



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



FONDECYT
Fondo Nacional de Desarrollo
Científico y Tecnológico

Estrategias de Feedback Correctivo Metalingüístico para el mejoramiento de la ortografía acentual en español como L1*

TESIS PARA OPTAR AL GRADO
DE MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA APLICADA

Directora de la Tesis: Dra. Anita Ferreira Cabrera

Candidata: Elíizabeth Martínez Olave

Concepción, 22 de marzo de 2016.

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

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo evaluar los efectos de dos tipos de estrategias de Feedback Correctivo Escrito: feedback metalingüístico directo y feedback metalingüístico indirecto, en el tratamiento de errores de acentuación en palabras agudas y en hiatos. La muestra estuvo conformada por 75 estudiantes de un liceo municipal de la comuna de Concepción. Se distribuyeron tres grupos, organizados en dos grupos experimentales y un grupo control. Los resultados en el post-test inmediato y post-test diferido permitieron observar diferencias significativas entre los Grupos Experimentales y el Grupo Control en el uso de la tilde en las palabras agudas y en hiatos. Por otra parte, al comparar los resultados entre grupos experimentales, en el post-test inmediato se observaron diferencias significativas, obteniendo el Grupo Experimental 2 (FCE metalingüístico directo) mejores resultados que el Grupo Experimental 1 (FCE metalingüístico indirecto). Sin embargo, en el post-test diferido, no se observan diferencias significativas entre los grupos experimentales.

Palabras clave: *ortografía, feedback, errores, acentuación, agudas, hiatos.*

ABSTRACT

This research aims to evaluate the effects of two Metalinguistic Corrective Feedback Strategies, metalinguistic direct feedback and metalinguistic indirect feedback, on written accent errors in oxytones and hiatuses. The sample was composed of 75 students from a public secondary school located in the city of Concepción. Three main groups were established and subsequently distributed in two Experimental Groups and a Control Group. The results of the immediate post-test and delayed post-test made possible to observe significant differences between the Experimental Groups and the Control Group, concerning the use of written accent in oxytones and hiatuses. Furthermore, when comparing the results between the Experimental Groups, important differences were observed in the immediate post-test, where the Experimental Group 2 (Metalinguistic Direct Corrective Feedback) performed better than the Experimental Group 1 (Metalinguistic Indirect Corrective Feedback). Nevertheless, the delayed post-test did not show notable differences between both experimental groups.

Keywords: *orthography, feedback, mistakes, accentuation, oxytones, hiatus.*

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	ii
1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Planteamiento del problema.....	1
2. MARCO BIBLIOGRÁFICO REFERENCIAL.....	4
2.1. La producción escrita.....	4
2.1.1. La ortografía como componente de la producción escrita.....	4
2.1.2. Estudios sobre ortografía en español como L1.....	5
2.1.3. Estudios sobre ortografía acentual en ELE.....	7
2.2. Atención a la forma.....	8
2.3. Análisis de errores.....	9
2.4. Feedback Correctivo.....	11
2.4.1. Definición de Feedback Correctivo (FC).....	11
2.4.2. Efectividad del Feedback Correctivo Escrito (FCE).....	11
2.4.3. Tipología de estrategias de Feedback Correctivo Escrito.....	13
2.4.4. Estudios empíricos sobre claves metalingüísticas.....	15
3. METODOLOGÍA.....	18
3.1. Pregunta de investigación.....	18
3.2. Hipótesis.....	18
3.3. Objetivos.....	19
3.3.1. Objetivo general.....	19
3.3.2. Objetivos específicos.....	19
3.4. Diseño de la investigación.....	19
3.5. Variables del estudio.....	21
3.6. Muestra.....	22
3.7. Instrumentos.....	22
3.8. Procedimiento de trabajo.....	23
3.9. Técnicas de análisis de datos.....	26
3.9.1. Componente cuantitativo.....	26
3.9.1.1. Análisis de frecuencia.....	26

3.9.1.2. Prueba estadística para la correlación entre test.....	27
3.9.2. Componente cualitativo.....	27
4. RESULTADOS	28
4.1. Análisis de errores.....	28
4.2. Presentación de los datos.....	29
4.3. Análisis de precisión.....	31
4.4. Comprobación de hipótesis.....	32
4.5. Análisis cualitativo de los datos.....	39
5. DISCUSIÓN.....	43
6. CONCLUSIONES.....	47
7. LIMITACIONES Y PROYECCIONES.....	49
8. BIBLIOGRAFÍA.....	50

ANEXOS

Anexo 1: Pre-test	55
Anexo 2: Post-test inmediato	56
Anexo 3: Post-test diferido	57
Anexo 4: Tarea N°1.....	58
Anexo 5: Tarea N°2.....	59
Anexo 6: Tarea N°3.....	60
Anexo 7: Cuestionario de percepción del feedback correctivo escrito.....	61
Anexo 8: Lista de cotejo entrega y revisión del feedback correctivo escrito.....	62
Anexo 9: Feedback Metalingüístico Indirecto.....	63
Anexo 10: Feedback Metalingüístico Directo.....	64
Anexo 11: Retroalimentación Grupo Control.....	65
Anexo 12: Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas en el pre-test, post-test inmediato y post-test diferido en hiatos.....	66
Anexo 13: Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas en el pre-test, post-test inmediato y post-test diferido en agudas.....	68

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Diseño de investigación.....	20
Figura 2: Ejemplo de Feedback Correctivo Metalingüístico Directo.....	21
Figura 3: Ejemplo de Feedback Correctivo Metalingüístico Indirecto.....	21
Figura 4: Medida de análisis de frecuencia ‘ocasiones obligatorias’.....	27

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Distribución de los grupos y su tratamiento.....	22
Tabla 2: Taxonomía de análisis de errores ortográficos.....	24
Tabla 3: Total de errores frecuentes y recurrentes por grupo.....	28
Tabla 4: Errores recurrentes en el corpus.....	28
Tabla 5: Errores recurrentes de ortografía acentual.....	29
Tabla 6: Resultados del Grupo Experimental 1.....	30
Tabla 7: Resultados del Grupo Experimental 2.....	30
Tabla 8: Resultados del Grupo Control.....	31
Tabla 9: Porcentaje de precisión de hiatos.....	31
Tabla 10: Porcentaje de precisión en agudas.....	32
Tabla 11: Resultados Pre-test y Post-test inmediato de los grupos experimental 1 y control.....	33
Tabla 12: Resultados de Pre-test y Post-test inmediato de los grupos experimental 2 y control.....	33
Tabla 13: Diferencias en el Post-test inmediato entre grupos experimentales y grupo control.....	34
Tabla 14: Resultados Pre-test y Post-test diferido de los grupos experimental 1 y control.....	34
Tabla 15: Resultados Pre-test y Post-test diferido de los grupos experimental 2 y control.....	35
Tabla 16: Diferencias en el Post-test diferido entre grupos experimentales y grupo control.....	35
Tabla 17: Diferencias entre los Grupos Experimentales 1 y 2 a corto plazo.....	36
Tabla 18: Diferencias en el Post-test inmediato entre grupos experimentales 1 y 2.....	37
Tabla 19: Diferencias entre los Grupos Experimentales 1 y 2 a largo plazo.....	38

Tabla 20: Diferencias en el Post-test diferido entre grupos experimentales 1 y 2..... 39

Tabla 21: Cuestionario sobre percepción de feedback correctivo..... 40

Tabla 22: Actitud de los estudiantes en la entrega y revisión del FCE grupo experimental
1 - FCMI..... 41

Tabla 23: Actitud de los estudiantes en la entrega y revisión del FCE grupo experimental
2 – FCMD..... 42



1. INTRODUCCIÓN

La investigación sobre estrategias de Feedback Correctivo Escrito (FCE) es uno de los temas que ha generado gran interés en el ámbito de la Lingüística Aplicada, principalmente, en la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL). Sin embargo, estas estrategias pueden ser utilizadas en la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, específicamente, en la enseñanza del español como L1. El objetivo de este tipo de estrategias es proporcionar una indicación oral o escrita por parte del profesor que invita a los estudiantes a poner atención a la precisión de lo que dicen o escriben, y puede darse en el contexto de la enseñanza de la gramática, en el transcurso de una actividad comunicativa o como respuesta a lo que los estudiantes escriben. En este sentido, la investigación busca responder qué tipo de estrategia es más efectiva para mejorar la ortografía acentual en la producción escrita.

1.1 Planteamiento del problema

La competencia comunicativa escrita es una competencia básica y fundamental para el desarrollo del aprendizaje, la comunicación y la participación en sociedad. Su adquisición implica un “proceso largo y complejo, ya que involucra coordinar varias actividades mentales” (Arias y García, 2006) y múltiples habilidades las cuales se utilizan simultáneamente, por ejemplo, la capacidad de utilizar el vocabulario, la organización y la ortografía (Smith-Lock, Nickels y Mortensen, 2009, citado por Bedwell, Domínguez, Sotomayor, Gómez y Jéldrez, 2014, p.2). Además, involucra diversos factores como la motivación, la creatividad, el desarrollo de destrezas lingüísticas y comunicativas.

A lo largo de los años, la competencia comunicativa escrita ha centrado la atención de muchos investigadores generando múltiples estudios que dan cuenta sobre los errores que se producen en el proceso de ésta. En nuestro país, las investigaciones sobre escritura se han centrado principalmente en describir aspectos relacionados con la construcción del texto (Crespo Benítez y Cáceres, 2007; Velásquez y Alonso, 2007; Parodi, 2000; Marinkovich, 2002; Figari, 2009). Si bien las investigaciones reconocen la importancia de la ortografía, este aspecto no ha sido mayormente desarrollado.

