%         | 45% |
|           |              | Esdrújulas | 22         | 20%         |                     | 8          | 8%          |                    | 9          | 11%         |     |
|           | CORRECTAS    | Agudas     | 27         | 25%         | 30%                 | 54         | 53%         | 60%                | 41         | 49%         | 55% |
|           |              | Esdrújulas | 6          | 5%          |                     | 7          | 7%          |                    | 5          | 6%          |     |
|           | <b>Total</b> |            | <b>110</b> | <b>100%</b> |                     | <b>102</b> | <b>100%</b> |                    | <b>84</b>  | <b>100%</b> |     |
| GE2 (CMI) | ERRORES      | Agudas     | 50         | 37%         | 54%                 | 22         | 22%         | 29%                | 39         | 33%         | 47% |
|           |              | Esdrújulas | 23         | 17%         |                     | 7          | 7%          |                    | 17         | 14%         |     |
|           | CORRECTAS    | Agudas     | 53         | 39%         | 46%                 | 64         | 63%         | 71%                | 50         | 42%         | 53% |
|           |              | Esdrújulas | 9          | 7%          |                     | 8          | 8%          |                    | 13         | 11%         |     |
|           | <b>Total</b> |            | <b>135</b> | <b>100%</b> |                     | <b>101</b> | <b>100%</b> |                    | <b>119</b> | <b>100%</b> |     |
| Control   | ERRORES      | Agudas     | 43         | 48%         | 69%                 | 41         | 55%         | 63%                | 26         | 47%         | 73% |
|           |              | Esdrújulas | 19         | 21%         |                     | 6          | 8%          |                    | 14         | 25%         |     |
|           | CORRECTAS    | Agudas     | 23         | 26%         | 31%                 | 27         | 36%         | 37%                | 12         | 22%         | 27% |
|           |              | Esdrújulas | 5          | 6%          |                     | 1          | 1%          |                    | 3          | 5%          |     |
|           | <b>Total</b> |            | <b>90</b>  | <b>100%</b> |                     | <b>75</b>  | <b>100%</b> |                    | <b>55</b>  | <b>100%</b> |     |

El comportamiento del GE<sub>1</sub> (CMD) se ilustra en la Figura 3. Se observa que del total de ocurrencias identificadas en el pre-test (n=110), el 70% corresponde a palabras agudas y esdrújulas en las cuales se omitió la tilde, y el 30% restante a palabras tildadas de manera correcta. Inmediatamente después del tratamiento, dichos porcentajes variaron al aumentar a un 60% las palabras tildadas correctamente, disminuyendo los errores de omisión de tilde a un 40%, respecto del total de ocurrencias identificadas en el post-test inmediato (n=102). Finalmente, respecto del total de ocurrencias identificadas en el post-test diferido (n=84), se mantiene la tendencia, ya que el mayor porcentaje lo concentran las palabras agudas y

esdrújulas tildadas de forma correcta (55%) frente a los errores de omisión de acento gráfico (45%).

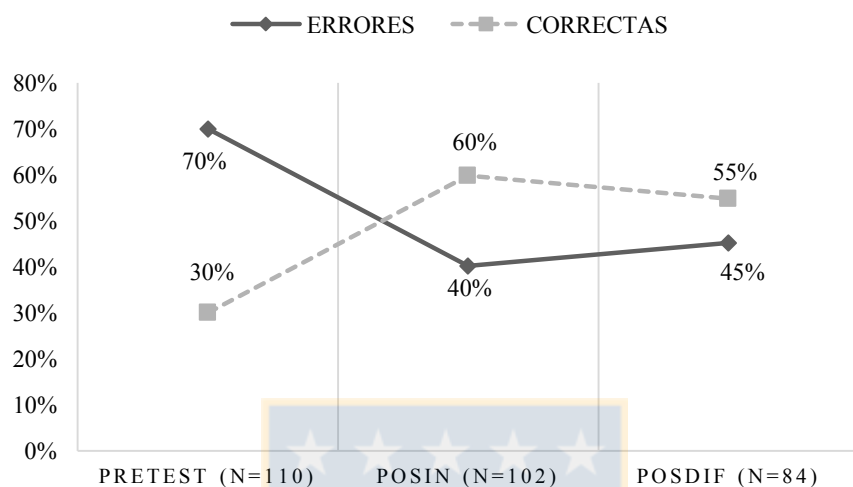


Figura 3. Porcentaje de agudas y esdrújulas escritas de forma correcta e incorrecta por el GE<sub>1</sub> (CMD) respecto del total de ocurrencias en cada una de las mediciones.

El comportamiento del GE<sub>2</sub> (CMI) se ilustra en la Figura 4, a partir de la cual se pueden observar claras variaciones entre las palabras tildadas de manera correcta y aquellas en las que se omitió el acento gráfico. Del total de ocurrencias en el pre-test (n=135), un 54% lo constituyen errores de omisión de tilde en palabras agudas y esdrújulas, mientras que el 46% restante corresponde a las formas lingüísticas tildadas correctamente. Las diferencias más distintivas se dan en el post-test inmediato, donde los errores representan solo el 29% del total de ocurrencias identificadas (n=101). En el post-test diferido (n=119), la tendencia se mantiene, pero en menor porcentaje, ya que los errores de omisión de tilde en palabras agudas y esdrújulas representa un 47% del total de ocurrencias identificadas en dicha medición.

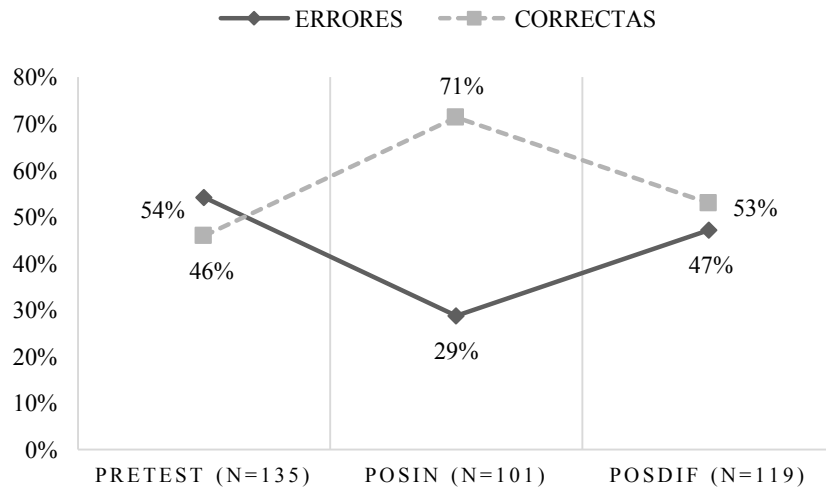


Figura 4. Porcentaje de agudas y esdrújulas escritas de forma correcta e incorrecta por el GE<sub>2</sub> (CMI) respecto del total de ocurrencias en cada una de las mediciones.

El comportamiento del grupo control se ilustra en la Figura 5.

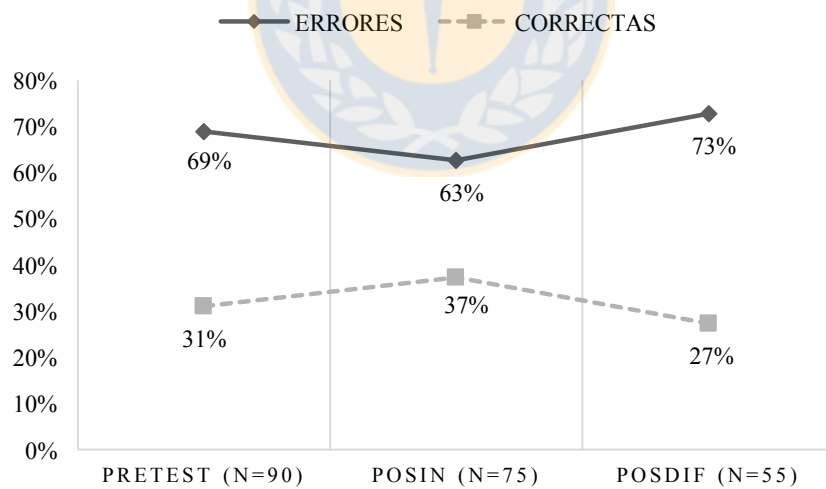


Figura 5. Porcentaje de agudas y esdrújulas escritas de forma correcta e incorrecta por el GC respecto del total de ocurrencias en cada una de las mediciones.

Es posible observar que los porcentajes de palabras agudas y esdrújulas escritas correcta e incorrectamente (omisión de tilde) se mantiene relativamente constante a lo largo

de las tres mediciones. No obstante, se aprecian variaciones mínimas en los porcentajes al compararlos con los de los grupos experimentales. Se evidencia, además, que en el post-test diferido (n=55) el porcentaje de errores de omisión de tildes constituyó un 73% del total de ocurrencias, siendo el 27% restante las palabras escritas de manera correcta.

### 4.3. Análisis de precisión en el uso de las formas lingüísticas

El porcentaje de precisión con la que los sujetos utilizaron las formas lingüísticas se obtuvo mediante la aplicación del Análisis de Frecuencia Ocasiones Obligatorias (Ellis y Bakhuizen, 2005), para lo cual se dividió el número de ocurrencias correctas de palabras agudas y esdrújulas por el número total de ocurrencias obligatorias (es decir, la sumatoria del número total de palabras agudas y esdrújulas escritas de manera correcta y errónea). Dicho resultado se multiplicó por cien para obtener los porcentajes correspondientes. Las Tablas 8 y 9 ilustran los resultados obtenidos.

Tabla 8  
*Porcentaje de precisión en escritura de palabras agudas.*

| Grupo                 | Medición |                     |                    |
|-----------------------|----------|---------------------|--------------------|
|                       | Pre-test | Post-test Inmediato | Post-test Diferido |
| GE <sub>1</sub> (CMD) | 32,9%    | 62%                 | 58,5%              |
| GE <sub>2</sub> (CMI) | 51,4%    | 74,4%               | 56,1%              |
| Control               | 34,8%    | 39,7%               | 31,5%              |

La Tabla 8 ilustra el porcentaje de precisión de los sujetos al momento de escribir palabras agudas que por regla general deben ser tildadas. Se observa que el porcentaje de precisión en el uso de la forma lingüística es mayor en los grupos experimentales que en el

grupo control, que presentó en el pre-test un 34,8% de precisión, en el post-test inmediato un 39,7% y en el post-test diferido un 31,5%. De esta forma, el GE<sub>1</sub> (CMD) presentó un 32,9% de precisión en el pre-test, porcentaje que aumenta en el post-test inmediato a un 62% y en el post-test diferido a 58,5%. El GE<sub>2</sub> (CMI) un 51,4% de precisión en el pre-test, cifra que aumentó en el post-test inmediato a 74,4% y en el post-test diferido a 56,1%. Por lo tanto, se obtuvo que el GE<sub>1</sub> llevó a los sujetos a utilizar con mayor precisión la marca gráfica de acento en palabras agudas, tanto en el post-test inmediato como en el post-test diferido, que el GE<sub>2</sub> y que el GC.

A continuación, la Tabla 9 ilustra los porcentajes de precisión de uso de palabras esdrújulas que, por regla general, deben ser tildadas. Se observa que, al igual que lo ocurrido en el uso de palabras agudas, ambos grupos experimentales presentaron mayores porcentajes que el grupo control.