El dominio de la ortografía es uno de los aspectos complejos al que se ven enfrentados los estudiantes cuya lengua es el español. Esto no es solo un problema que ocurre en los niños en su etapa inicial de aprendizaje, sino que se presenta transversalmente en todos los niveles educativos (Morales y Hernández, 2004; Gutiérrez, López, Rodríguez, Rodríguez, Sánchez y Yanes, 2010).

Los estudios que se han realizado sobre ortografía del español como L1 (Backhoff, 2008; Molina, 2012; Sotomayor, Molina, Bedwell y Hernández, 2013; Bedwell, Domínguez, Sotomayor, Gómez y Jéldrez, 2014) contribuyen a una base teórica que precisa qué tipo de errores son frecuentes en los textos de los estudiantes hispanohablantes. Sin embargo, debido a que el sistema ortográfico tiene una importancia medular dentro de un idioma, ya que posee el carácter de normalizador y fijador de la lengua, y también es un instrumento esencial de cohesión y unidad del español, se hace imperante la necesidad de desarrollar un proceso de intervención para corregir los errores ortográficos que presentan los estudiantes en sus escritos.

En la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) se han realizado diferentes investigaciones para proponer metodologías y estrategias para el tratamiento de los errores, uno de los cuales corresponde al Feedback Correctivo Escrito (FCE). En este estudio, se utilizará esta metodología para implementarla en la enseñanza del español como lengua materna.

La literatura especializada señala que el feedback correctivo permite corregir los errores que cometen los estudiantes en el proceso de aprendizaje de una lengua. Sin embargo, este fenómeno no ha estado exento de controversias, lo que ha sido estudiado por diversos investigadores (Chaudron, 1977; Truscott, 1996; Ferreira, 2006; 2007; Ferris, 2010; Van Beuningen, 2010; Sheen, 2011). Además, si bien la temática del feedback ha sido abordada por docentes e investigadores por más de 30 años, aún existen muchas preguntas con respuestas parciales, tales como: “¿Qué tipos de feedback son los más apropiados en diferentes contextos? ¿Cómo los estudiantes perciben y responden al feedback? ¿El feedback mejora la producción escrita de los estudiantes con el tiempo?” (Hyland y Hyland, 2006), entre otras.

Debido a que los estudios de FCE no son concluyentes con respecto a qué tipo de estrategia es más efectiva es necesario seguir proporcionando evidencia empírica sobre este tema. Este estudio plantea un tratamiento de errores ortográficos a través de estrategias de feedback

correctivo metalingüístico directo y feedback correctivo metalingüístico indirecto.

Para fines de este estudio solo se considerará un aspecto de la ortografía, el cual corresponde al uso de la tilde en las palabras agudas y en hiatos. Las formas a tratar en este estudio constituyen uno de los errores más frecuentes en materia ortográfica en el español como L1 (Backhoff, 2008; Molina, 2012; Sotomayor, Molina, Bedwell y Hernández, 2013; Bedwell, Domínguez, Sotomayor, Gómez y Jéldrez, 2014) al igual que en estudios de ELE (Alba Quiñones, 2009; Ferreira, Elejalde y Vine, 2014). Además, a través de un estudio previo de análisis de errores en estudiantes de segundo medio de un liceo municipal de Concepción se ha corroborado que las formas seleccionadas son las que presentan mayor problema, por lo que es necesario tratarlas.

La problemática de este estudio será evaluar la efectividad del FCE metalingüístico directo y metalingüístico indirecto a corto y largo plazo, con el fin de mejorar los errores de ortografía acentual en las palabras agudas y en hiatos.

El objetivo de este estudio es aportar evidencia empírica que apoye la efectividad del feedback correctivo escrito metalingüístico directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua materna. El estudio que aquí se presenta está desarrollado en el contexto del proyecto FONDECYT 1140651 “El feedback correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera”.

2. MARCO BIBLIOGRÁFICO REFERENCIAL

El marco teórico de esta investigación se circunscribe dentro del área de la Lingüística Aplicada, en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, específicamente en la enseñanza del español como L1.

2.1. Producción escrita

En la sociedad actual la escritura se ha convertido en una necesidad y obligación para el ser humano, no es sólo escribir, sino escribir bien. La competencia comunicativa escrita es un predictor del éxito académico y requerimiento básico en la vida social (Fernández, 2014).

La escritura en el sistema educativo se usa básicamente como un medio a través del cual el estudiante demuestra sus conocimientos, ya que recopila, organiza, recuerda y comparte toda aquella información clave en el aprendizaje a través de este medio. Por lo anterior, si un estudiante no muestra un adecuado nivel en la escritura, verá afectado sus resultados académicos y no se podrá aprovechar plenamente del poder que la escritura posee para apoyar y extender el aprendizaje (Gallego, 2012).

En el plano científico, el estudio de la competencia comunicativa escrita es reciente, aunque fructífero. Así, hoy en día, la escritura ya no es percibida como una actividad lineal y simple que se centra en los resultados obtenidos a nivel de producto textual, sino como una acción que requiere de un coordinado despliegue de procesos mentales, de forma recursiva, estratégica y multidimensional (Graham y Perin, 2007, citado por Fernández, 2014).

2.1.1. La ortografía como componente de la producción escrita

La ortografía tiene una gran importancia dentro de un idioma. El dominio de las convenciones ortográficas, en el plano social y personal, facilita la comunicación eficaz de los mensajes al eliminar ambigüedades semánticas, léxicas y sintácticas; una buena ortografía mejora la comprensión entre lectores y escritores. Por lo anterior, el dominio de la ortografía es una

habilidad muy preciada en la comunicación escrita, un bajo nivel ortográfico implica un bajo nivel de formación y cultura de un individuo, y como tal, es un indicador que va asociado a la valoración de su vida académica, profesional y laboral de las personas (Backhoff, Peon, Andrade y Rivera, 2008).

La palabra escrita es una imagen visual (Cattaralá, 1997), por lo que cualquier alteración de su ortografía encuentra el rechazo de la inmensa mayoría de las personas alfabetizadas, que, como usuarias de la lengua escrita, aceptan la arbitrariedad de la ortografía precisamente por su validez colectiva. Así, la ortografía cobra sentido en la medida que constituye un aporte a la comunicación; es un medio, una técnica, una complementación de lo fundamental que es el hablar, leer y escribir (Sánchez, 2013, citado por Bedwell et al., 2014).

Las diversas investigaciones que se han realizado en cuanto a las dificultades ortográficas muestran que los errores son acotados. Sin embargo, estos se mantienen a lo largo de todo el proceso educativo. Por lo anterior, se piensa que se podría reducir la frecuencia de los errores de los estudiantes si los investigadores centran su atención en los errores más comunes y proponen algún tipo de tratamiento.

2.1.2. Estudios sobre ortografía en español como L1

En Chile, la ortografía constituye un problema que existe en todos los niveles educacionales y que, por tanto, se manifiesta también en el ámbito universitario (Contreras, 1972; Backhoff, Peon, Andrade y Rivera, 2008; Molina, 2012; Sotomayor, Molina, Bedwell y Hernández, 2013; Bedwell, Domínguez, Sotomayor, Gómez y Jéldrez, 2014). Dentro de los errores más frecuentes en materia ortográfica encontramos los errores de omisión de la tilde en las palabras agudas y en hiatos, los cuales serán objeto de estudio en esta investigación.

Una causa posible podría ser que la tildación parece ser un aprendizaje más difícil de adquirir y, por lo tanto, explican su estancamiento por ser el uso de la tilde un rasgo propio de la oralidad (Jiménez, Defior y Serrano, 2008) que, de no mediar instrucción explícita, difícilmente los niños podrían reconocer. Vaca (1997) señala que el aprendizaje de la representación de la tilde en español es un proceso en el que el estudiante tiene que comprender la funcionalidad de la

marca gráfica, cuando esto sucede el estudiante lograría aprender que la acentuación de las palabras es un rasgo oral que se presenta en la escritura a través de la tilde.

Otra causa posible es la indiferencia por parte de los jóvenes ya que lo consideran como un asunto de mínimo valor ¿qué importa que se acentúe o no, si el mensaje llega de todos modos con mayor o menor facilidad?.

Backhoff et al., (2008) realizó un estudio sobre expresión escrita que tenía como objetivo conocer las habilidades de escritura que logran los estudiantes de tres grados: tercero y sexto de primaria, así como de tercero de secundaria. En esta investigación, la ortografía constituye el objeto de estudio, no porque se considere que es el componente más importante en la redacción de textos, sino que es un elemento que integra la compleja habilidad de la composición escrita, como tal, debe analizarse y estudiarse. Este estudio revela que la carencia de tildación, el uso incorrecto de ciertas grafías y la omisión de la 'h' son errores frecuentes en los tres grados evaluados.

Molina (2012) realizó un análisis de tipo descriptivo del desempeño ortográfico de niños chilenos pertenecientes a escuelas municipales rurales. Para este análisis se contó con un corpus de 30 textos narrativos de alumnos de 3°, 5° y 7° básico. Este estudio reveló que los problemas más frecuentes en los textos de los estudiantes eran la tildación de las palabras agudas y de los hiatos.

Sotomayor et al., (2013) realizaron un estudio revisando 250 textos narrativos escritos por alumnos de 3°, 5° y 7° año básico, de nivel socioeconómico bajo, que viven en las comunas de Constitución y Empedrado en la Región del Maule. El análisis de los textos de los niños permitió establecer los errores más comunes en los cuales incurrían los alumnos. El primer lugar lo ocupa la carencia de tilde (55%), principalmente en las palabras agudas. A pesar que se produce una disminución significativa del porcentaje de errores según el nivel del estudiante, se presenta una excepción en la carencia de tildes, ya que se mantiene en los tres cursos.

En el año 2014, Bedwell, Domínguez, Sotomayor, Gómez y Jéldrez realizaron un estudio el cual se enmarca dentro de una investigación mayor donde también se analizaron aspectos generales de la escritura como la adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión y léxico, y se llevó a cabo entre el 2012 y 2014, analizando diversos tipos de textos (cuentos, cartas de solicitud y noticias) escritos por alumnos de 4to básico que rindieron el Simce de escritura en el año 2008. En el estudio de problemas ortográficos, se analizaron 269 textos, y entre los resultados que la muestra arrojó se encuentra que el error ortográfico más recurrente de los niños evaluados es la carencia de tilde, presente en un 92% de los alumnos evaluados.

Al revisar estos estudios sobre ortografía del español (Backhoff et al., 2008; Molina, 2012; Sotomayor et al., 2013; Bedwell et al, 2014) nos damos cuenta que los resultados en cuanto al tipo de errores de ortografía que cometen los estudiantes en los distintos niveles educativos son los mismos, por lo que en esta investigación se pretende entregar un tratamiento a algunos de estos problemas, con el fin de mejorar la precisión lingüística de los estudiantes.

2.1.3. Estudios sobre ortografía acentual en ELE

En el ámbito de Español como Lengua Extranjera (ELE) también se han realizado estudios que dan cuenta sobre la ortografía acentual del español.

Alba Quiñones (2009) realizó un análisis de errores para indagar sobre el dominio de las reglas ortográficas de aprendientes de ELE. El corpus estaba compuesto por textos escritos por estudiantes alemanes aprendientes de ELE de distintos niveles. Los resultados mostraron que el mayor número de errores estaba en el uso irregular de la tilde.

Ferreira, Elejalde y Vine (2014) realizaron un estudio de análisis de errores el cual tenía por objetivo delimitar los errores más frecuentes que cometen los aprendientes de español como lengua extranjera de nivel B1. El corpus estaba compuesto por 84 resúmenes, producidos por 22 estudiantes del nivel B1 del Programa de ELE de la Universidad de Concepción. Los resultados del procesamiento del corpus que arrojó este estudio evidencian que los errores con mayor frecuencia corresponden a la ortografía acentual.

Podemos concluir que los errores de ortografía acentual son frecuentes y recurrentes en los textos de los aprendientes de español como L1, al igual que en español como L2/LE.

2.2. Atención en la forma

La atención a la forma es un enfoque que surge en el ámbito de la Lingüística Aplicada, específicamente en la didáctica de segundas lenguas, con el propósito de dar alguna solución sobre el tipo de tratamiento que se debe dar a la gramática desde un enfoque comunicativo.

Long (1991)¹ explica que la atención a la forma consiste en un cambio ocasional de la atención a las características del código lingüístico, ya sea por parte del profesor o de parte de uno o más estudiantes provocado por un problema puntual en la comunicación.

Por lo anterior, sería un error promulgar como principio pedagógico la atención exclusiva hacia el contenido o hacia las formas. La atención a la forma se puede lograr de dos maneras. En primer lugar, las actividades se pueden diseñar y planificar de tal manera para que los estudiantes se comuniquen y al mismo tiempo centren su atención en propiedades formales específicas. Otra estrategia es que los profesores opten por proporcionar retroalimentación de los errores de los estudiantes durante el transcurso de actividades comunicativas (Ellis, 1997).

Para centrar la atención en la forma se deben tomar algunas decisiones pedagógicas las cuales tendrán implicancias en la intervención didáctica. Algunas de ellas son: elección de la forma lingüística, tipo de atención a la forma (reactiva o proactiva), atención secuencial o integrada, entre otras.

Una de las decisiones fundamentales se refiere a qué forma en concreto se va a dirigir la atención. Las principales formas a tratar son aquellas en que los aprendientes se equivocan con regularidad, en la que los alumnos podrían cometer más errores y los rasgos potencialmente difíciles de la lengua que se está aprendiendo.

Otra decisión importante a tomar en relación a la atención a la forma es si esta será

¹ Citado de Doughty y Williams (2009). Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula.

proactiva o reactiva. Esto significa que los profesores pueden planificar con anterioridad para garantizar una atención a la forma (proactiva) o pueden esperar que se dé la necesidad apremiante del alumno para elaborar una lección de atención a la forma sobre la marcha (reactiva).

La postura reactiva implica que el profesor desarrolle la habilidad de percibir los errores predominantes y tenga siempre técnicas necesarias para atraer la atención de los estudiantes, mientras la postura proactiva pone énfasis en las tareas que garanticen el surgimiento de oportunidades para usar las formas problemáticas durante la comunicación.

No obstante, sea cual fuere la postura se puede concluir que el profesor siempre debe tener en cuenta cómo integrar la atención a la forma, ya sea de manera simultánea o en forma de secuencia de tareas que se lleven a cabo durante el desarrollo del currículo.

2.3. Análisis de errores

El análisis de errores es una línea de investigación en el ámbito de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), en la disciplina de la Lingüística Aplicada, que se basa en 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 aprendizaje.

Se establece entre el análisis contrastivo de la década '40 y el modelo metodológico de interlengua de la década de los '70. Este modelo surge como respuesta al análisis contrastivo (surgió en Estados Unidos en la década de los 60) y como consecuencia de las críticas realizadas a este debido a su falta de validez predictiva. Corder (1967), luego de varias revisiones al análisis contrastivo, constató que donde no debía producirse un error por la similitud entre la L1 y la L2, los estudiantes no se equivocaban, y por el contrario, donde debía producirse un error por la diferencia entre ambas lenguas no se producían, sino que eran asimiladas sin ninguna dificultad.

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

de errores en las producciones escritas de los estudiantes para así determinar cuáles son los errores más frecuentes y recurrentes cometidos por los estudiantes.

Identificar los errores para luego corregirlos es una práctica que debe estar presente en las distintas etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre todo en el ámbito de las actividades de producción escrita, las cuales deben desarrollarse en el marco de una evaluación constante.

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

Vázquez (1991), Santos Gallardo (1993), Fernández (1991) y Quiñonez (2009), señalan que los errores pueden clasificarse como lingüísticos, etiológicos, discursivos y culturales. En este estudio nos interesan los errores lingüísticos, por lo tanto, siguiendo a Vázquez (1991) y Quiñones (2009) precisaremos las categorías que ellas señalan:

- a) Omisión (OMI): ausencia de una estructura lingüística que debería, necesariamente, encontrarse explícita en el texto.
- b) Adición (ADI): presencia innecesaria de un morfema o una palabra dentro del texto.
- c) Selección errónea (SE): uso de una forma errónea de un morfema o de una estructura en lugar de otra que sería correcta.

Estas categorías son las que se considerarán para el estudio de análisis de errores que se realizará.

2.4. Feedback correctivo

2.4.1. Definición de Feedback Correctivo (FC)

Uno de los roles más importantes que cumple el profesor de lengua en el proceso de escritura del estudiante es entregarle información o feedback acerca de un número importante de errores encontrados en el texto escrito. Esto se da de manera natural durante la interacción en el contexto del aprendizaje de lenguas. Los errores son definidos por Ellis (1997) como desviaciones de las normas de la lengua meta. Si bien, los errores y el feedback correctivo son parte natural del aprendizaje de la lengua, el tratamiento de los errores es un proceso más complejo.

En la literatura especializada se han configurado diversas definiciones y explicaciones respecto al feedback. El término Feedback Correctivo (FC) fue utilizado por Chaudron (1988) para referirse a «cualquier reacción del profesor que claramente transforma, desaprueba o exige mejorar un enunciado de un estudiante». Por su parte, Cohen (1998) define el feedback como cualquier procedimiento entregado al estudiante para informarle de la precisión lingüística de su respuesta. Otra definición es la que aporta Sheen (2007) quien lo concibe como la entrega de una indicación de que el uso de la lengua meta es incorrecto, por lo que se operacionaliza como un movimiento reactivo del docente, que invita al estudiante a atender a un error gramatical. Para Ferreira (2006) la función que tiene el feedback correctivo es proporcionar información importante que los estudiantes pueden utilizar de manera activa en la modificación de los errores de sus enunciados.

Para efectos de esta investigación entenderemos el feedback correctivo como la indicación del profesor que invita al estudiante a atender un error específico, el cual demanda corrección.

2.4.2. Efectividad del Feedback Correctivo Escrito (FCE)

El feedback correctivo escrito es una estrategia de aprendizaje que ha generado gran interés en la comunidad académica en el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL),

debido al potencial que tiene en el mejoramiento del proceso de adquisición de la lengua, pero a su vez, ha generado controversia entre los especialistas tanto por las diferencias en los resultados como por su efectividad.