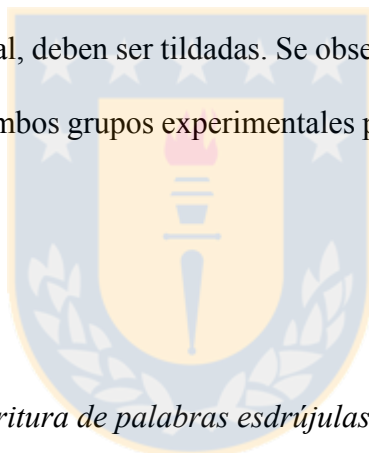


Tabla 9  
*Porcentaje de precisión en escritura de palabras esdrújulas.*

| Grupo                 | Medición |                     |                    |
|-----------------------|----------|---------------------|--------------------|
|                       | Pre-test | Post-test Inmediato | Post-test Diferido |
| GE <sub>1</sub> (CMD) | 21,4%    | 46,6%               | 35,7%              |
| GE <sub>2</sub> (CMI) | 28,1%    | 53,3%               | 43,3%              |
| Control               | 20,8%    | 14,2%               | 17,6%              |

Como se puede observar en la Tabla 9, los porcentajes de precisión en el uso de palabras esdrújulas arrojan resultados que difieren de los anteriores, ya que se pueden apreciar mínimas diferencias entre los grupos experimentales. En el pre-test, el GE<sub>1</sub> (CMD) presentó un 21,4% de precisión, cifra que aumentó a un 46,6% en el post-test inmediato y a

un 35,7% en el post-test diferido; mientras que el GE<sub>2</sub> (CMI) presentó un 28,1% de precisión en el uso de esdrújulas en el pre-test, la cual aumentó a 53,5% en el post-test inmediato y a 43,3% en el post-test diferido. Respecto del grupo control, el posible afirmar que en el pre-test se observó un 20,8% de precisión al utilizar la tilde en palabras agudas, porcentaje que disminuyó a un 14,2% en el post-test inmediato y a un 17,6% en el diferido.

Estos resultados permiten visualizar un efecto positivo de la aplicación de las estrategias en cuanto al aumento de la precisión en el uso de tildes en palabras agudas y esdrújulas, dado que los porcentajes de los grupos experimentales fueron mayores que los del grupo control para los dos tipos de errores tratados, tanto en el pos-test inmediato como en el diferido. Sumado a lo anterior, ambos grupos experimentales aumentaron su precisión, por el contrario, el grupo control la disminuyó a lo largo de las mediciones.

Para establecer de manera más clara el desempeño de los grupos en cuanto a la precisión en el uso de las formas lingüísticas, la Tabla 10 presenta las diferencias entre los porcentajes reportados por ambos grupos experimentales y el grupo control en ambos post-test respecto del pre-test.

Tabla 10  
*Diferencias de porcentajes de precisión respecto del pre-test.*

|            | Grupo                 | Pre-test | Diferencia respecto de pre-test |                    |
|------------|-----------------------|----------|---------------------------------|--------------------|
|            |                       |          | Post-test Inmediato             | Post-test Diferido |
| Agudas     | GE <sub>1</sub> (CMD) | 32,9%    | 29,1                            | 25,6               |
|            | GE <sub>2</sub> (CMI) | 51,4%    | 23                              | 4,7                |
|            | Control               | 34,8%    | 4,9                             | -3,3               |
| Esdrújulas | GE <sub>1</sub> (CMD) | 21,4%    | 25,2                            | 14,3               |
|            | GE <sub>2</sub> (CMI) | 28,1%    | 25,2                            | 15,2               |
|            | Control               | 20,8%    | -6,6                            | -3,2               |

Confirmando lo expuesto previamente, la Tabla 10 evidencia que las diferencias de los porcentajes de precisión del grupo control —al no recibir ningún tratamiento de *feedback*— fueron menores que los obtenidos por los grupos experimentales, ya que en el uso de palabras agudas, entre el pre-test y el pos-test inmediato, el aumento de la precisión fue de solo 4,9 puntos; mientras que entre el pre-test y el post-test diferido dicha precisión disminuyó en 3,3 puntos. Esta situación se reitera al revisar las diferencias de los porcentajes de precisión en el uso de palabras esdrújulas donde disminuyeron en 6,6 y 3,2 puntos entre el pre-test y el post-test inmediato y diferido, respectivamente.

En cuanto a la precisión de uso de la tilde en palabras agudas, es posible destacar que el GE<sub>1</sub> (CMD) aumentó su porcentaje respecto del pre-test en 29,1 puntos en el post-test inmediato y en 25,6 puntos en el post-test diferido, mientras que el GE<sub>2</sub> (CMI) lo hizo en 23 puntos en el post-test inmediato y en solo 4,7 en el diferido. Como se observa en la Tabla 10, las diferencias de los porcentajes en el uso de la tilde en palabras esdrújulas no difieren en gran medida entre ambos grupos experimentales, lo que podría deberse a que la regla que rige el uso de la tilde en este tipo de palabras (todas las palabras esdrújulas deben ser tildadas) presenta menos restricciones que la que norma el uso del acento gráfico en palabras agudas (deben ser tildadas solo aquellas que terminan en n, s o vocal). Junto con lo anterior, se puede señalar que el mejoramiento de la precisión lingüística de los sujetos en ambos grupos experimentales se debió, principalmente, al tratamiento correctivo que recibieron sobre sus producciones escritas.

#### 4.4. Comprobación de hipótesis

Para comparar la homogeneidad de los grupos estudiados, los datos obtenidos a partir del pre-test fueron sometidos a la prueba estadística F de Fisher, que permite calcular si las diferencias mostradas por las poblaciones en estudio son significativas, pudiéndose atribuir a cambios importantes en su comportamiento (Asenjo y Ferreira, 2015).

Los resultados de la Tabla 11 indican que no existieron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ( $p > 0,05$ ), por lo tanto, se consideran homogéneos y en el efecto mostrado por ellos, luego del proceso de intervención, corresponderá a la efectividad de las estrategias de FCE aplicadas.

Tabla 11  
*Valores p obtenidos a partir de prueba F de Fisher.*

|  | <b>Valor p</b> |
|--|----------------|
| <b>GE<sub>1</sub> (CMD) vs. GC</b>                   | 0,13           |
| <b>GE<sub>2</sub> (CMI) vs. GC</b>                   | 0,06           |
| <b>GE<sub>1</sub> (CMD) vs. GE<sub>2</sub> (CMI)</b> | 0,31           |

Al analizar los datos obtenidos a partir del análisis de errores aplicado a los textos escritos por los sujetos, que fueron considerados tanto pre-test como post-test inmediato y diferido, se obtuvieron los resultados que ilustran las siguientes tablas en los grupos experimentales y el grupo control.

Respecto al desempeño del GE<sub>1</sub> en las tres mediciones, en la Tabla 12 se puede observar una disminución de los errores tanto en el post-test inmediato como en el post-test diferido al compararlos con el pre-test. De esta forma, entre el pre-test y el post-test inmediato, el grupo disminuyó en un 47% sus errores de tildación de palabras agudas y



esdrújulas, mientras que entre la primera medición y el post-test diferido dicha disminución se mantuvo en un 51%.

Tabla 12  
Resultados en las tres mediciones del GE<sub>1</sub> (CMD).

|            | Número errores por sujeto – GE <sub>1</sub> (CMD) |                 |                 |
|------------|---|-----------------|-----------------|
|            | Pre-test  | Post-Inmediato  | Post-Diferido   |
| <b>S1</b>  | 5   | 2               | 8               |
| <b>S2</b>  | 8   | 2               | 2               |
| <b>S3</b>  | 12  | 5               | 4               |
| <b>S4</b>  | 8   | 3               | 1               |
| <b>S5</b>  | 8   | 7               | 5               |
| <b>S6</b>  | 7   | 5               | 7               |
| <b>S7</b>  | 5   | 0               | 0               |
| <b>S8</b>  | 1   | 3               | 2               |
| <b>S9</b>  | 2   | 1               | 3               |
| <b>S10</b> | 5   | 7               | 2               |
| <b>S11</b> | 2   | 1               | 1               |
| <b>S12</b> | 7   | 2               | 3               |
| <b>S13</b> | 5   | 3               | 0               |
| <b>S14</b> | 0   | 0               | 0               |
| <b>S15</b> | 2   | 0               | 0               |
|            | <b>77 (100%)</b>                                  | <b>41 (47%)</b> | <b>38 (51%)</b> |

El desempeño del GE<sub>2</sub> se ilustra en la Tabla 13, donde también se observa una disminución progresiva de los errores a lo largo del tiempo. Así, entre el pre-test y el post-test inmediato el grupo redujo en un 60% los errores de tildación de palabras agudas y esdrújulas, mientras que entre el pre-test y el post-test diferido lo hizo en un 23%.

Tabla 13  
*Resultados en las tres mediciones del GE<sub>2</sub> (CMI).*

|            | <b>Número errores por sujeto – GE<sub>2</sub> (CMI)</b> |                       |                      |
|------------|---|-----------------------|----------------------|
|            | <b>Pre-test</b>   | <b>Post-Inmediato</b> | <b>Post-Diferido</b> |
| <b>S1</b>  | 8   | 1                     | 7                    |
| <b>S2</b>  | 1   | 0                     | 3                    |
| <b>S3</b>  | 9   | 1                     | 7                    |
| <b>S4</b>  | 2   | 2                     | 0                    |
| <b>S5</b>  | 0   | 0                     | 1                    |
| <b>S6</b>  | 9   | 3                     | 9                    |
| <b>S7</b>  | 8   | 0                     | 2                    |
| <b>S8</b>  | 1   | 0                     | 3                    |
| <b>S9</b>  | 8   | 6                     | 4                    |
| <b>S10</b> | 5   | 7                     | 6                    |
| <b>S11</b> | 11  | 2                     | 7                    |
| <b>S12</b> | 1   | 0                     | 1                    |
| <b>S13</b> | 1   | 0                     | 1                    |
| <b>S14</b> | 6   | 6                     | 5                    |
| <b>S15</b> | 3   | 1                     | 0                    |
|            | <b>73 (100%)</b>  | <b>29 (60%)</b>       | <b>56 (23%)</b>      |

Como se observa en la Tabla 14, el grupo control también disminuyó, en cierta medida, los errores en estudio, no obstante, las diferencias fueron menos acentuadas que las de los grupos experimentales; disminuyendo solo en un 24% sus errores entre el pre-test y el post-test inmediato y en un 35% entre la primera medición y el post-test diferido.

Tabla 14  
Resultados en las tres mediciones del Grupo Control (GC).

|     | Número errores por sujeto – GC |                 |                 |
|-----|--------------------------------|-----------------|-----------------|
|     | Pre-test                       | Post-Inmediato  | Post-Diferido   |
| S1  | 3                              | 0               | 1               |
| S2  | 3                              | 2               | 1               |
| S3  | 7                              | 5               | 10              |
| S4  | 8                              | 5               | 5               |
| S5  | 5                              | 4               | 2               |
| S6  | 6                              | 1               | 3               |
| S7  | 6                              | 8               | 4               |
| S8  | 10                             | 10              | 3               |
| S9  | 7                              | 2               | 4               |
| S10 | 3                              | 3               | 1               |
| S11 | 4                              | 7               | 6               |
|     | <b>62 (100%)</b>               | <b>47 (24%)</b> | <b>40 (35%)</b> |

#### 4.4.1. Efectividad de las estrategias de FCE

Para dar respuesta a la primera interrogante en estudio (¿Cuál es el efecto del FCE [claves metalingüísticas directas e indirectas] en el mejoramiento de los errores de ortografía acentual de aprendientes de español L1?) se planteó como  $H_0$  que la entrega de FCE no tiene ningún efecto en el mejoramiento de los errores de ortografía acentual de aprendientes de español L1, estableciendo  $H_1$  que la entrega de FCE sí tiene efectos en el mejoramiento de los errores de ortografía acentual de aprendientes de español L1.

Para corroborar la primera hipótesis, se contrastaron los resultados de los grupos experimentales y el grupo control, a fin de determinar el grado de efectividad de las estrategias de *feedback* correctivo en cuanto a la disminución de errores de tildación de palabras agudas y esdrújulas. Junto con esto, se aplicó la prueba estadística t-Student para

muestras independientes con el objetivo de determinar si las diferencias presentadas por los grupos fueron estadísticamente significativas.

**a) Diferencias entre pre-test y post-test inmediato entre grupos experimentales y grupo control**

Como muestra la Tabla 15, la disminución del número total de errores en el post-test inmediato fue mayor en el GE<sub>1</sub> (CMD) que en el grupo control, ya que el primero presentó una disminución de 2,4 errores y el segundo una disminución de solo 1,4 errores por sujeto.