Hay un hito en la literatura que ha impulsado la discusión entre los investigadores sobre el feedback correctivo, a saber, la discusión académica entre Truscott y Ferris desde los años 90 (Truscott 1996, 1999, 2004, 2007, 2009; Ferris, 1999, 2002, 2004). Truscott sostiene que la corrección de errores era inefectiva, innecesaria e incluso podía ser dañina para la ASL, por lo que debe ser abandonada. Argumenta que los estudios fracasan al no proporcionar evidencia válida de la efectividad del FC, e incluso afirma que tal falta de evidencia podría significar que el FC tuviera un efecto perjudicial para la adquisición. Además, argumenta que, desde un punto de vista teórico, la corrección de los errores no puede contribuir al desarrollo de la competencia de una L2 o influir en el orden natural, ya que esta depende del *syllabus* interno del estudiante. Finalmente, explica que la entrega de FC por parte de los profesores crea muchos problemas prácticos debido a la inconsistencia en la manera en que se entrega el feedback, en la ansiedad que provoca o por la toma de decisiones sobre qué tipo de errores corregir. Por su parte, Ferris rechaza los argumentos de Truscott y señala que la base de investigación a la que hace referencia es demasiado limitada y conflictiva en sus resultados, por lo tanto debe haber mayor moderación en sus comentarios hasta que haya mayor consistencia en la investigación. También agrega que no es posible desestimar la corrección de errores, ya que ésta dependía de la calidad de la corrección, es decir, si la corrección era clara y consistente debería funcionar. Además, Ferris señala que Truscott ha subestimado el potencial de la evidencia arrojada por algunos estudios en el efecto positivo de la corrección de la gramática (Ferris, 2004) y puntualiza que si bien el deseo de corrección de los estudiantes no puede estar sobre la toma de decisiones de los profesores, éste no puede desechar u omitir tan fácilmente.

A pesar del debate que se ha generado en relación a la corrección de los errores, existen dos puntos en que los autores muestran acuerdo: el primero se relaciona con el hecho de que la investigación en la corrección de los errores en la escritura de una L2 es insuficiente y segundo, que faltan estudios con diseños metodológicos robustos.

Frente a la polémica del feedback correctivo en la producción escrita, algunos estudios empíricos (Bitchener, 2008; Bitchener y Knoch, 2008; 2009; Ferris, 2010; Ferris y Robert, 2001; Lee, 1997 y Sheen, 2007, 2011), si bien no son concluyentes, han demostrado que el feedback correctivo en el contexto de la producción escrita sí puede aportar en la adquisición de una L2. Dichos estudios dan cuenta del efecto de ciertos tipos de feedback correctivo en la adquisición de una L2, con una atención marcada en la forma. Al respecto, Sheen (2010) señala que existen dos tipos de feedback correctivo escrito: el feedback que apunta al contenido y a la organización, y el feedback que se focaliza en errores gramaticales concretos. En este contexto, el tratamiento de errores implica el uso de distintos tipos de estrategias de feedback correctivo.

El desarrollo de una amplia gama de investigaciones sobre el tema, nos permite comprobar que el feedback correctivo debe seguir siendo utilizado por los docentes ya que ayuda a los estudiantes a mejorar su proceso de escritura. Sin embargo, no todo está dicho, por lo que todavía hay mucho trabajo que realizar en este tema.

Antes, la discusión sobre el FC se centraba en evaluar los efectos que éste producía en el mejoramiento de la precisión gramatical de los textos escritos por los aprendientes de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Hoy en día, las preguntas en torno al FC no giran en si los errores deben ser corregidos o no, sino respecto a cuál es la mejor forma de entregar FC, cómo los estudiantes perciben y responden el feedback o cómo el feedback mejora la producción escrita de los estudiantes con el tiempo (Hyland y Hyland, 2006).

2.4.3. Tipología de estrategias de Feedback Correctivo Escrito

Existen distintos tipos de estrategias que permiten corregir los errores que cometen los estudiantes durante el proceso de aprendizaje de una lengua. Por lo anterior, se han formulado algunas tipologías de estrategias sustentadas en bases teóricas relacionadas con FCE y la ASL. Ellis (2009) presenta una taxonomía sobre las distintas alternativas para tratar el error escrito. El autor distingue, principalmente, entre feedback directo y no directo, metalingüístico y no metalingüístico, y localizado y no localizado.

Como se señaló anteriormente, el feedback correctivo puede ser focalizado o no focalizado. Así, el feedback focalizado significa que el docente corrige un error específico, a diferencia del no focalizado el cual implica corregir una amplia gama de errores identificados en los textos de los estudiantes. Esta última forma es la más utilizada por los profesores aunque eso no implica que sea la más efectiva. Cassany (2011) plantea que muchas veces el estudiante no logra asimilar de una vez todas las correcciones que se realizan en sus producciones debido a que su número es muy elevado. Asimismo, Hyland (2003) y Truscott (1996) concuerdan que el docente no debe corregir todos los errores que comete el alumno debido a que lo terminará agobiando. Existen pocos estudios que han comparado este tipo de estrategias. Sheen (2007) investigó si existían diferencias entre el feedback correctivo focalizado directo y el feedback correctivo no focalizado directo en el uso de formas gramaticales. Los resultados de ese estudio muestran que el feedback focalizado era más efectivo que el no focalizado. Sin embargo, hay otros estudios (Bitchener y Ferris, 2011) que concluyen que ambos tipos de feedback mejoran la precisión lingüística de un texto en el post-test diferido.

Otra de las dicotomías presentadas es el feedback directo versus indirecto. El primero, proporciona la forma correcta al alumno, mientras que el segundo entrega pistas o indicaciones al estudiante sobre la presencia de un error. Los estudios llevados a cabo en el contexto del feedback directo e indirecto no pueden asegurar que un tipo de feedback sea más beneficioso que el otro. Por un lado, algunas investigaciones han demostrado que el feedback directo puede tener mejores resultados que el feedback indirecto en la adquisición de estructuras lingüísticas específicas (Bitchener, Young y Cameron, 2005; Sheen, 2011). En estos estudios se ha determinado que el feedback directo estimula a los estudiantes a realizar más correcciones en sus textos escritos en comparación con el feedback indirecto. Por otro lado, diversas investigaciones han revelado que después de la aplicación de un post-test diferido, el feedback indirecto podría contribuir a un aprendizaje más a largo plazo (Ellis, 2009). Por lo tanto, la diferencia entre el feedback directo y el indirecto radica en que, en el primero, el profesor identifica el error y entrega al estudiante la forma correcta, mientras que en el segundo, el docente indica al estudiante que ha cometido un error, pero sin entregar la forma correcta.

Por último, Ellis (2009) distingue entre el feedback metalingüístico versus el no metalingüístico. El feedback metalingüístico se define como aquel que entrega el profesor con comentarios acerca de la lengua. Este tipo de feedback puede incluir solamente una explicación sobre la naturaleza del error o la explicación más la corrección del error (Sheen, 2004). En cambio, el feedback no metalingüístico implica entregar la respuesta correcta al estudiante sin proporcionar ninguna explicación adicional. Ellis, Loewen y Erlam (2006) y Sheen (2011) afirman que el conocimiento explícito proporcionado a través del feedback metalingüístico puede apoyar a los estudiantes en el desarrollo de la L2. Así, la entrega de este tipo de feedback los ayudaría, por una parte, a reflexionar sobre sus errores y, por otra, a comprender la naturaleza de los mismos.

2.4.4. Estudios empíricos sobre claves metalingüísticas

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

Lyster (1998) también usó los datos del estudio de 1997 para revisar la relación entre tipo de error y retroalimentación. Este estudio demostró que las claves metalingüísticas son más efectivas para reparar errores en forma inmediata en comparación con las reformulaciones o corrección explícita en el caso de errores gramaticales y léxicos. Lyster concluye a partir de este estudio que las claves metalingüísticas, dentro de la negociación de la forma, proporcionan a los estudiantes mejores oportunidades para establecer las relaciones entre forma y función en la L2 sin interrumpir la comunicación y mantener al mismo tiempo el aspecto mutuo que implica la

negociación.

Las claves metalingüísticas representan una gran variedad de tipos de FC y ofrecen al estudiante la oportunidad de realizar una auto-reparación generando su propia respuesta modificada. Lyster (1998) señala que los profesores tienden a corregir los errores gramaticales a través de reformulaciones más que a través de claves metalingüísticas, sin embargo él propone que deberían usar esta última debido a que los estudiantes no suelen notar los errores en la L2 cuando se utilizan las reformulaciones. Además, postula que las claves metalingüísticas sirven como un mecanismo interno de apresto que puede hacer que los estudiantes noten la brecha entre sus enunciados correctos y la forma correcta de la L2.

Ferreira (2003, 2006, 2007) examina la clasificación de estrategias de FC de Lyster y Ranta (1997) y elabora una nueva clasificación que incluye dos categorías: estrategias de FC de tipo GAS (repetición del error, reformulación del enunciado, corrección explícita) y estrategias de FC de tipo PAS (claves metalingüísticas, solicitud de clarificación y elicitación desde el estudiante).

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

De lo anterior podemos concluir que estos estudios (Lyster y Ranta, 1997; Lyster, 1998; Ferreira, 2003, 2006, 2007) presentan semejanzas en lo que respecta a la efectividad de las estrategias de FC estudiadas. En los estudios de Ferreira, la mayoría de los errores fueron reparados por los estudiantes después de que el profesor les proporcionara claves metalingüísticas. En el estudio de Lyster y Ranta, las estrategias de FC de “negociación de la forma” (que también incluyen las claves metalingüísticas) son las que mostraron más efectividad para tratar los errores gramaticales.

Las investigaciones sobre estrategias de FC en Chile han sido desarrolladas por Ferreira (2003, 2006, 2007, 2014). La investigadora se ha focalizado en el estudio de distintos tipos de feedback en el tratamiento de errores de ELE. Uno de los estudios (Ferreira, 2006) desarrollado por la investigadora consistió en el uso de dos grupos de feedback positivo: repetición y parafraseo y dos grupos de feedback correctivo: recast y provisión de claves metalingüísticas. Los resultados de esta investigación muestran por una parte, que la repetición es una de las estrategias de feedback positivo utilizada con mayor frecuencia por los profesores, y por otra, el uso de claves metalingüísticas y el recast serían los tipos de feedback correctivo más efectivos. Las claves metalingüísticas ayudan en el tratamiento de errores gramaticales y de vocabulario, mientras que el recast es más efectivo en el tratamiento de los errores de pronunciación.

Los resultados de las investigaciones revisadas aún no son concluyentes. Ello debido a que se requieren mayores estudios del uso de feedback correctivo en ambientes reales de experimentación, con el fin de poder afirmar fehacientemente que éste favorece la corrección de errores en la producción escrita. No obstante, es necesario mencionar que la efectividad del feedback correctivo dependerá de diversas variables. Así por ejemplo, se puede considerar el contexto educativo y cultural, el tipo de error que cometen los estudiantes, el nivel de competencia gramatical, el tipo de producción escrita que tengan que desarrollar y de otras variables que hasta el momento son desconocidas (Coffin et al. 2003; Guennete, 2007, citado por Ortiz, 2015). Por lo tanto, la efectividad del feedback correctivo en el aula no es atribuible a una sola variable.

De esta manera, Ferris (1999, 2002, 2003, 2004) señala que si el feedback es otorgado de manera clara y consistente, contribuirá a que los estudiantes utilicen las formas lingüísticas de manera más precisa.

Para fines de este trabajo, se abordó el efecto del feedback correctivo metalingüístico directo y del feedback correctivo metalingüístico indirecto, puesto que ambos tipos de feedback han sido los más abordados en el ámbito del feedback escrito.

3. METODOLOGÍA

3.1. Pregunta de investigación

Como se plantea en el marco teórico de este estudio, las investigaciones en el contexto de feedback correctivo escrito no son concluyentes en cuanto al impacto que puede tener la provisión de feedback metalingüístico directo y feedback metalingüístico indirecto en una o dos formas a tratar. Del mismo modo, los estudios descriptivos que abordan la escritura concluyen que los errores más frecuentes en los textos producidos por estudiantes son aquellos de tipo ortográfico, por lo que es necesario desarrollar un tratamiento para reparar dichos errores, puesto que la producción deficiente de textos, desde el punto de vista lingüístico, revela que no ha habido aprendizaje y que los estudiantes no toman conciencia sobre la normativa ortográfica del español. De acuerdo a esta necesidad es que se busca conocer qué tipo de estrategia es más efectiva para mejorar la precisión ortográfica de los estudiantes.

Los antecedentes descritos referidos a la problemática permiten plantearse la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué tipo de feedback metalingüístico es más efectivo a corto y largo plazo para mejorar la precisión ortográfica en el uso de la tilde de palabras agudas y de hiato en estudiantes de español como lengua materna?

3.2. Hipótesis

Este estudio contempla las siguientes hipótesis:

H1: Los estudiantes cuyos errores sean tratados con feedback metalingüístico directo o indirecto mostrarán una mejora en su precisión ortográfica, en comparación con el grupo control.

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

3.3. Objetivos

3.3.1. Objetivo general

❖ Determinar qué tipo de estrategias de feedback correctivo metalingüístico es más efectivo a corto y largo plazo para mejorar la precisión ortográfica de tipo acentual, específicamente, la tilde de palabras agudas y de hiatos en estudiantes de segundo medio de la comuna de Concepción.

3.3.2. Objetivos específicos

❖ Comparar la efectividad a corto y a largo plazo de las estrategias de feedback correctivo escrito entre el grupo experimental 1 y el grupo experimental 2.

❖ Describir la percepción de los estudiantes respecto a la entrega de feedback correctivo escrito.

3.4. Diseño de la investigación

La metodología de investigación corresponde a un estudio cuasi experimental mixto (cuantitativo - cualitativo) de FCE con dos grupos experimentales y un grupo control. Se manipulará la variable independiente (VI: estrategias de feedback correctivo) para ver los efectos que produce en la variable dependiente (VD: precisión ortográfica).

El estudio se desarrolló con base en la metodología implementada en el marco del Proyecto FONDECYT 1140651 “El feedback correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera”. La investigación consideró las siguientes etapas: pre-test, tratamiento y revisión, post-test inmediato y pos-test diferido (Ver figura 1).

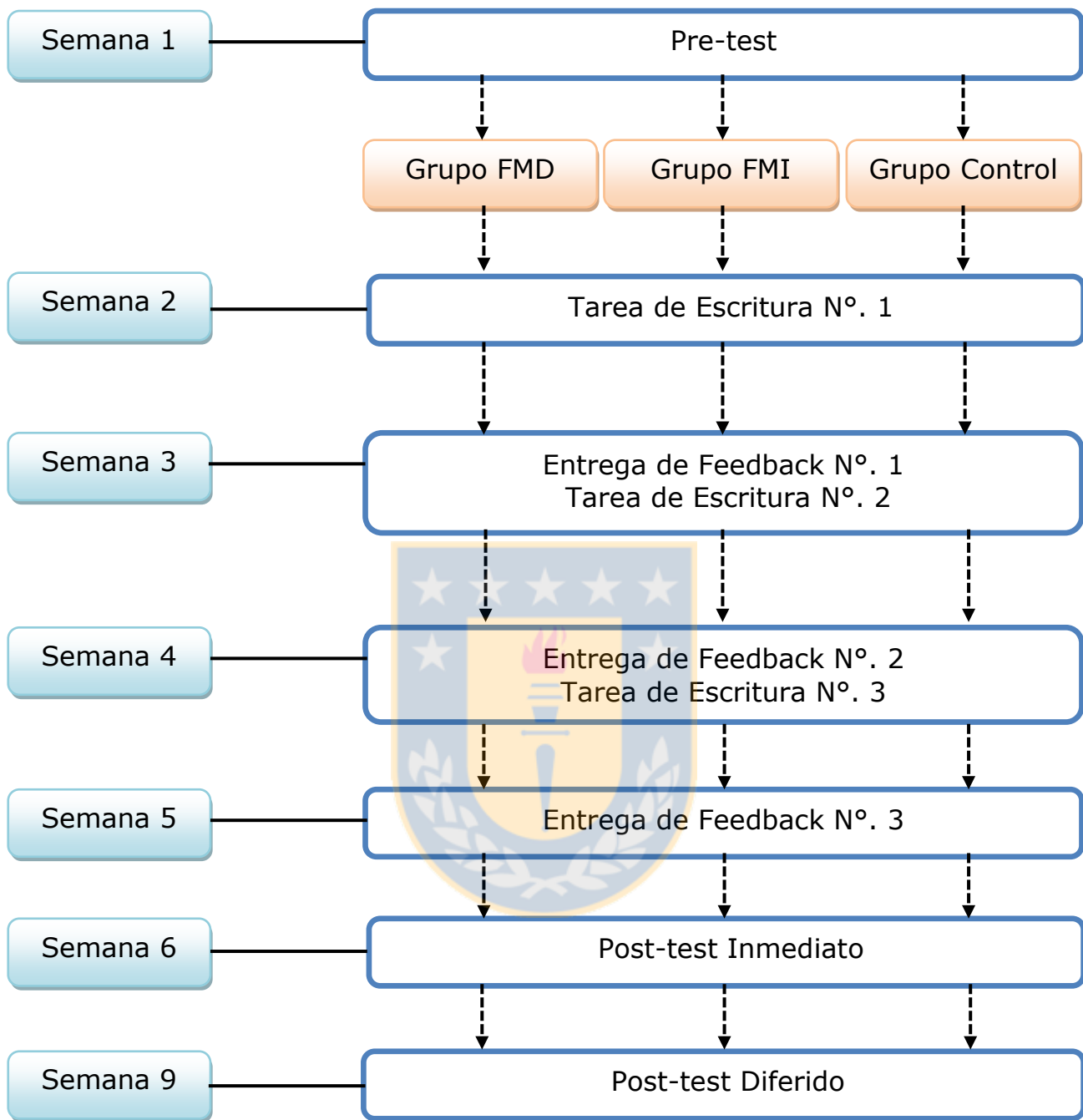


Figura 1: Diseño de investigación²

² Fuente: Diseño de FCE del proyecto Fondecyt 1140165 «El feedback correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera»

3.5. Variables del estudio

Variable Independiente 1: Uso del feedback correctivo metalingüístico directo³.

a) Definición conceptual: consistirá en el feedback que entrega el profesor de manera escrita al estudiante, proporcionando una explicación gramatical acompañada de la forma correcta.

b) Definición operacional: se entenderá como la entrega de una explicación gramatical sobre el error ortográfico acompañado de la forma correcta.

Estudiante

Bernarda era una mujer de carácter fuerte que no reflejaba lo que sentía, hasta dudaban que tuviera corazon (1).

Feedback profesor:

(1) Esta palabra se acentúa en la última sílaba, por lo tanto, es aguda. Las palabras agudas llevan tilde cuando terminan en –n: corazón

Figura 2: Ejemplo de Feedback Correctivo Metalingüístico Directo

Variable Independiente 2: Uso del feedback correctivo metalingüístico indirecto.

a) Definición conceptual: consistirá en el feedback que entrega el profesor de manera escrita al estudiante, proporcionando claves metalingüísticas acerca del error, sin señalar la forma correcta.

b) Definición operacional: se entenderá como las señales o explicaciones gramaticales sobre el error ortográfico con el fin de que el estudiante reflexione, descubra y corrija la forma incorrecta.

Estudiante

Bernarda Alba tenia (1) un carácter súper difícil y su hija le complicaba más la situación.

Feedback profesor:

(1) Los verbos pretéritos imperfectos de indicativo llevan tilde porque tienen hiato y terminan en –ía.

Figura 3: Ejemplo de Feedback Correctivo Metalingüístico Indirecto

³ Este procedimiento se sustenta en el proyecto Fondecyt 1140165 «El feedback correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera»

Variable Dependiente (VD): Precisión ortográfica

a) Definición conceptual: consistirá en el uso correcto y pertinente del sistema normativo del español en la ortografía acentual de palabras agudas e hiatos.

b) Definición operacional: se entenderá como la correcta selección de tildes en palabras agudas e hiatos en la escritura de textos de interés para los sujetos.