Tabla 15

*Resultados pre-test y post-test inmediato de GE<sub>1</sub> (CMD) y grupo control.*

| Medición          | GE <sub>1</sub> (CMD) |                     | GC                |                     |
|-------------------|-----------------------|---------------------|-------------------|---------------------|
|                   | Número de Errores     | Promedio de Errores | Número de Errores | Promedio de Errores |
| Pre-test          | 77                    | 5,1                 | 62                | 5,6                 |
| Post-Inmediato    | 41                    | 2,7                 | 47                | 4,3                 |
| <b>Diferencia</b> | <b>36</b>             | <b>2,4</b>          | <b>15</b>         | <b>1,4</b>          |

Del mismo modo, la Tabla 16 ilustra los resultados obtenidos en las dos mediciones por el GE<sub>2</sub> (CMI) en comparación con el grupo control. Se observa que el GE<sub>2</sub> (CMI) superó al grupo control, debido a que entre el pre-test y el post-test inmediato logró un promedio de disminución de 2,9 errores, mientras que el grupo control solo alcanzó una disminución de 1,4 errores.

Tabla 16

*Resultados pre-test y post-test inmediato de GE<sub>2</sub> (CMI) y grupo control.*

| Medición          | GE <sub>2</sub> (CMI) |                     | GC                |                     |
|-------------------|-----------------------|---------------------|-------------------|---------------------|
|                   | Número de Errores     | Promedio de Errores | Número de Errores | Promedio de Errores |
| Pre-test          | 73                    | 4,9                 | 62                | 5,6                 |
| Post-Inmediato    | 29                    | 1,9                 | 47                | 4,3                 |
| <b>Diferencia</b> | <b>44</b>             | <b>2,9</b>          | <b>15</b>         | <b>1,4</b>          |

Al someter los resultados a la prueba estadística t-Student, se obtuvieron los siguientes resultados de la comparación de cada uno de los grupos experimentales con el grupo control:



Tabla 17

*Prueba t-Student (pre-test y post-test inmediato) entre grupos experimentales y grupo control.*

|                         | GE <sub>1</sub> (CMD) | GE <sub>2</sub> (CMI) | GC          |
|-------------------------|-----------------------|-----------------------|-------------|
| <b>Media</b>            | 2,4                   | 2,933333333           | 1,363636364 |
| <b>Estadístico t</b>    | 0,984642063           | 1,296187945           |             |
| <b>Sig. (bilateral)</b> | 0,335505666           | 0,207237178           |             |

De acuerdo a los datos presentados en la Tabla 17, se puede señalar que no existieron diferencias significativas en las mediciones entre los grupos experimentales y el grupo control ( $p > 0,05$ ).

**b) Diferencias entre pre-test y post-test diferido entre grupos experimentales y grupo control**

La Tabla 18 muestra los resultados obtenidos por el GE<sub>1</sub> (CMD) y el grupo control al analizar los resultados y establecer una comparación entre el pre-test y el post-test diferido de ambos. Acorde con lo anterior, se observa en la Tabla 18 que el GE<sub>1</sub> (CMD) superó al grupo control en esta medición, ya que el promedio de disminución de errores en el primero fue de 2,6 y en el segundo de solo 2,0.

Tabla 18  
*Resultados pre-test y post-test diferido de GE<sub>1</sub> (CMD) y grupo control.*

| Medición          | GE <sub>1</sub> (CMD) |                     | GC                |                     |
|-------------------|-----------------------|---------------------|-------------------|---------------------|
|                   | Número de Errores     | Promedio de Errores | Número de Errores | Promedio de Errores |
| Pre-test          | 77                    | 5,1                 | 62                | 5,6                 |
| Post-Diferido     | 38                    | 2,5                 | 40                | 3,6                 |
| <b>Diferencia</b> | <b>39</b>             | <b>2,6</b>          | <b>22</b>         | <b>2,0</b>          |

A continuación, la Tabla 19 expone los resultados del GE<sub>2</sub> (CMI) versus el grupo control. Se puede apreciar que los resultados de este segundo grupo experimental son contrarios a lo evidenciado previamente al comparar pre-test y post-test inmediato, ya que, en este caso, el promedio de disminución de errores del GE<sub>2</sub> (CMI) fue menor que el del grupo control, alcanzando el primero un promedio de disminución de 1,1 errores, mientras que el segundo un promedio de 2,0 errores.

Tabla 19  
*Resultados pre-test y post-test diferido de GE<sub>2</sub> (CMI) y grupo control.*

| Medición          | GE <sub>2</sub> (CMI) |                     | GC                |                     |
|-------------------|-----------------------|---------------------|-------------------|---------------------|
|                   | Número de Errores     | Promedio de Errores | Número de Errores | Promedio de Errores |
| Pre-test          | 73                    | 4,9                 | 62                | 5,6                 |
| Post-Diferido     | 56                    | 3,7                 | 40                | 3,6                 |
| <b>Diferencia</b> | <b>17</b>             | <b>1,1</b>          | <b>22</b>         | <b>2,0</b>          |

Al someter los datos a la prueba t-Student (ver Tabla 20) se pudo observar que las diferencias entre los grupos no fueron estadísticamente significativas.

Tabla 20  
*Prueba t-Student (pre-test y post-test diferido) entre grupos experimentales y grupo control.*

|                         | GE <sub>1</sub> (CMD) | GE <sub>2</sub> (CMI) | GC |
|-------------------------|-----------------------|-----------------------|----|
| <b>Media</b>            | 2,6                   | 1,133333333           | 2  |
| <b>Estadístico t</b>    | 0,518471825           | -0,863854059          |    |
| <b>Sig. (bilateral)</b> | 0,608876666           | 0,39791018            |    |

Los resultados presentados para la comprobación de la primera hipótesis en estudio sugieren, en su mayoría, tendencias del efecto positivo de la aplicación de las estrategias de FC para el tratamiento de los errores de ortografía acentual estudiados, puesto que se ha reportado que los promedios de disminución de errores tanto del GE<sub>1</sub> (2,4) como del GE<sub>2</sub> (2,9) en el post-test inmediato fueron superiores a los del grupo control (1,4). De la misma forma, se evidencia que la efectividad de la estrategia del GE<sub>1</sub> se mantuvo en el post-test diferido; aumentando su promedio de disminución de errores a 2,6, a diferencia del grupo control cuyo promedio de disminución fue de 2,0. Situación contraria se pudo observar en

cuando a la efectividad de la estrategia del GE<sub>2</sub>, ya que su promedio de disminución fue de 1,1 errores en el post-test diferido y, por lo tanto, inferior al del grupo control (el análisis de los resultados de el GE<sub>2</sub> se ampliará en el siguiente apartado).

El hecho de que las diferencias entre los grupos comparados no hayan sido estadísticamente significativas se puede adjudicar al tamaño de la muestra estudiada, lo que reafirma la idea de que muestras pequeñas permiten observar ciertas tendencias en cuanto a la efectividad del FCE, pero que se requiere de mayor cantidad de datos para tener validez estadística.

#### **4.4.2. Efecto diferenciador de las estrategias en el corto y largo plazo**

Para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación (¿Cuál es el efecto diferenciador de ambos tipos de FCE en el mejoramiento de los errores de ortografía acentual de aprendientes de español L1 en el corto y en el largo plazo?) se planteó como H<sub>1</sub> que sí existe un efecto diferenciador entre las estrategias de FCE en el mejoramiento de los errores de ortografía acentual de aprendientes de español L1, siendo las claves metalingüísticas directas (CMD) efectivas en el corto plazo. Por su parte, la H<sub>2</sub> también indica que sí existe un efecto diferenciador entre las estrategias, pero que las claves metalingüísticas indirectas (CMI) son más efectivas en el largo plazo.

##### **4.4.2.1. Efectividad de las CMD en el corto plazo**

A continuación se muestran las evidencias para la comprobación de H<sub>1</sub>. En la Tabla 21 se exponen las diferencias entre el pre-test y el post-test inmediato de ambos grupos experimentales. Como se observa, en ambos grupos experimentales los promedios de



disminución de errores entre ambas mediciones fueron cercanos. El GE<sub>1</sub> (CMD) presentó un promedio de 5,1 errores en el pre-test y un promedio de 2,7 errores en el post-test inmediato, por lo tanto, los sujetos disminuyeron en promedio 2,4 errores inmediatamente después de haber finalizado el proceso de intervención lingüística. Por su parte, el GE<sub>2</sub> (CMI) presentó un promedio de 4,9 errores en el pre-test, el que disminuyó a 1,9 errores en el post-test inmediato, por ende, el GE<sub>2</sub> (CMI) disminuyó en promedio 2,9 errores inmediatamente después de haber finalizado la intervención. Dado que el GE<sub>2</sub> evidenció un promedio de disminución de errores mayor que el del GE<sub>1</sub> es posible afirmar que las CMI fueron más efectivas que las CMD en el corto plazo, aunque el promedio del primer grupo superó al segundo por solo 0,5 puntos.

Tabla 21  
*Resultados pre-test y post-test inmediato de grupos experimentales.*

| Medición          | GE <sub>1</sub> (CMD) |                     | GE <sub>2</sub> (CMI) |                     |
|-------------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
|                   | Número de Errores     | Promedio de Errores | Número de Errores     | Promedio de Errores |
| Pre-test          | 77                    | 5,1                 | 73                    | 4,9                 |
| Post-Inmediato    | 41                    | 2,7                 | 29                    | 1,9                 |
| <b>Diferencia</b> | <b>36</b>             | <b>2,4</b>          | <b>44</b>             | <b>2,9</b>          |

Para determinar si las diferencias observadas en el corto plazo entre ambos grupos experimentales eran estadísticamente significativas, se aplicó la prueba t-Student para muestras independientes, cuyos resultados se presentan en la Tabla 22.

Tabla 22

*Prueba t-Student (pre-test y post-test inmediato) entre grupos experimentales.*

| <b>Prueba t para muestras independientes</b> |              |
|--|--------------|
| Estadístico t                                | -0,456584116 |
| Grados de libertad (gl)                      | 26           |
| <i>Sig. (bilateral)</i>                      | 0,651761541  |

El resultado derivado del análisis indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimentales, con un valor  $p=0,651761541$  ( $p>0,05$ ). Tales resultados pueden estar motivados, en primer lugar, por el tamaño de la muestra, ya que ambos grupos experimentales estuvieron compuestos solo por 15 sujetos cada uno; lo que pudo haber afectado la validez estadística de los resultados. No obstante lo anterior, sí ha sido posible observar una disminución progresiva de los errores tratados mediante las estrategias correctivas en ambos grupos experimentales.

#### **4.4.2.2. Efectividad de las CMI en el largo plazo**

A continuación se muestran las evidencias para la comprobación de  $H_2$  para la segunda pregunta de investigación en estudio, que se sostenía que las estrategias del  $GE_2$  (CMI) serían efectivas en el largo plazo. En la Tabla 23 se muestran las diferencias entre el pre-test y el post-test diferido de ambos grupos experimentales.

Tabla 23

*Resultados pre-test y post-test diferido de grupos experimentales.*

| Medición          | GE <sub>1</sub> (CMD) |                     | GE <sub>2</sub> (CMI) |                     |
|-------------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
|                   | Número de Errores     | Promedio de Errores | Número de Errores     | Promedio de Errores |
| Pre-test          | 77                    | 5,1                 | 73                    | 4,9                 |
| Post-Diferido     | 38                    | 2,5                 | 56                    | 3,7                 |
| <b>Diferencia</b> | <b>39</b>             | <b>2,6</b>          | <b>17</b>             | <b>1,1</b>          |

De acuerdo con lo datos expuestos, se observa que el GE<sub>1</sub> (CMD) presentó en el pre-test un promedio de 5,1, que disminuyó a 2,5 en el post-test diferido, por ende, la diferencia del promedio de disminución de errores en el largo plazo fue de 2,6. Por su parte —como ya se expuso anteriormente— el promedio de errores del GE<sub>2</sub> (CMI) en el pre-test fue de 4,9, que disminuyó en el post-test diferido a 3,7, siendo la diferencia del promedio de disminución de errores de 1,1 en el largo plazo.

La Tabla 24 muestra los resultados del análisis de los datos mediante la aplicación de la prueba t-Student.