3.6. Muestra

La muestra estuvo constituida por 75 estudiantes mujeres que cursan segundo año medio en un liceo municipal de la comuna de Concepción. Las edades de los sujetos fluctúan entre los 14 y 16 años. El 100% había cursado primer año medio en instituciones educacionales municipalizadas, por lo que contaban con seis horas pedagógicas de Lenguaje a la semana. El rendimiento general de la muestra en la asignatura de Lenguaje, fluctuaba entre el 4,8 y 6,9.

Los sujetos se encontraban distribuidos de forma intencionada no probabilística en 3 grupos de 25 estudiantes, debido a la organización dada por el establecimiento educativo. Para efecto de este estudio, tendremos 2 grupos experimentales y 1 grupo control (ver tabla 1)

Tabla 1: Distribución de los grupos y su tratamiento

Grupo	Tratamiento
Grupo experimental 1	Feedback correctivo metalingüístico indirecto
Grupo experimental 2	Feedback correctivo metalingüístico directo
Grupo control	Retroalimentación general

3.7. Instrumentos

Para efectos de esta investigación se utilizaron los siguientes instrumentos:

a) **Pre-test, post-test inmediato y post-test diferido:** Con el fin de medir la variable dependiente antes, durante y después del tratamiento, es decir, el rendimiento de los estudiantes respecto a la habilidad escrita. Se aplicó un pre-test que consistió en la escritura de un texto expositivo sobre

“La discriminación contra la mujer” (Ver Anexo 1), un post-test inmediato con características similares cuya temática era “Estereotipos femeninos” (Ver Anexo 2) y un post-test diferido sobre “La mujer oriental versus occidental” (Ver Anexo 3).

b) Tareas de escritura: Durante la intervención se desarrollaron las tareas de escritura utilizando el enfoque por tareas. Con este objetivo, se diseñaron tres tareas de escritura (Ver Anexos 4, 5 y 6), cuyo fin era elicitarse en el estudiante el uso de palabras agudas e hiatos. Las instrucciones de estas tareas señalaban la duración total de la tarea de escritura (40 minutos) y la extensión del texto (250 palabras). Además, se limitó el uso de diccionarios y de internet. Las temáticas planteadas para la escritura fueron seleccionadas por la profesora responsable de la asignatura. De esta manera, la tarea de escritura 1 trataba sobre la mujer de hoy y ayer, la tarea 2 de la violencia contra la mujer y la tarea 3 sobre la mujer como objeto.

c) Cuestionario: Este instrumento fue utilizado con la finalidad de conocer la percepción que tienen los estudiantes respecto al uso del feedback correctivo escrito como estrategia que ayuda a disminuir los errores en el aprendizaje de un aspecto lingüístico (Ver Anexo 7).

d) Lista de cotejo entrega y revisión del feedback correctivo escrito: este instrumento fue utilizado por la investigadora para dar cuenta de la actitud del estudiante cuando se le entregaba el feedback y si lo revisaba o no (Ver Anexo 8).

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

3.8. Procedimiento de trabajo

A continuación se describe cómo se llevó a cabo la intervención del FCE, la cual se estructuró en cuatro etapas:

Etapa I

En esta etapa se seleccionó la muestra compuesta por 75 sujetos, todas ellas estudiantes de segundo año medio de un liceo municipal de Concepción. Los sujetos estaban distribuidos en tres grupos. Así, cada grupo estaba compuesto por 25 estudiantes.

Para seleccionar las formas a tratar en esta investigación se realizó un estudio de análisis de errores previo, de un conjunto de textos producidos por los sujetos de la muestra, con el fin de identificar los errores más recurrentes en este grupo de sujetos.

Debido a que en español como lengua materna no existen taxonomías de análisis de errores, se adaptó la presentada por Vásquez (1991) y Quiñones (2009) para fines de este estudio (Ver Tabla 2).

Tabla 2: Taxonomía de análisis de errores ortográficos

Análisis de errores ortográficos			
Ortografía acentual	Acentuación general	Aguda	Omisión
			Selección errónea
		Grave	Omisión
			Selección errónea
		Esdrújula	Omisión
			Selección errónea
		Sobreesdrújula	Omisión
			Selección errónea
	Acentuación diéctica	Hiato	Omisión
			Selección errónea
			Adición
		Diptongo	Omisión
			Selección errónea
			Adición
Triptongo		Omisión	
		Selección errónea	
		Adición	
Acentuación diacrítica	Omisión		
	Selección errónea		
Ortografía literal	b/c/g/j/s/v/z/h		Omisión
			Selección errónea
			Adición

Luego de analizar el corpus se seleccionaron las formas lingüísticas que iban a ser objeto de esta investigación. Posterior a esto se seleccionaron y crearon los instrumentos que permitieron la recogida de los datos, de acuerdo a los objetivos de la investigación y al marco teórico revisado.

Etapa II

En esta etapa se determinó el tipo de tratamiento que iba a recibir cada uno de los grupos. Luego, en la semana 1, se les aplicó el pre-test que consistió en la escritura de un texto expositivo sobre “La discriminación contra la mujer” con el fin de medir el estado inicial en que se encontraba la variable dependiente (precisión ortográfica de tipo acentual).

Etapa III

En la semana 2 se inició el tratamiento para los diferentes grupos. Los sujetos de los grupos experimentales y control asistieron al laboratorio de informática una vez a la semana en una sesión de 90 minutos. La asistencia era obligatoria y en caso de no asistir a la clase se fijaba un horario dentro de la semana donde el alumno pudiera realizar el ejercicio de escritura.

En la estructura de la clase, la tarea de escritura correspondió a la segunda actividad, ya que se comenzaba con un diálogo (en parejas) sobre algunas imágenes relacionadas con la temática del texto a escribir, con el fin de activar los conocimientos previos de los estudiantes. Luego, los sujetos disponían de 40 minutos para escribir los textos en los computadores. Al finalizar el texto, lo enviaban a una cuenta de correo electrónica que se utilizaba para este fin.

Para el control de la tarea las estudiantes escribieron los textos en el laboratorio bajo la supervisión de la profesora investigadora y del profesor titular. Estos debían ser escritos en el bloc de notas (formato txt.) para cautelar que el texto no fuera corregido automáticamente por un corrector. Se utilizó la misma metodología en los grupos experimentales. Sin embargo, en el grupo control no se aplicaron las estrategias.

Una vez recibidos los textos se procedió a la revisión de los errores enfocados (ortografía acentual de agudas e hiatos). Cada error encontrado fue destacado con negrita y enumerado de manera consecutiva, con el fin de agrupar por números los errores identificados en relación a la misma regla ortográfica (Ver Anexo 9, 10 y 11).

La entrega del feedback correctivo se realizó en la semana posterior a la escritura del texto. Los textos corregidos se entregaban a grupos de cuatro alumnas con el fin de observar si la estudiante leía las correcciones, las corregía o necesitaba una explicación adicional sobre el error.

Etapa IV

En la semana 6 se aplicó el post-test inmediato cuya tema fue “Estereotipos femeninos” y, posteriormente, un cuestionario con el fin de conocer la apreciación de los estudiantes de los grupos experimentales con respecto al feedback metalingüístico en el aprendizaje de la ortografía acentual en palabras agudas y en hiatos.

Etapa V

Finalmente, en la semana número 9 (tres semanas después del post-test), se aplicó a los tres grupos el post-test diferido cuya temática fue “La mujer occidental vs. Oriental”, con el objetivo de determinar el efecto de la variable independiente.

3.9 Técnicas de análisis de datos

3.9.1. Componente cuantitativo

3.9.1.1. Análisis de frecuencia

Para el análisis de los errores se utilizará la medida de análisis de frecuencia ‘ocasiones obligatorias’ (Ellis y Barkhuizen, 2005). Esta medida examina el grado de precisión con que los estudiantes utilizan un elemento lingüístico.

Para determinar la precisión en el uso de la tilde en agudas y en hiatos se seguirá el procedimiento sugerido por Ellis y Barkhuizen (2005):

1. Selección de la forma.
2. Identificación y contabilización de las ocasiones obligatorias de uso de la tilde en agudas y en hiatos.
3. Identificación del uso correcto de la tilde en agudas y en hiatos.
4. División del puntaje de usos correctos de la tilde en agudas y en hiatos por el total de ocasiones obligatorias, multiplicado por cien (Ver Figura 4) :

$$\frac{\text{n uso correcto de la tilde de hiatos y agudas}}{\text{n ocasiones obligatorias}} \times 100$$

Figura 4: Medida de análisis de frecuencia ‘ocasiones obligatorias’

3.9.1.2. Prueba estadística para la correlación entre test

Los datos serán analizados con la prueba “t-Student” para determinar si los resultados son significativos de manera estadística, ya que esta prueba permite comparar los resultados de un pre-test y post-test en un contexto experimental.

3.9.2. Componente cualitativo

El componente cualitativo permite recopilar percepciones y opiniones de los sujetos, para luego interpretar la información previamente recolectada. La técnica utilizada para la recogida de datos fueron dos: un cuestionario sobre la percepción que tiene el sujeto sobre el FCE y una lista de cotejo que utiliza el docente para medir la actitud del estudiante frente a la entrega y revisión del FCE.

4. RESULTADOS

4.1 Análisis de errores

Para seleccionar las formas a tratar se realizó un análisis de errores en base a un corpus compuesto por un total de 150 textos escritos. Dichos textos pertenecían a los sujetos de la muestra de este estudio. Las tareas de escritura pertenecían a discursos del comentario (75 textos) y ensayos (75 textos). La tabla 3 ilustra el total de errores frecuentes y recurrentes por grupo.

Tabla 3: Total de errores frecuentes y recurrentes por grupo

Grupo	Total de sujetos	Total errores frecuentes	Total errores recurrentes
GE1: FCMI	25	512	463
GE2:FCD	25	547	497
GC	25	496	445

La tabla 4 muestra los errores recurrentes en todo el corpus analizado. La categoría que presenta el mayor número de errores corresponde a la ortografía acentual, específicamente a la acentuación general (54%) y la acentuación diacrítica (37%).

Tabla 4: Errores recurrentes en el corpus

Errores recurrentes en todo el corpus					
Categoría	Fr. Cantidad	Porcentaje	Tipo de error	Fr. Error	Porcentaje
Ortografía acentual	1167	83%	Acentuación general	634	54%
			Acentuación diacrítica	105	9%
			Acentuación diacrítica	428	37%
Ortografía literal	238	17%	Uso de b	34	14%
			Uso de c	41	17%
			Uso de g	2	1%
			Uso de h	6	3%
			Uso de j	4	2%
			Uso de s	44	19%
			Uso de v	23	9%
			Uso de z	5	2%
TOTAL	105	100%	TOTAL	1405	100%

Debido a que el mayor número de errores estaba en la categoría de ortografía acentual se procedió a analizar de forma más detallada esta categoría como lo ilustra la tabla 5.

Tabla 5: Errores recurrentes de ortografía acentual

Categoría	Tipo de error		Fr. Error		%	Fr. Cat	%
Acentuación general	Aguda	Omisión	377	403	64%	634	54%
		Selección errónea	26				
	Grave	Omisión	20	22	3%		
		Selección errónea	2				
	Esdrújula	Omisión	193	195	31%		
		Selección errónea	3				
	Sobreesdrújula	Omisión	8	14	2%		
		Selección errónea	6				
Acentuación dierética	Hiato	Omisión	419	428	100%	428	37%
		Selección errónea	7				
		Adición	2				
Acentuación diacrítica		Omisión	97	105	100%	105	9%
		Selección errónea	8				
TOTAL						1167	100%

La tabla 5 muestra que los errores más recurrentes se presentan en la omisión de hiatos con 419 errores, seguidos por la omisión de las palabras agudas con 377 errores. Estos resultados comprueban que el uso de la tilde constituye una dificultad común en los estudiantes independiente de su nivel de competencia comunicativa. Debido a los resultados obtenidos en este análisis se seleccionaron las formas a estudiar, las cuales son: la omisión de tilde en palabras agudas y en hiatos.

4.2. Presentación de los datos

Si nos enfocamos en la disminución de los errores de este estudio, los grupos experimentales (estrategias de FCE metalingüístico indirecto y directo) lograron una disminución que se mantiene en el tiempo, tanto en el post-test inmediato como en el post-test diferido. La tabla 6 muestra que las estudiantes del grupo experimental 1, en el post-test inmediato, disminuyeron en promedio un 63,9% sus errores en relación con el pre-test, mientras que en el post-test diferido la disminución de errores fue de un 84%. Estos resultados dan cuenta que los

sujetos que fueron apoyados con estrategias de FCE metalingüístico indirecto, fueron capaces de procesar la información gramatical entregada y lograron una notoria precisión en el uso de la tilde en palabras agudas e hiatos.

Tabla 6: Resultados del Grupo Experimental 1

Test	Número de errores por sujeto - Grupo Experimental 1 (FCE indirecto)																									Total de Errores
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20	S21	S22	S23	S24	S25	
Pre-test	6	6	11	9	6	7	5	8	8	9	5	7	8	10	7	5	5	10	8	12	7	10	9	6	10	194 (100%)
Post-inmediato	3	1	5	0	2	2	0	1	9	3	1	0	5	6	1	4	2	6	5	0	3	3	0	5	3	70 (63,9%)
Post-diferido	2	0	2	0	1	0	2	0	5	1	3	2	1	1	2	0	1	2	3	1	0	0	2	0	0	31 (84%)

La tabla 7 muestra que el grupo experimental 2, cuyos sujetos fueron apoyados con estrategias de FCE metalingüístico directo, disminuyeron sus errores en un 82,7% en el post-test inmediatos en relación con el pre-test, mientras que en el post-test diferido esta disminución fue de un 77,6%. Estos resultados evidencian que el efecto de esta estrategia fue mayor inmediatamente después de la intervención lingüística, pero transcurrido un período de tiempo aumentaron sus errores.

Tabla 7: Resultados del Grupo Experimental 2

Test	Número de errores por sujeto - Grupo Experimental 2 (FCE directo)																									Total de Errores
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20	S21	S22	S23	S24	S25	
Pre-test	8	10	9	10	10	6	8	10	9	9	8	17	9	6	8	9	7	7	9	4	10	7	6	9	10	215 (100%)
Post-inmediato	2	2	2	3	0	0	2	2	0	3	0	1	5	3	3	1	0	1	1	1	0	3	1	1	0	37 (82,7%)
Post-diferido	1	3	4	5	0	2	1	1	0	0	1	2	3	3	4	3	3	3	0	3	0	1	0	3	2	48 (77,6%)

Con respecto al grupo control, cuyos estudiantes no recibieron tratamiento, la tabla 8 nos muestra que disminuyeron sus errores en un 35,3% en el post-test con respecto al pre-test, mientras que en el post-test diferido la disminución fue de un 38%. Esto sugiere que si bien este grupo también tuvo una disminución de sus errores, esta fue menor que los grupos experimentales.

Tabla 8: Resultados del Grupo Control

Test	Número de errores por sujeto - Grupo Control																									Total de Errores
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20	S21	S22	S23	S24	S25	
Pre-test	0	6	6	7	3	8	8	11	10	4	4	10	6	8	7	5	5	8	5	7	5	7	0	0	7	147 (100%)
Post-inmediato	0	3	5	6	0	4	6	8	7	5	1	9	4	0	6	4	3	7	6	4	0	2	0	1	4	95 (35,3%)
Post-diferido	0	4	5	6	2	6	8	15	5	5	1	6	7	3	3	1	0	1	2	0	1	5	0	0	5	91 (38%)

4.3 Análisis de precisión

Para conocer el porcentaje de precisión que obtuvieron los grupos en las formas de estudio, se aplicó el análisis de frecuencia ‘ocasiones obligatorias’ (ver página 30). Las tablas 9 y 10 muestran los resultados obtenidos (Ver Anexo 12 y 13).

Tabla 9: Porcentaje de precisión en hiatos

Grupo	Test		
	Pre-test	Post-test Inmediato	Post-test Diferido
Experimental 1	8,8 %	56,6 %	86,4 %
Experimental 2	5,9 %	72,8 %	78,4 %
Control	39,4 %	56,0 %	41,3 %

La tabla 9 muestra que el porcentaje de precisión en el uso de la tilde en hiatos es mayor en los Grupos Experimentales con respecto al Grupo Control, tanto en el post-test inmediato como en el post-test diferido. Se observa que el Grupo Experimental 1 presenta un 8,8 % de precisión en el pre-test, el cual aumenta en el post-test inmediato a un 56,6% y a un 86,4 en el post-test diferido. El Grupo Experimental 2 obtuvo un 5,9% de precisión en el pre-test, lo que aumentó a un 72,8% en el post-test inmediato, alcanzando un 78,4% en el post-test diferido. Por último, el Grupo Control presenta un porcentaje de precisión de un 39,4% en el pre-test, lo que aumentó a un 56% en el post-test inmediato, pero que obtuvo una disminución a un 41,3% de precisión.

Tabla 10: Porcentaje de precisión en agudas

Grupo	Test		
	Pre-test	Post-test Inmediato	Post-test Diferido
Experimental 1	8,5 %	66,5 %	83,3 %
Experimental 2	12,9 %	82,6 %	78,7 %
Control	41,8 %	55,2 %	59,1 %

La tabla 10 presenta el porcentaje de precisión en el uso de la tilde en las palabras agudas obtenido por los Grupos Experimentales y Grupo Control. El Grupo Experimental 1 presenta un 8,5% de precisión en el pre-test, lo que aumentó a un 66,5% en el post-test inmediato y siguió aumentando a un 83,3% en el post-test diferido. El Grupo Experimental 2 obtuvo un 12,9% de precisión en el pre-test, aumentando a un 82,6% en el post-test inmediato, mientras que en el post-test diferido presentó una leve disminución llegando a un 78,7% de precisión. Con respecto al Grupo Control, este presenta un 41,8% de precisión en el pre-test, lo que aumento a un 55,2% en el post-test inmediato y siguió en aumento a un 59,1% en el post-test diferido.

En términos generales, se observa que tanto los Grupos Experimentales como el Grupo Control presentan un aumento en la precisión de las formas estudiadas. Sin embargo, este aumento es significativamente mayor en los Grupos Experimentales con respecto al Grupo Control. Esto indica que los sujetos que recibieron estrategias de FCE metalingüístico indirecto y metalingüístico directo mejoraron sustancialmente la precisión de las formas estudiadas.

4.4. Comprobación de hipótesis

H1: Los estudiantes cuyos errores sean tratados con feedback metalingüístico directo o indirecto mostrarán una mejora en su precisión ortográfica, en comparación con el grupo control.