Tabla 24

*Prueba t-Student (pre-test y post-test diferido) entre grupos experimentales.*

| <b>Prueba t para muestras independientes</b> |              |
|--|--------------|
| Estadístico t                                | -1,415886199 |
| Grados de libertad (gl)                      | 26           |
| <i>Sig. (bilateral)</i>                      | 0,16867754   |

Dado que el valor p fue superior a 0,05 ( $p=0,16867754$ ), las diferencias entre los grupos experimentales no fueron estadísticamente significativas; hecho que, como ya se ha

señalado en la comprobación de las hipótesis previas, encuentra su explicación en el tamaño de la muestra estudiada.

Los resultados sobre el efecto diferenciador de las estrategias en el corto y largo plazo contradicen, en cierta medida, las hipótesis propuestas en un principio; no obstante, ha sido posible observar ciertas tendencias de la efectividad positiva de las estrategias correctivas a lo largo del tiempo para la reparación de los errores de ortografía acentual estudiados, ya que ambos grupos experimentales aumentaron su promedio de disminución de errores, tanto en el post-test inmediato como en el post-test diferido.

En cuanto a la efectividad de las estrategias en el corto plazo, se obtuvo que el GE<sub>2</sub> (CMI) fue superior al GE<sub>1</sub> (CMD) debido a que la diferencia del promedio de errores entre el pre-test y el post-test inmediato del primero fue de 2,9 y el del segundo de 2,4. Al comparar dichos valores, se obtiene que el GE<sub>2</sub> (CMI) fue superior al GE<sub>1</sub> (CMD) solo por 0,5 puntos, por lo tanto, la diferencia entre ambos grupos es reducida y no es posible afirmar, de manera evidente, que la estrategia del segundo grupo haya sido tanto más efectiva que la del primero. En cuanto a la efectividad de las estrategias en el largo plazo, al analizar las diferencias entre el pre-test y el post-test diferido, ha sido posible visualizar que también ambos grupos presentaron variaciones positivas en sus promedios de disminución de errores, pero que el del GE<sub>1</sub> (CMD) fue mucho mayor que el del GE<sub>2</sub> (CMI) (2,6 y 1,1, respectivamente); por lo tanto, es posible afirmar que los sujetos en ambos grupos experimentales se beneficiaron de la información brindada por el FCE al momento de reparar sus errores en el largo plazo, sin embargo, las claves metalingüísticas directas tendieron a ser más efectivas que las indirectas luego de tres semanas de haber finalizado la intervención.

## 5. DISCUSIÓN

A continuación se discuten los resultados obtenidos a partir del análisis realizado con el objetivo de dar respuesta a las preguntas en torno a las cuales se articuló esta investigación.

Los resultados derivados del estudio evidenciaron claras tendencias de la efectividad de las estrategias correctivas para la reparación de la escritura, tanto en el corto como en el largo plazo, a pesar de que, al comparar los grupos experimentales con el grupo control y ambos grupos experimentales entre sí, los resultados no arrojaron diferencias estadísticamente significativas. La falta de validez estadística en este estudio se debe al tamaño muestral que lo compuso, ya que, por motivos operacionales, luego de finalizada la intervención, la muestra inicial se redujo a fin de mantener la equidad entre los grupos estudiados, considerándose solo aquellos sujetos que hubiesen realizado todas las tareas de escritura contempladas en el diseño experimental. Lo anterior, constata la dificultad de llevar a cabo estudios experimentales y procesos de intervención lingüística en contextos reales de enseñanza-aprendizaje, puesto que diversos factores (como, por ejemplo, la inasistencia a clases) dificultan el poder mantener las muestras consideradas en primera instancia.

Respecto a la efectividad de la aplicación de estrategias de FCE para el tratamiento de errores de escritura de ortografía acentual, se pudo observar que ambos grupos experimentales se desempeñaron mejor que el grupo control (que no recibió ningún tipo de tratamiento correctivo sobre los errores de tildación de palabras agudas y esdrújulas) en el post-test inmediato. No obstante, al comparar los resultados obtenidos por los grupos experimentales y el grupo control entre el pre-test y el post-test diferido, se observó que las claves metalingüísticas directas mantuvieron su efectividad, a diferencia de las claves metalingüísticas indirectas que también lo hicieron, pero en menor proporción. Junto con lo anterior, al analizar los promedios de precisión en el uso de las formas lingüísticas (mediante

el análisis de ocurrencias obligatorias), se obtuvo que los grupos que recibieron tratamiento de *feedback* se desempeñaron mejor que el grupo control, por lo tanto, es posible señalar que el aumento de la precisión de los grupos experimentales se debe, principalmente, a que los errores fueron tratados mediante FCE.

Las tendencias reportadas confirman lo que estudios previos en torno al FCE han indicado en cuanto a los efectos positivos de la corrección de errores para el mejoramiento de la producción escrita (Chandler, 2003; Ferris, 1997; Ferris y Roberts, 2001; Hyland, 2003; Polio, Fleck y Leder, 1998, Sachs y Polio, 2007), dado que, a semejanza de lo que sucede cuando un estudiante se ve enfrentado al aprendizaje de un segundo idioma y desarrolla sus procesos de interlengua mediante la formulación y contraste de hipótesis, el error ortográfico del aprendiente de español como L1 se manifiesta como un saber que se encuentra en proceso de acomodación y que requiere de la toma de conciencia de los fenómenos que complejizan el aprendizaje ortográfico (Fracca, 2010). Además, los errores sistemáticos constituyen un signo de progreso en el desarrollo de este tipo de saber, ya que los niños buscan una regularidad en la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979), siendo tales errores de tipo constructivo al permitirles llegar al dominio del sistema convencional a través de hipótesis sobre la escritura que van reformulando a medida que adquieren nuevos conocimientos (De la Torre, 2004; Vaca, 1997). Estos planteamientos reafirman las tendencias mostradas por los resultados obtenidos en este estudio y la factibilidad de la aplicación del FCE no solo en contextos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, sino que también de la lengua materna.

En sí, el uso de *feedback* correctivo metalingüístico es una estrategia explícita que brinda información sobre la naturaleza del error del aprendiente y algunas pistas o claves para su reparación. En esta investigación, el hecho de que las claves metalingüísticas fueran

de tipo directo implicó proporcionar al estudiante la regla de uso del acento gráfico y la forma correcta, mientras que las claves indirectas brindaron la misma información, pero sin explicitar la forma esperada, implicando así cognitivamente a los sujetos en el aprendizaje guiado y la auto-reparación de sus errores para promover el tipo de atención y reflexión que tiende más a la adquisición en el largo plazo (Ferris y Roberts, 2001; Lalande, 1982).

En cuanto al efecto diferenciador de las claves metalingüísticas directas y las claves metalingüísticas indirectas a lo largo del tiempo, se esperaba que las directas fueran más efectivas en el corto plazo y las indirectas en el largo plazo. Contrario a lo que se consignó en un principio en las hipótesis, los resultados obtenidos mostraron que las claves metalingüísticas indirectas tendieron a ser más efectivas inmediatamente después de haber concluido la intervención (corto plazo) que luego de tres semanas de haberla finalizado (largo plazo), mientras que las directas tendieron a ser mucho más efectivas en el largo plazo. Explicaciones a estos fenómenos se pueden encontrar en la naturaleza de las estrategias correctivas estudiadas, el tipo de errores tratados y las características de los sujetos que compusieron la muestra. Respecto a lo anterior, cabe señalar que la función del *feedback* correctivo es proporcionar información importante que los estudiantes pueden utilizar de manera activa en la modificación de los errores de sus enunciados (Ferreira, 2006). La complejidad de la ortografía acentual radica en que para la reparación de los errores se requiere de una demanda cognitiva mayor y es necesaria una comprensión clara de las unidades básicas del sistema de escritura y de las características fónicas de las palabras, además de las reglas o convenciones que definen el uso de la tilde (Pérez, 1991). A esto se adhiere que los sujetos que conformaron la muestra pertenecen a un colegio bilingüe, donde el aprendizaje de la escritura del español es posterior a la de la segunda lengua, que es, en este caso, el inglés (idioma que no utiliza acentos gráficos).

Tendiendo en consideración esto último, se podría indicar que las claves metalingüísticas indirectas potenciaron la reflexión de los sujetos en torno al uso de la estructura porque lograron corregir sus errores en mayor medida inmediatamente después de haber finalizado la intervención. No obstante, la estrategia no los llevó a un procesamiento de la lengua que les permitiera retener el aprendizaje en el largo plazo, constituyendo una ayuda temporal para la reparación de su escritura. Las explicaciones a esto se podrían encontrar, en primer lugar, en la enseñanza bilingüe a la que se encuentran expuestos los estudiantes, puesto que se están sobre-exigidos a nivel cognitivo por una segunda lengua que deben dominar y que, además, en su escritura no presenta marcas gráficas acentuales; en segundo lugar, otro factor que pudo haber tenido injerencia en los resultados fue la madurez lingüística de los aprendientes, dado que, al momento de la intervención, sus edades fluctuaban entre los 11-12 años. A pesar de que el *feedback* correctivo metalingüístico indirecto otorgó información que contribuyó a que los estudiantes repararan sus errores en el corto plazo, el no contar con la forma correcta llevó a que la ayuda brindada por dicha retroalimentación no se mantuviera a lo largo del tiempo debido a que su procesamiento genera una gran demanda cognitiva, al requerir que los estudiantes determinen lo que está incorrecto en su producción y que planteen hipótesis sobre cuál sería la forma correcta (a la vez que integran la información en su memoria de largo plazo y la procesan en su memoria de trabajo) (Ellis y Storch, 2016).

A diferencia de lo que se observó sobre el efecto de las claves metalingüísticas indirectas, las directas tendieron a ser más perdurables en el mejoramiento de los errores a lo largo del tiempo, dado que, al explicitar la forma esperada, entregaron el conocimiento asociado que los estudiantes requerían para activar o clarificar sus hipótesis y, de este modo, poder transferirlo a nuevos contextos (pos-test diferido). En consecuencia, la sistematicidad



de las claves metalingüísticas directas, al ser altamente explícitas, suministraron la ayuda necesaria para la comprensión clara y global de los errores por parte de los estudiantes, quienes, probablemente, habían almacenado parcialmente en su memoria a largo plazo la información sobre cómo y cuándo el acento gráfico es requerido. La superioridad del efecto mostrado por las claves metalingüísticas directas en este estudio se condice con los resultados de Sheen (2007), Bitchener et al. (2005), Bitchener (2008), Shintani y Ellis (2013), quienes indican que la corrección directa de errores junto a explicaciones metalingüísticas son más efectivas en el largo plazo que otros tipos de FCE —como la corrección solo directa o que la corrección indirecta (Bitchener y Knoch 2010b)—. Sumado a esto, cabe señalar que los problemas de ortografía acentual encuentran su correlato, en el plano de la oralidad, en los errores de pronunciación cometidos por los aprendientes de lengua. El estudio de Ferreira (2006), en el ámbito del *feedback* correctivo oral, reportó que las estrategias que consideran la provisión de la respuesta correcta y la corrección explícita son más efectivas para el tratamiento de errores de pronunciación.

## 6. CONCLUSIONES

La efectividad del *feedback* correctivo para el tratamiento de errores de escritura ha sido un tema controversial y ampliamente debatido por diversos investigadores, lo que ha motivado la realización de múltiples y variados estudios experimentales al respecto en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. No obstante, la evidencia empírica presentada a la fecha no ha logrado llegar a conclusiones definitivas sobre cuáles serían las estrategias más efectivas para el mejoramiento de la precisión lingüística escrita en contextos educativos particulares, ya que la efectividad relativa de las estrategias de *feedback* depende de múltiples variables, que incluyen aspectos particulares de la lengua que se corrige, las condiciones relacionadas a la entrega de la corrección por parte del profesor y las características de los estudiantes (Ferreira, 2006).

El FCE ha sido una materia poco explorada en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua materna. En este contexto, el estudio presentado pretendió aportar información sobre la aplicabilidad y efectividad de las estrategias correctivas en dichos escenarios para el tratamiento de errores de ortografía acentual (omisión de tilde en palabras agudas y esdrújulas) cometidos por estudiantes de 6º año de EGB. Los tipos de FCE estudiados fueron, específicamente, las claves metalingüísticas directas y las claves metalingüísticas indirectas.

En respuesta al primer objetivo de indagación (describir la efectividad de la entrega y no entrega de FCE) los datos reportados permiten afirmar, en líneas generales, que las claves metalingüísticas directas e indirectas llevaron a una disminución progresiva de los errores de ortografía acentual cometidos por los estudiantes, ya que ambos grupos experimentales superaron al grupo control, tanto en el post-test inmediato como en el post-test diferido. La efectividad del FCE se hace patente al considerar los resultados del análisis

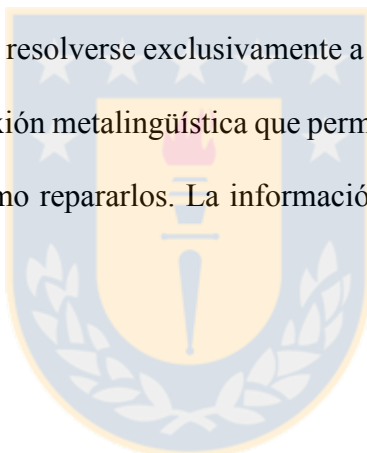
de precisión lingüística, que arrojaron que los grupos que recibieron tratamiento correctivo lograron mayores niveles de precisión, en el uso del acento gráfico en palabras agudas y esdrújulas, que aquellos que no contaron con la ayuda brindada por el FCE.

En respuesta al segundo objetivo de investigación (comparar la efectividad relativa de las estrategias de FCE en el corto y largo plazo), los resultados contradijeron las hipótesis planteadas al ser las claves metalingüísticas directas más efectivas que las directas en el largo plazo. Sin embargo, al analizar las tendencias constatadas, se debe tener en consideración que los efectos del FCE dependen de la velocidad de aprendizaje en las etapas de desarrollo y de la habilidad de los estudiantes para captar la información disponible en el *feedback*. Los alumnos de enseñanza básica que conformaron la muestra en estudio ven corregidos sus errores de escritura, habitualmente, de manera directa, lo que implicó que estuvieran mucho más familiarizados y acostumbrados a ese tipo de corrección. Por ende, el que las claves metalingüísticas incluyeran la forma correcta les permitió confirmar de manera más clara sus hipótesis y modificar las reglas transitorias de sus propias gramáticas, llevándolos a retener el aprendizaje a lo largo del tiempo. Por el contrario, la omisión de la forma correcta en las claves metalingüísticas indirectas permitió que auto-repararan sus errores de forma temporal, pero no en el largo plazo debido a, probablemente, la sobrecarga cognitiva que genera este tipo de procesamiento de información.

A pesar de que los resultados de la investigación presentada no contaron con validez estadística, sí evidenciaron claras tendencias positivas sobre la efectividad de la aplicación de las estrategias correctivas para el mejoramiento de los errores omisión del acento gráfico en palabras agudas y esdrújulas por parte de los estudiantes que formaron parte del estudio, siendo para este grupo de alumnos —y dichas problemáticas— más beneficiosas las claves

metalingüísticas directas porque representaron una forma de instrucción inicial del nuevo conocimiento y los llevaron a ser conscientes de lo que habían aprendido parcialmente.

En conclusión, la aplicación de estrategias de FCE para el tratamiento de los problemas de escritura de aprendientes de español L1 es una temática que necesita seguir siendo explorada, ya que —como se ha demostrado en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas— constituye una herramienta valiosa para ayudar a los estudiantes a mejorar su producción escrita. Generalmente, la enseñanza-aprendizaje de la ortografía del español se lleva a cabo de manera aislada, sin embargo, es solo en el marco de situaciones de escritura real donde tiene sentido para los alumnos. Sumado a lo anterior, la mayoría de los errores de ortografía no pueden resolverse exclusivamente a través del aprendizaje de reglas, sino que requieren de una reflexión metalingüística que permita a los estudiantes comprender el por qué de sus errores y cómo repararlos. La información necesaria para realizar dichas tareas la otorga el FCE.



## 7. LIMITACIONES Y PROYECCIONES

La principal limitación de la investigación presentada fue el no contar con un tamaño muestral que permitiera comprobar estadísticamente los resultados obtenidos. Una segunda limitación se encuentra en la dificultad de desarrollar la investigación en un contexto real de enseñanza-aprendizaje debido a la imposibilidad de poder controlar que la totalidad de los estudiantes —que formaron parte del estudio en un inicio— realizaran las tareas de escritura contempladas en el diseño metodológico. Una tercera limitante, fue el tiempo en que se ejecutó la intervención porque que hubo que adecuarla a los periodos establecidos por el centro educativo (final del segundo semestre escolar), lo que imposibilitó efectuar la investigación en un periodo de tiempo más prolongado y recopilar mayor cantidad de datos. Una última restricción de este estudio fue el no haber podido analizar los factores individuales que median el efecto de las estrategias correctivas, puesto que el tipo de FCE que, probablemente, es más efectivo para ciertos estudiantes depende de variables adicionales a la información proporcionada por la retroalimentación.

En cuanto a las proyecciones, este estudio aporta información valiosa para la conducción de futuras investigaciones, ya que es crucial y relevante indagar en más detalle cómo los estudiantes responden a los diferentes tipos de estrategias de *feedback* correctivo. En consecuencia, es indispensable llevar a cabo estudios longitudinales que repliquen el diseño metodológico de esta investigación en distintos contextos de enseñanza-aprendizaje del español como lengua materna y con estudiantes de distintos niveles educativos (además de evaluar la efectividad del FCE en el tratamiento de otras formas lingüísticas). Finalmente, las investigaciones futuras deben contar con una mayor cantidad de datos para constatar los hallazgos previamente reportados y, también, analizar las variables individuales, tanto cognitivas (memoria de trabajo y capacidad de procesamiento, aptitud lingüística,

conocimiento de metalenguaje) como motivacionales y afectivas (metas, intereses, actitudes y creencias sobre la corrección de errores), que moderan la forma en que los estudiantes atienden y responden, o no, a la retroalimentación correctiva.



## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelló, C. (2004). El aprendizaje de una L2/LE en contextos bilingües. Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 351-368). Madrid: SGEL.
- Aguilar, J. (1982). El enfoque cognoscitivo contemporáneo: alcances y perspectivas. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 8, 171-187.
- Alba Quiñones, V. (2009). Análisis de errores ortográficos en aprendices alemanes de español como lengua extranjera. *Philologia Hispalensis*, 23, 17-35. Disponible en <http://institucional.us.es/revistas/philologia/23/02%20Alba.pdf>.
- Arnáez, P. (2005). Propuesta para enseñar gramática en las clases de lengua. *Lingua Americana*, IX(16), 69-90.
- Arnáez, P. (2006). La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: una línea de investigación. *Letras*, 48(73).
- Asenjo, N. y Ferreira, A. (2015). Mejoramiento de la comprensión auditiva en portugués como LE en contextos comunicativos mediados por la tecnología. *Estudios pedagógicos*, 41(1). Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000100002&script=sci_arttext).
- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing*, 9, 227-258.
- Atorresi, A., Bengochea, R., Bogoya, D., Burga, A., Castro, M., Garcia, F... Pardo, C. (2010). *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: Unesco-Orealc.
- Báez, G. (2000). Errores de acentuación gráfica más frecuentes en escolares de 6° de primaria del D.F. *Lingüística Mexicana*, 1, 127-142.

Backhoff, E., Peon, M., Andrade, E. y Rivera, S. (2008). *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Baptista, L. (2002). Análisis de errores y producción escrita de español lengua extranjera. *Signum: Estudos da Linguagem*, 5, 49-75.

Beaudrie, S. (2012). A corpus-based study on the misspellings of Spanish heritage learners and their implications for teaching. *Linguistics and Education*, 23(1), 135-144.

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).

Benveniste, C. (1982). La escritura del lenguaje dominguero. En Ferreiro y Gómez-Palacio (Eds.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Revista Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.

Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E. y Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 4, 257-280.

Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 102-118.

Bitchener, J. (2012). A reflection on the 'language learning potential' of written CF. *Journal of Second Language Writing*, 21, 348-363.

Bitchener, J. y Knoch, U. (2008). The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal*, 63(3), 204-211.



- Bitchener, J. y Knoch, U. (2009a). The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal*, 63(3), 204-211.
- Bitchener, J. y Knoch, U. (2009b). The relative effectiveness of different types of direct written corrective feedback. *System*, 37(2), 322-329.
- Bitchener, J. y Knoch, U. (2010a). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation. *Applied Linguistics*, 31(2), 193-214.
- Bitchener, J. y Knoch, U. (2010b). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 207-217.
- 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, 227-258.
- Borzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psykhé*, 14(1), 192-209.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy* (2a ed.). New York: Longman.
- Bruton, A. (2009). Designing research into the effect of error correction in L 2 writing: Not so straightforward. *Journal of Second Language Writing*, 18, 136-140.
- Bryant, P. y Bradley, L. (1980). Why children sometimes write words which they cannot read. En Uta Frith (Ed.). *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 49, 3-19.
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M. y Cabré, P. (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: GRAO.
- Cardelle, M. y Corno, L. (1981). Effects on second language learning of variations in written feedback on homework assignments. *TESOL Quarterly*, 15, 251-61.

- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona. Paidós.
- Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita L2/ ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Carratalá, F. (1997). *Manual de ortografía española: acentuación, léxico y ortografía*. Editorial Castalia.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*. 35(51), 149-151.
- 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, 267-296.
- Chaudron, C. (1984). The effects of feedback on students' composition revisions. *RELC Journal*, 15, 1-14.
- Chavarría, O. (1988). *La ortografía en perspectiva*. Cartago: Editorial Tecnológico de Costa Rica.
- Chenoweth, N., Day, R., Chun, A. y Luppescu, S. (1983). Attitudes and Preferences of ESL Students to Error Correction. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 79-87.
- Cohen, A. (1987). Student processing of feedback on their compositions. *Learner strategies in language learning*. En A. Wenden y J. Rubin (pp. 57-69). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cohen, A. y Cavalcanti, M. (1990). Feedback on Compositions: Teacher and Student Verbal Reports. En Barbara Kroll (Ed.). *Second Language Writing, Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press: 155–177.

- Corder, S. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-169.
- Crespo, N., Benítez, R. y Cáceres, P. (2007). La comprensión oral del lenguaje no literal y su relación con la producción escrita en escolares. *Signos*, 40, 63, 31-50.
- Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 3-19.
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la Escritura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid: Escuela Española.
- Defior, S., Cary, L. y Martos, F. (2002). Differences in reading acquisition development in two shallow orthographies: Portuguese and Spanish. *Applied Psycholinguistic*, 23, 135-148.
- Defior, S., Jiménez-Fernández, G. y Serrano, F. (2009). Complexity and lexicality effects on the acquisition of Spanish spelling. *Learning and Instruction*, 19, 55-65.
- DeKeyser, R. (1993). The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *Modern Language Journal*, 77, 501-514.
- DeKeyser, R. (2007). Skill acquisition theory. En Bill VanPatten y Jessica Williams (Eds.). *Theories in Second Language Acquisition: An introduction* (pp. 97-112). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- De la Torre, S. (2004). *Aprender de los errores. Tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Eguía, M. S. (2003). Análisis de la ejecución de lectura en una muestra de niños de primero a tercer grado de primaria: Un estudio comparativo. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, UNAM.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *English Language Teaching Journal*, 63(2), 97-107.

- Ellis, R. y Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., Loewen, S. y Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 339-368.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M. y Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36(3), 353-371.
- Bitchener, J. y Storch, N. (2016). *Written CF for L2 development*. Reino Unido: Multilingual Matters.
- Elwood, J. y Bode, J. (2014). Student preferences vis-à-vis teacher feedback in university EFL writing classes in Japan. *System*, 42, 333-343.
- Evans, N., Hartshorn, J., McCollum, R. y Wolfersberger, M. (2010). Contextualizing corrective feedback in second language writing pedagogy. *Language Teaching Research*, 14(4), 445-463.
- Farrokhi, F. y Sattarpour, S. (2012). The effects of direct written corrective feedback on improvement of grammatical accuracy of high-proficient L2 learners. *World Journal of Education*, 2, 49-57.
- Fathman, A. y Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. En Barbara Kroll (Ed.). *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 178-190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández Pérez, M. (1996). El campo de la lingüística aplicada. Introducción. *Avances en lingüística aplicada*, 11-46.
- Ferreira, A. (2006). Estrategias efectivas de *feedback* positivo y correctivo en el español como lengua extranjera. *Revista Signos*, 39(62), 379-406.

- Ferreira, A. (2007). Estrategias efectivas de *feedback* correctivo para el aprendizaje de lenguas asistido por computadores. *Revista Signos*, 40(65) 521-544.
- Ferreira, A. (2015). Tratamiento de errores gramaticales focalizados en aprendices de ELE a través de estrategias de feedback correctivo escrito. Cuaderno de resúmenes: Coloquio Internacional sobre la Enseñanza del Español Lengua Extranjera en Quebec, mayo 2015. Montreal: McGill University, pp. 26-27. Recuperado de: [http://cre.umontreal.ca/documents/CEDELEQ5.CuadernoderesUmenes\\_002.pdf](http://cre.umontreal.ca/documents/CEDELEQ5.CuadernoderesUmenes_002.pdf)
- Ferreira, A., Elejalde, J. y 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.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Yetta Goodman (Ed.). *Los niños construyen su lecto-escritura* (pp. 21-35). Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferris, D. (1995). Teaching ESL composition students to become independent selfeditors. *TESOL Journal*, 4, 18-22.
- Ferris, D. (1997). The impact of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31, 315-339.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: a response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-11.
- Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Arbor: University of Michigan Press.
- Ferris, D. (2004). The grammar correction debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime?). *Journal of Second Language Writing*, 13, 49-62
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. En Ken Hyland y Fiona Hyland (Eds.),

*Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 81-104). Cambridge: Cambridge University Press.

Ferris, D. y Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161–184.

Ferris, D., Chaney, S., Komura, K., Roberts, B. y McKee, S. (2000). Perspectives, problems, and practices in treating written error. *Coloquio presentado en la Convención Internacional TESOL*, marzo 2000. Vancouver, pp. 14-18.

Ferris, D., Liu, H., Sinha, A. y Senna, M. (2013). Written corrective feedback for individual L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 22, 307-329.

Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 31.

Fraca, L. (2010). *La nueva ortografía en la escuela*. Discurso realizado en la presentación de la Nueva Ortografía de la Lengua Española, Academia Venezolana de la Lengua, Venezuela.

Frantzen, D. y Rissel, D. (1987). Learner self-correction of writing compositions: What does it show us? En Bill VanPatten, Trisha Dvorak y James Lee (Eds.). *Foreign language learning: A research perspective* (pp. 92-107). Cambridge: Newbury House.

García-Albea, J. (1991). Segmentación y acceso al léxico en la percepción del lenguaje. En Juan Mayor y José Luis Pinillos (Eds.) *Tratado de Psicología General. Vol. 6. Comunicación y Lenguaje*. Madrid: Alhambra.

Gómez, L. (1997). El texto verbal, oral y escrito: limitaciones y posibilidades. *Signos*, 30, 41-42, 161-166.

Grompone, M. (1982). *Un sistema interpretativo de la ortografía. Teoría y técnicas para la comprensión del lenguaje escrito*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.

Guo, Q. (2015). The effectiveness of written CF for L2 development: A mixed-method study of written CF types, error categories and proficiency levels. Tesis doctoral. AUT University, Auckland, Nueva Zelanda.

- Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En Lee W. Gregg y Erwin R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Earlbaum Associates.
- Hedgcock, J. y Lefkowitz, N. (1994). Feedback on feedback: Assessing learner receptivity in second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 3, 141–163.
- Hendrickson, J. (1980). The Treatment of Error in Written Work. *The Modern Language Journal*, 64, 216–221.
- Holgado, M. A. (1986). Didáctica de la ortografía. Salamanca. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca. *Colección Documentos didácticos*.
- Hernández, F. (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 11(2), 141-153.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5a ed). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hualde, J. (2005). *The sounds of Spanish*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Hyland, F. (2003). Focusing on form: Student engagement with teacher feedback. *System*, 31, 217– 230.
- Hyland, F. y Hyland, K. (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Justicia, F., Defior, S., Pelegrina, S. y Martos, F. (1999). The sources of error in Spanish Writing. *Journal of Research in Reading*, 22(2), 198-202.
- Katz, L. y Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The Orthographic Depth Hypothesis. En Ram Frost y Leonard Katz (Eds.). *Orthography, Morphology, and Meaning* (pp. 67-84). Amsterdam: Elsevier.

- Kaufman, A. M. (1999). *Alfabetización temprana... ¿y después?* Buenos Aires: Santillana.
- Keh, C. (1989). Teaching proofreading: Analysis, diagnosis and production. Conferencia RELC.
- Kepner, C. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *Modern Language Journal*, 7, 305-313.
- Komura, Y. (1999). *Student response to error correction in ESL classrooms*. California State University: Sacramento.
- Lalande, J. (1982). Reducing composition errors: an experiment. *Modern Language Journal*, 66, 140-149.
- Leal, F., Matute, E. y Zarabozo, D. (2005). La transparencia del sistema ortográfico del español de México y su efecto en el aprendizaje de la escritura. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 42, 127-136.
- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error-correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24, 203-218.
- Lillo, J. y Ferreira, A. (2014). Un modelo teórico-metodológico para investigación empírica en feedback correctivo escrito en una segunda lengua. *Onomázein*, 2(30), 90-110.
- Long, M. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. En William Ritchie y Tej Bhatia (Eds.). *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-68). San Diego: Academic Press.
- Mattingly, I. (1972). Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. En J. F. Kavenaghe y I. Mattingly (Eds.). *Language by ear and by eye*. Cambridge Mass: MIT Press.
- Mattingly, I. (1984). Reading, linguistic awareness, and language acquisition. En John Downing y Renate Valtin (Eds.). *Language awareness and learning to read*. Nueva York: Springer-Verlag.



- Mesanza, J. (1990). *Palabras que peor escriben los alumnos. Inventario cacográfico*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- 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.
- O'Donnell, M. (2008). The UAM CorpusTool: Software for corpus annotation and exploration. En *Actas del XXVI Congreso de AESLA*, Almería, España. Disponible en: <https://www.uam.es/proyectosinv/woslac/DOCUMENTS/Presentations%20and%20articles/ODonnellAESLA08.pdf>.
- Ortega, A. y Torres, S. (1994). La paráfrasis en el desarrollo de las estrategias de comprensión lectora. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0325.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0325.pdf).
- Parodi, G. (2008). Lingüística de Corpus: Una introducción al ámbito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 45(1), 93-119.
- Pastor, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Penadés, I. (2003). Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores. *Lingüística en la red*, Universidad de Alcalá.
- Pérez, F. M. (1991). ¿Es posible enseñar la ortografía acentual? *Revista de Educación*, 15(2). 67-74.
- Polio, C., Fleck, C. y Leder, N. (1998). If only I had more time: ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions. *Journal of Second Language Writing*, 7, 43-68.
- Pujol, M. (1992). Estudios descriptivos. Ortografía. En S. Torner y P. Battaner (Eds.). *El Corpus PAAU 1992: Estudios descriptivos, textos y vocabulario*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada.
- Pujol, M. (1999). *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias*. Tesis de Doctorado. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Barcelona.

Pujol, M. (2001). Hacia una visión integrada de la ortografía: comunicativa, cognitiva y lingüística. *Tabanque. Revista pedagógica*, 16, 193-215.

Quilis, A. (1979). La enseñanza de la lengua materna. *Revista de filología y su didáctica*, 2, 251-274.

Radecki, P. y Swales, J. (1988). ESL student reaction to written comments on their written work. *System*, 16(3), 355-365.

Real Academia Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Rennie, C. (2000). Error feedback in ESL writing classes: What do students really want? Tesis de Master. California State University, Sacramento.

Richard, J. y Rodgers, T. (1998). Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid: Colección Cambridge de didáctica de lenguas.

Robb, T., Ross, S. y Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83-95.

Rodríguez, G. (1985). Para enseñar la lengua materna (I). *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 11, 61-66.

Rummel, S. (2014). Students and Teacher Beliefs About Written CF and the Effect These Beliefs Have on Uptake: A Multiple Case Study of Laos and Kuwait. Tesis doctoral. AUT University, Auckland, Nueva Zelanda.

Sachs, R. y Polio, C. (2007). Learners' uses of two types of written feedback on a L2 writing revision task. *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 67-100.

Salgado, H. (1997). *El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique.

- Sánchez, D. (2006). Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Memoria de Máster para obtener la Maestría en Español como Lengua Extranjera. Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Sánchez, V., Moyano, V. y Borzone, A. M. (2011). Demandas cognitivas de la escritura: Comparación de dos situaciones de producción. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 227-236.
- Sarquis, B. y Ansalone, C. (2005). La ortografía, de princesa a cenicienta (La hermana olvidada en la enseñanza de la lengua). Escuela Normal Superior. Proyecto Integra. Maestros con TIC's.
- Saura, J. A. (2005). La ortografía en las encuestas aragonesas de disponibilidad léxica. *Actas de las Jornadas sobre Disponibilidad Léxica en los Jóvenes aragoneses* (Zaragoza). Recuperado de <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/27/27/08saura.pdf>.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Semke, H. (1984). The effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17, 195–202.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41, 255–283.
- Sheen, Y. (2011). *Corrective feedback, individual differences and second language learning*. New York: Springer.
- Sheen, Y., Wright, D. y Moldawa, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of gramatical form by adult ESL learners. *System*, 37(4), 556-569.
- Sheppard, K. (1992). Two feedback types: do they make a difference? *RELC Journal*, 23, 103-110.

- Shintani, N. y Ellis, R. (2013). The comparative effect of direct corrective feedback and metalinguistic explanation on learners' explicit and implicit knowledge of the English indefinite article. *Journal of Second Language Writing*, 22(3), 286-306.
- Shintani, N., Ellis, R. y Suzuki, W. (2014). Effects of written feedback and revisión on learners' accuracy in using two English gramatical structures. *Language Learning*, 64(1), 103-131.
- Sotomayor, C., Molina, D., Bedwell, P. y Hernández, C. (2013). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3°, 5° y 7° básico. *Signos*, 46(81), 105-131.
- Stefanou, C. (2014). L2 Article Use for Generic and Specific Plural Reference: The Role of Written CF, Learner Factors and Awareness. Tesis doctoral. Universidad de Lancaster, Reino Unido.
- 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.
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, 255-272.
- Truscott, J. y Hsu, A. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, 17, 292-305.
- Tuana, E. (1980). Estudio comparativo de la ortografía en niños normales y niños con dificultades de aprendizaje. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*.
- Tuana, E., Carbonell, M. y Luch, E. (1980). Diez años de investigaciones ortográficas. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*.
- Urria, A. (1988). Una experiencia pedagógica sobre ortografía acentual. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 2(9).

Vaca, J. (1997). *Lo no alfabético en el sistema de escritura: ¿Qué piensa el escolar?* México: CINVESTAV.

Van Beuningen, C., De Jong, N. y Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 156, 279-296.

Van Beuningen, C., De Jong, N. y Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning*, 62, 1-41.



## **ANEXOS**

### **Anexo 1: Análisis de errores realizado antes de la intervención lingüística**

El análisis realizado para la determinación de las formas a tratar se efectuó antes de comenzar la intervención, a partir del estudio de un corpus conformado por 154 textos, los cuales fueron escritos por 77 estudiantes de 6° básico (Saint John's School) en el marco de la aplicación de un ensayo para la evaluación SIMCE de escritura. En dicho contexto, los sujetos desarrollaron dos tareas de escritura: redacción de un texto narrativo literario (cuento), a partir de una imagen que mostraba a una ballena varada en las costas de México, y redacción de un texto expositivo (artículo informativo), a partir de una infografía sobre la cultura maya.

En el análisis se consideraron los errores tanto de ortografía acentual (acentuación general, dierética y diacrítica) como los de ortografía literal (uso de c/s/z, b/v, g/j y h). Las etiquetas utilizadas para la identificación de errores se basaron en el sistema de anotación elaborado en el marco del FONDECYT 1110812 “Un Sistema Tutorial Inteligente para la focalización en la forma en la enseñanza del español como lengua extranjera” y en el estudio de Ferreira, Elejalde y Vine (2014). Los errores se clasificaron bajo los criterios de omisión (el error se encuentra en la carencia de marca gráfica de acento o de una grafía), adición (se tilda una palabra que, por regla general, no debería ser tildada; en el caso de la ortografía literal, se añade una grafía innecesaria) y elección errónea (se utiliza la marca gráfica de acento, pero esta se encuentra en un lugar que no corresponde; en el caso de la ortografía literal, la elección errónea se considera la sustitución de una grafía por otra).

El sistema de anotación utilizado para el etiquetado de los errores de ortografía identificados se expone a continuación en la Tabla 25.

Tabla 25  
*Sistema de anotación para identificación de errores de ortografía.*

| Clasificación              |                       | Tipo de error    |                  |
|----------------------------|-----------------------|------------------|------------------|
| <b>Ortografía Acentual</b> | Acentuación General   | Aguda            | Omisión          |
|                            |                       |                  | Elección errónea |
|                            |                       | Grave            | Omisión          |
|                            |                       |                  | Elección errónea |
|                            |                       | Esdrújula        | Omisión          |
|                            |                       |                  | Elección errónea |
|                            |                       | Sobreesdrújula   | Omisión          |
|                            |                       |                  | Elección errónea |
|                            | Acentuación Dierética | Hiato            | Omisión          |
|                            |                       |                  | Elección errónea |
|                            |                       |                  | Adición          |
|                            |                       | Diptongo         | Omisión          |
|                            |                       |                  | Elección errónea |
|                            |                       |                  | Adición          |
| Triptongo                  |                       |                  | Omisión          |
|                            |                       |                  | Elección errónea |
|                            | Adición               |                  |                  |
| Acentuación Diacrítica     |                       | Omisión          |                  |
|                            |                       | Elección errónea |                  |
| <b>Ortografía Literal</b>  | Uso de b              | Omisión          |                  |
|                            | Uso de c              |                  |                  |
|                            | Uso de g              |                  |                  |
|                            | Uso de j              | Elección errónea |                  |
|                            | Uso de s              |                  |                  |
|                            | Uso de v              |                  |                  |
|                            | Uso de z              | Adición          |                  |
|                            | Uso de h              |                  |                  |

### **Errores frecuentes de ortografía literal y acentual en todo el corpus**

Se identificaron un total de 1520 errores frecuentes de ortografía en los 154 textos que conformaron el corpus. Como se aprecia en la Figura 6, un 87% de las problemáticas se

concentró en el uso de la ortografía acentual (n=1323) y en menor medida en las de ortografía literal (13%).

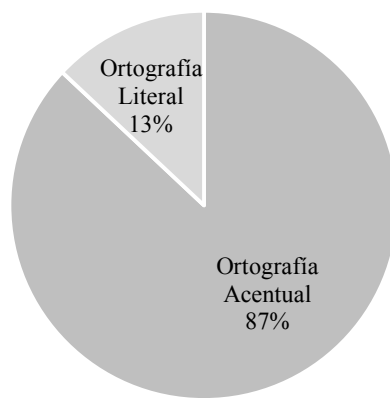


Figura 6. Errores frecuentes de ortografía acentual y literal.

Respecto de los errores de ortografía literal (n=197), los errores más frecuentes identificados fueron los siguientes:

- Uso de “s” (n=61): elección errónea (95%) y omisión (5%).

Ejemplo de elección errónea: *La ballena mamá estuvo algunos minutos descansando hasta que se \*empeso a desidratar [...]* (S22/T1/6°A).

- Uso de “v” (n=46): elección errónea (98%) y omisión (2%).

Ejemplo de omisión: *[...] se construian templos con mucho oro para \*alavar a su Dios.* (S26/T2/6°B).

- Uso de “h” (n=45): omisión (78%) y adición (22%).

Ejemplo de omisión: *Los templos mayas eran grandes estructuras como piramides echas de piedras [...]* (S22/T2/6°B).



Ejemplo de adición: [...] *la armada de Mexico encontro a una \*henorme ballena*  
[...] (S12/T1/6°B).

### Errores de ortografía acentual más frecuentes en el corpus

Dado que los errores más frecuentes identificados en el corpus fueron los de ortografía acentual, estos fueron considerados como estructuras a tratar mediante las estrategias de FCE en estudio. Los errores fueron clasificados atendiendo a la distinción entre errores de acentuación general (tildación de palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas), de acentuación dierética (tildación de hiatos y diptongos) y de acentuación diacrítica. La Figura 7 ilustra los resultados obtenidos.

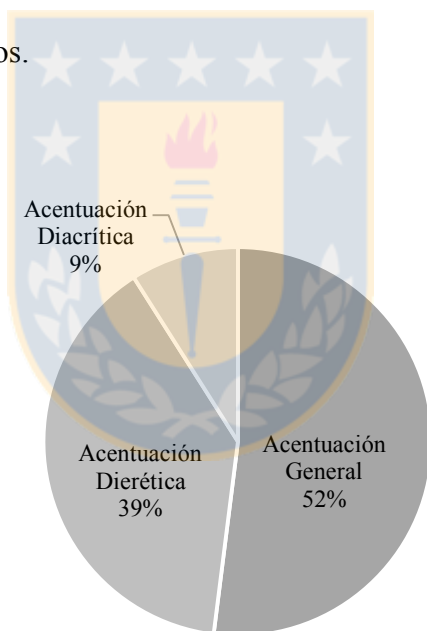


Figura 7. Errores frecuentes de ortografía acentual.

Del total de errores de ortografía acentual identificados en el corpus (n=1323), un 52% se concentró en la tildación de palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas; un 39% en la tildación de hiatos y diptongos, y un 9% en el uso de la tilde diacrítica. Respecto

de la tildación diacrítica (n=519), las problemáticas se concentraron en la omisión de tildes en hiatos (99%), encontrándose errores como los siguientes: *La cultura maya era muy ordenada y se **\*dividia** en tres clases [...]* (S4/T2/6°C) / *Un día un pescador llamado Pedro **\*descubrio** una ballena atrapada en el hielo [...]* (S19/T1/6°A). A pesar de que los errores de acentuación diacrítica presentaron un gran porcentaje de ocurrencias, no se consideraron puesto que su aparición estuvo motivada por el tipo de textos redactado por los alumnos, es decir, tanto el cuento como el artículo informativo propiciaron el uso de las formas verbales del pretérito imperfecto.

Los errores de tildación diacrítica se presentaron en menor cantidad (n=113), siendo los tipos de errores más frecuentes las omisiones (96%) en casos como los siguientes: ***\*El** le pregunto a Siri si le gustaba el mar, y los animales* (S16/T1/6°A) / *¿**\*Quien** no ha escuchado sobre los mayas?* (S12/T2/6°B).

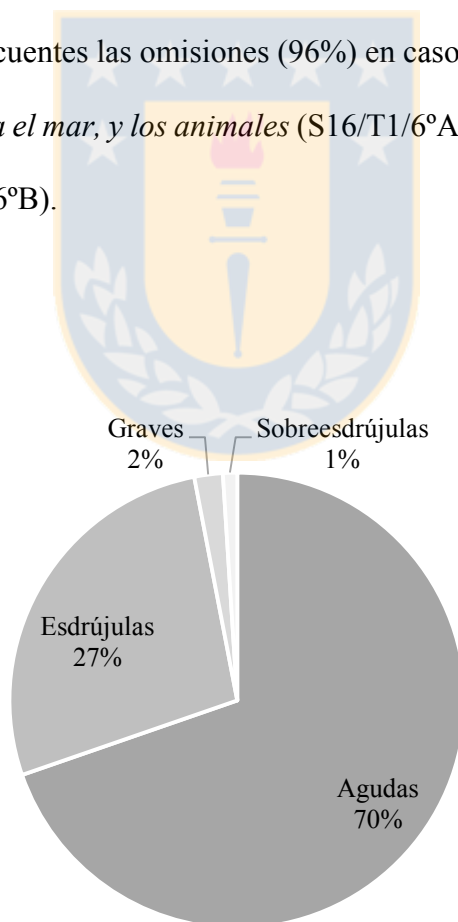


Figura 8. Errores frecuentes de ortografía acentual general.

Los resultados detallados del análisis de los problemas de ortografía acentual general más frecuentes detectados en el corpus (n=691) se ilustran en la Figura 8. Se observa que la mayor parte del total de errores se encuentra en la tildación de palabras agudas (n=477) y esdrújulas (n=189).

Respecto a los tipos de errores de tildación de palabras agudas y esdrújulas, la Figura 9 muestra los resultados obtenidos.

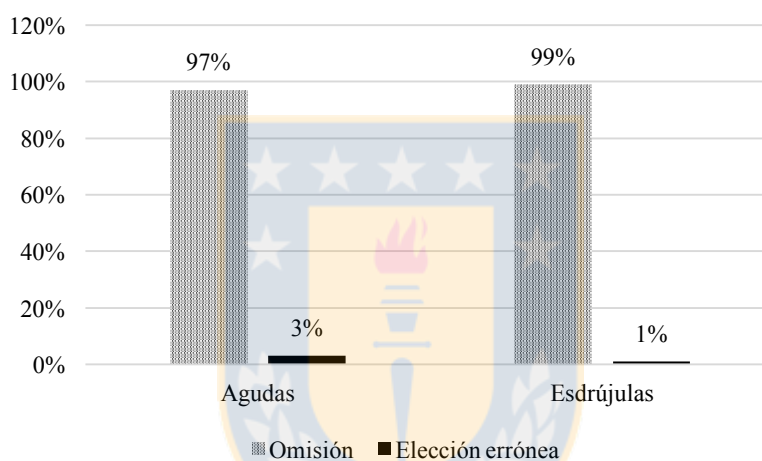


Figura 9. Tipos de errores frecuentes de tildación de palabras agudas y esdrújulas.

Se puede observar que la omisión de tilde constituyó la mayor problemática tanto en palabras agudas (n=462) como esdrújulas (n=188), a pesar de que también fue posible detectar algunos errores de elección errónea. Por ende, dados los datos presentados previamente, los errores ortográficos más frecuentes cometidos por los estudiantes de 6° básico se encuentran en:

- Omisión de tilde en palabras agudas: [...] *\*ademas \*alli eran llevados los \*recien nacidos para que un sacerdote predijera su destino.* (S19/T2/6°A)

- Omisión de tilde en palabras esdrújulas: *Luego del arduo trabajo de los \*helicopteros, aviones y toda la gente del pueblo logran sacar a Walter [...]* (S9/T1/6°A)

### Errores recurrentes de ortografía literal y acentual en todo el corpus

Los errores recurrentes son aquellos que se reiteran en la escritura de dos o más textos. En la escritura de las composiciones escritas de los estudiantes de 6° básico (cuento y artículo informativo) se identificaron un total de 1104 errores de ortografía tanto acentual (n=1054) como literal (n=50). Como se observa en la Figura 10, la cantidad de errores de ortografía acentual fue mucho mayor que la de ortografía literal, lo que se condice con los resultados respecto a los errores frecuentes identificados en el corpus.

En el caso de los errores de ortografía literal, las problemáticas más recurrentes se identificaron en la elección errónea de los grafemas b/v (n=39), en casos como los siguientes.

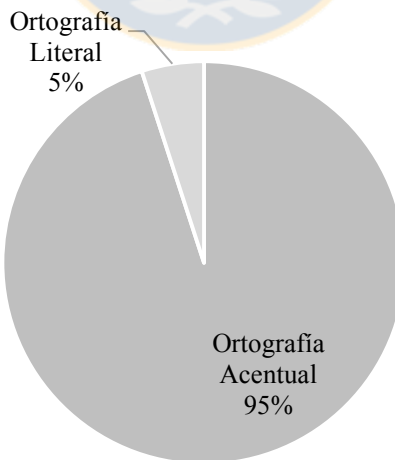


Figura 10. Errores recurrentes de ortografía acentual y literal respecto del total de errores recurrentes.

## Errores de ortografía acentual más recurrentes en el corpus

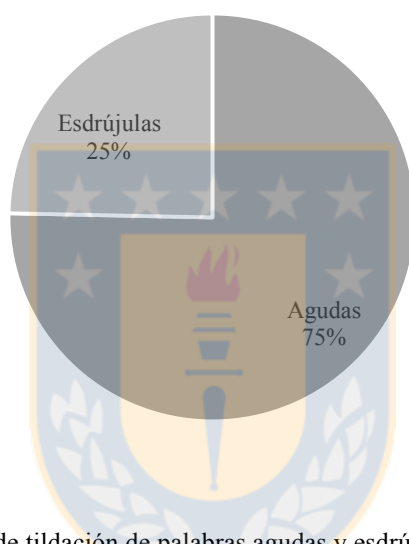
Al igual que lo ocurrido con los errores frecuentes, y dados los resultados anteriores, solo se consideraron los errores de acentuación general como los más recurrentes. Esto porque del total de errores recurrentes identificados en el corpus, los de tildación se presentaron en mayor porcentaje (95%).

Se identificaron un total de 1054 errores recurrentes de ortografía acentual (ver Figura 11). De estos, un 51% (n=535) corresponde a problemas de acentuación de palabras agudas (n=403) y esdrújulas (n=132). Respecto a los problemas de acentuación diacrítica, el porcentaje indicado corresponde solo a errores de omisión de la tilde en hiatos (n=477). Como se señaló anteriormente, a pesar de ser una problemática frecuente y recurrente en la escritura de los estudiantes de 6° básico, los errores de tildación de hiatos no fueron considerados para su tratamiento porque su aparición se vio influida por la tipología y temática de los textos producidos por los sujetos.



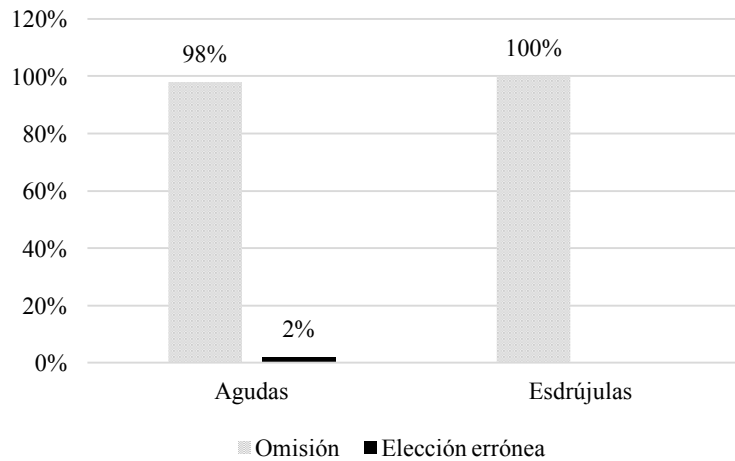
Figura 11. Errores recurrentes de ortografía acentual del total de errores de ortografía acentual recurrentes identificados en el corpus.

La Figura 12 grafica los errores recurrentes de acentuación general identificados en el corpus. Se aprecia que, a semejanza de lo detectado sobre los errores frecuentes, las problemáticas se concentran solo en la tildación de palabras agudas y esdrújulas. No se identificaron problemas recurrentes en la tildación de palabras graves y/o sobreesdrújulas, por lo tanto, podrían deberse solo a faltas en la escritura de los sujetos al no poner en práctica de manera adecuada sus competencias.



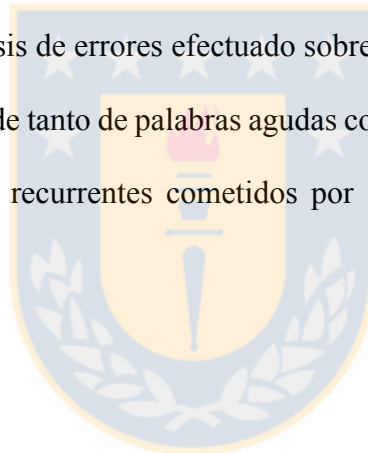
*Figura 12.* Errores recurrentes de tildación de palabras agudas y esdrújulas respecto del total de errores recurrentes de ortografía acentual general.

Finalmente, respecto al tipo de error cometido por los sujetos en la tildación de palabras agudas y esdrújulas (ver Figura 13), resultados similares a los de errores frecuentes fueron obtenidos. No obstante, en este caso, preponderaron los problemas de omisión de la tilde tanto en palabras agudas (n=396) como esdrújula (n=132). Solo se detectaron 7 errores de elección errónea de tilde en palabras agudas.



*Figura 13.* Tipos de errores recurrentes de tildación de palabras agudas y esdrújulas.

Consecuencia del análisis de errores efectuado sobre el corpus descrito previamente, se obtuvo que la omisión de tilde tanto de palabras agudas como esdrújulas fueron los errores de escritura más frecuentes y recurrentes cometidos por los sujetos que conformaron la muestra de la investigación.



## Anexo 2: Tareas de escritura

### Tarea de escritura N°. 1: Pre-test (Semana 1)

#### TAREA DE ESCRITURA N°. 1 ¡ES TIEMPO DE ESCRIBIR!

##### “Charlie, Willy y la fábrica de chocolate”

Tu profesora está organizando una exposición sobre “Charlie y la fábrica de chocolate” (Roald Dahl) y, en esta ocasión, te ha solicitado que escribas un breve texto (de entre 200-250 palabras) sobre el libro. Para esto, en tu texto debes:

- Realizar una descripción física y psicológica tanto de Willy Wonka como de Charlie Bucket.
- 

También debes contar cuál es tu momento favorito de la historia (o la parte que más te gustó) y e indicar el porqué de tu elección.



"IT'S THE FIFTH GOLDEN TICKET...  
AND I'VE FOUND IT!"



## Tarea de escritura N°. 2: Tratamiento 1 (Semana 2)

### TAREA DE ESCRITURA N°. 2 ¡ES TIEMPO DE ESCRIBIR!

#### ¿Qué es el cómic?

Tus profesoras de Artes y de Lengua están organizando un encuentro artístico donde se relacionarán el dibujo y la escritura. Para esto, te han solicitado que realices una exposición sobre el cómic.

Antes que todo, debes redactar un breve texto (de entre 200-250 palabras) en el cual des cuenta del contenido de tu exposición. En tu texto debes incluir la siguiente información:

- Definición de cómic (¿qué es?).
- Objetivo del cómic (¿para qué sirve?).
- Características del cómic.
- Estructura del cómic.
- Tu opinión sobre los cómic (indica si te gustan o no y por qué).



### Tarea de escritura N°. 3: Tratamiento 2 (Semana 3)

#### TAREA DE ESCRITURA N°. 3 ¡ES TIEMPO DE ESCRIBIR!

#### Mi(s) personaje(s) de cómic favorito(s)

Observa las siguientes imágenes:



Ahora piensa en cuál es tu personaje de cómic favorito o favorita (puedes seleccionar alguno de los anteriores o el que tú desees; puedes pensar en más de un personaje). Escribe un texto (de entre 200 y 250 palabras) para presentarlo(s) a tu profesora en el cual incluyas la siguiente información:

- Descripción física y psicológica de tu personaje de cómic favorito.
- Misión que debe cumplir tu personaje de cómic favorito (por ejemplo, salvar al planeta de un ataque ovni).
- Describir su vestimenta.
- ¿Tiene (o no) súper-poderes? ¿Cuáles son?
- Indicar por qué es tu personaje favorito y qué te gusta de él o ella.
- Contar una aventura de tu personaje de cómic favorito.

## Tarea de escritura N°. 4: Tratamiento 3 (Semana 4)

### TAREA DE ESCRITURA N°. 4 ¡ES TIEMPO DE ESCRIBIR!

#### “MITOS Y LEYENDAS”

Tus profesoras de Lengua e Historia quieren confeccionar una revista cultural y te han pedido que escribas un breve artículo (de entre 200-250 palabras) sobre los mitos y leyendas. Tu texto debe incluir la siguiente información:

- Descripción del mito (principales características).
- Descripción de la leyenda (principales características).
- Mencionar y describir a un personaje mitológico (del mito).
- Mencionar y describir a un personaje legendario (de la leyenda).
- Señala ejemplos de mitos y leyendas que recuerdes (¡cuenta de qué tratan!).

¡Básate en tus conocimientos sobre el tema! ¡Aquí tú eres el/la experto/a!



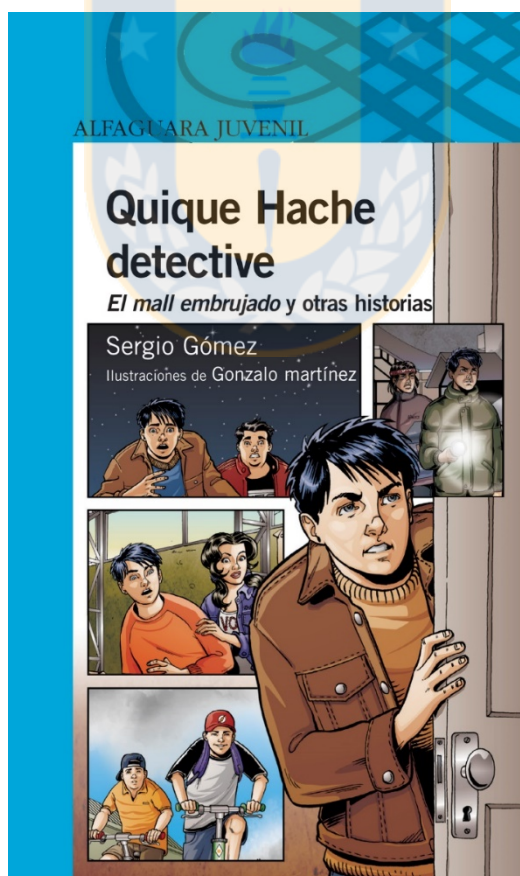
## Tarea de escritura N°. 5: Post-test Inmediato (Semana 6)

### TAREA DE ESCRITURA N°. 5 ¡ES TIEMPO DE ESCRIBIR!

#### “Los Detectives y Quique Hache”

Tu curso está realizando una feria de profesiones/oficios y tu profesora te ha asignado la tarea de escribir un breve texto (de entre 200-250 palabras) sobre los detectives para exponerlo en el diario mural. Para esto, en tu texto debes:

- Realizar una descripción de lo que para ti es un detective.
- Mencionar cuál es la misión de un detective, sus objetivos.
- Realizar una descripción de “Quique Hache”. Menciona sus características físicas y psicológicas y también cuál es su misión.
- Indicar tu momento favorito (o la parte que más te gustó) de “Quique Hache Detective” e indica el porqué de tu elección.



## Tarea de escritura N°. 5: Post-test Inmediato (Semana 10)

### TAREA DE ESCRITURA N°. 6 ¡ES TIEMPO DE ESCRIBIR!

#### “Personajes del cine y la televisión”

Como ya hemos visto, la literatura muestra diferentes historias. Estas historias se encuentran protagonizadas por distintos tipos de personajes: algunos son héroes, otros son villanos; algunos son adultos, otros son niños e, incluso, monstruos.

Tu curso está realizando una exposición sobre distintos personajes del cine y la televisión y tu profesora te ha asignado la tarea de escribir un breve texto (de entre 200-250 palabras) sobre aquello para exponerlo. De acuerdo a esto, en tu texto debes:

- Indicar brevemente qué es un personaje.
- Mencionar y describir física y psicológicamente a tu personaje del cine o la televisión favorito. Puedes hablar sobre más de uno y pueden pertenecer a dibujos animados, series de televisión, etc.
- Indicar cuál es la principal misión de tu personaje a lo largo de la película, el programa de TV, etc.

Indicar tu aventura favorita o que más te haya gustado de tu personaje e indica por qué seleccionaste esa y no otra.