Para corroborar esta hipótesis se realizó un contraste entre los grupos experimentales y el grupo control con el fin de determinar el grado de efectividad de las estrategias de FCE en cuanto

a la disminución de errores tratados. Además, se aplicó la prueba estadística t de Student para muestras independientes, con el fin de determinar si las diferencias presentadas entre los grupos eran significativas estadísticamente.

a) Diferencias en el Post- test inmediato entre Grupos experimentales vs. Control

Como muestra la tabla 11 la disminución del número de errores a corto plazo (post-test inmediato) fue mayor en el grupo experimental 1 que en el grupo control, ya que de una disminución de 4,96 errores en el grupo 1, el control solo disminuyó un promedio de 2,08 errores.

Tabla 11: Resultados Pre-test y Post-test inmediato de los grupos experimental 1 y control

Test	Grupo Experimental 1		Grupo control	
	Número de errores	Promedio de errores	Número de errores	Promedio de errores
Pre-test	194	7,76	147	5,88
Post-inmediato	70	2,8	95	3,8
Diferencia	124	4,96	52	2,08

Del mismo modo, la tabla 12 muestra los resultados a corto plazo entre el grupo experimental 2 y el grupo control. Se puede apreciar que los sujetos del grupo experimental 2 lograron una mayor disminución en los errores que los sujetos del grupo control, pues disminuyó en promedio 7,12 errores, superando al grupo control.

Tabla 12: Resultados Pre-test y Post-test inmediato de los grupos experimental 2 y control

Test	Grupo Experimental 2		Grupo control	
	Número de errores	Promedio de errores	Número de errores	Promedio de errores
Pre-test	215	8,6	147	5,88
Post-inmediato	37	1,48	95	3,8
Diferencia	178	7,12	52	2,08

La tabla 13 muestra las diferencias en el post-test inmediato entre los grupos experimentales y el grupo control.

Tabla 13: Diferencias en el Post-test inmediato entre grupos experimentales y grupo control

Grupo Experimental 1 y grupo control			Grupo Experimental 2 y grupo control		
	<i>Grupo 1</i>	<i>Control</i>		<i>Grupo 2</i>	<i>Control</i>
Media	4,96	2,08	Media	7,12	2,08
Estadístico t	4,10869944		Estadístico t	7,29388661	
<i>Sig. (bilateral)</i>	0,00017047		<i>Sig. (bilateral)</i>	3,7429E-09	

Según los resultados obtenidos, se observa que existen diferencias significativas en las mediciones del post-test entre los grupos experimentales y el grupo control, ya que el valor sig. ('p') es inferior a 0,05. Esto indica que las estrategias de FCE metalingüístico indirecto y directo son más efectivas a corto plazo que no entregar FCE a los estudiantes.

b) Diferencias en el Post- test diferido entre Grupos experimentales vs. Control

La tabla 14 muestra los resultados obtenidos por los estudiantes del Grupo Experimental 1 y el Grupo Control en el pre-test y el post-test diferido. Se observa que el grupo experimental 1 disminuyó sus errores en 6,52, mientras que el grupo control solo disminuyó sus errores un promedio de 2,24.

Tabla 14: Resultados Pre-test y Post-test diferido de los grupos experimental 1 y control

Test	Grupo Experimental 1		Grupo control	
	Número de errores	Promedio de errores	Número de errores	Promedio de errores
Pre-test	194	7,76	147	5,88
Post-diferido	31	1,24	91	3,64
Diferencia	163	6,52	56	2,24

En cuanto a los resultados a largo plazo del Grupo Experimental 2 con el Grupo Control se puede observar en la tabla 15 que el grupo experimental 2 presenta una disminución promedio de 6,68 errores entre el pre-test y el post-test diferido, mientras que el grupo control solo disminuyó un promedio de 2,24 errores.

Tabla 15: Resultados Pre-test y Post-test diferido de los grupos experimental 2 y control

Test	Grupo Experimental 2		Grupo control	
	Número de errores	Promedio de errores	Número de errores	Promedio de errores
Pre-test	215	8,6	147	5,88
Post-diferido	48	1,92	91	3,64
Diferencia	167	6,68	56	2,24

La tabla 16 muestra las diferencias en el post-test diferido entre los grupos experimentales y el grupo control.

Tabla 16: Diferencias en el Post-test diferido entre grupos experimentales y grupo control

Grupo Experimental 1 y grupo control			Grupo Experimental 2 y grupo control		
	<i>Grupo 1</i>	<i>Control</i>		<i>Grupo 2</i>	<i>Control</i>
Media	6,52	2,24	Media	6,68	2,24
Estadístico t	5,985380		Estadístico t	5,70043376	
<i>Sig. (bilateral)</i>	2,70E-07		<i>Sig. (bilateral)</i>	7,32E-07	

Los resultados obtenidos permiten señalar que las diferencias observadas en el post-test diferido entre los grupos experimentales y el grupo control presentan validez estadística, ya que el valor sig. es inferior a 0,05, lo que muestra que las estrategias de FCE son efectivas a largo plazo en comparación con el grupo control.

En consecuencia, los resultados logrados por los Grupos Experimentales con respecto al Grupo Control permiten aceptar la primera hipótesis planteada en este estudio, evidenciando que existe una mejora significativa en la disminución de errores en el corto y largo plazo tanto con estrategias de FCE metalingüístico indirecto como directo.

H2: Los estudiantes cuyos errores sean tratados con feedback metalingüístico directo obtendrán mejores resultados a corto plazo mientras que los estudiantes que sean tratados con feedback indirecto obtendrán mejores resultados a largo plazo.

Para comprobar la segunda hipótesis se contrastaron las diferencias observadas en cada test entre los Grupos Experimentales.

a) *Diferencias en el Post- test inmediato entre Grupos experimentales 1 y 2*

En la tabla 17 se muestra las diferencias entre el pre-test y el post-test inmediato en los grupos experimentales 1 y 2. Se observa que el grupo experimental 1 presenta un promedio de errores de 7,76 en el pre-test y un promedio de errores de 2,8 en el post-test inmediato. Es decir, disminuyó en promedio 4,96 errores luego del proceso de intervención lingüística.

Tabla 17: Diferencias entre los Grupos Experimentales 1 y 2 a corto plazo

Test	Grupo Experimental 1		Grupo Experimental 2	
	Número de errores	Promedio de errores	Número de errores	Promedio de errores
Pre-test	194	7,76	215	8,6
Post-inmediato	70	2,8	37	1,48
Diferencia	124	4,96	178	7,12

Con respecto al grupo experimental 2, se observa un promedio de 8,6 errores en el pre-test mientras que en el post-test inmediato presenta un promedio de 1,48 errores. Es decir, este grupo disminuyó un promedio de 7,12 errores a corto plazo.

Para determinar si la diferencia observada a corto plazo entre estos dos grupos experimentales era estadísticamente significativa se aplicó la prueba t- Student para muestras independientes. La tabla 18 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 18: Diferencias en el Post-test inmediato entre grupos experimentales 1 y 2

Prueba de muestras independientes		
t		-0,2752
gl		47,976
Sig. (bilateral)		0,00833
Diferencia de medias		-2,16
Error típ. de la diferencia		,78486
95% Intervalo de confianza para la diferencia	Inferior	-0,373808
	Superior	-0,58192

El resultado indica que hay diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental 1 y 2, con un valor $p=0,00833$ ($p<0,05$). Es decir, el grupo experimental 2 que recibió el tratamiento de sus errores con FCE metalingüístico directo aumentó más su precisión ortográfica en el aprendizaje a corto plazo que el grupo experimental 1 que recibió estrategias de FCE indirecto.

En consecuencia, se comprueba la primera parte de esta segunda hipótesis donde se afirmaba que los estudiantes cuyos errores fueran tratados con FCE metalingüístico directo obtendrían mejores resultados a corto plazo en comparación al grupo de que recibió FCE metalingüístico indirecto.

b) Diferencias en el Post- test diferido entre Grupos Experimentales 1 y 2

Para observar el comportamiento de los dos grupos de estrategias de FCE a largo plazo se contrastó las diferencias obtenidas por los estudiantes entre el post-test y el post-test diferido.

Tabla 19: Diferencias entre los Grupos Experimentales 1 y 2 a largo plazo

Test	Grupo Experimental 1		Grupo Experimental 2	
	Número de errores	Promedio de errores	Número de errores	Promedio de errores
Pre-test	194	7,76	215	8,6
Post-diferido	31	1,24	48	1,92
Diferencia	163	6,52	167	6,68

Se observa en la tabla 19 que el grupo experimental 1 presenta un promedio de errores de 7,76 en el pre-test y de un 1,24 en el post-diferido. Es decir, este grupo disminuyó en promedio 6,52 errores luego del proceso de intervención. Con respecto al grupo experimental 2, este presenta un promedio de errores de 8,6 en el pre-test, mientras que en el post-test este promedio es de 1,92. La disminución del promedio de errores es de 6,68 en este grupo, muy cercano al grupo experimental 1.

Para comparar las diferencias de los grupos experimentales a largo plazo se aplicó la prueba t-Student.

Tabla 20: Diferencias en el Post-test diferido entre grupos experimentales 1 y 2

Prueba de muestras independientes		
t	-,21327	
gl	46,661	
Sig. (bilateral)	0,83204	
Diferencia de medias	-0,16	
Error típ. de la diferencia	,75020	
95% Intervalo de confianza para la diferencia	Inferior	-1,66949
	Superior	1,34950

La tabla 20 muestra que no hay diferencias significativas entre los grupos experimentales 1 y 2, con un valor $p=0,83204$ ($p>0,05$). En consecuencia, en este estudio no se comprueba que el grupo experimental 1 que recibió el tratamiento de sus errores con FCE metalingüístico indirecto haya aumentado de manera significativa su precisión ortográfica a largo plazo en comparación con el grupo experimental 2 que recibió estrategias de FCE metalingüístico directo.

4.5. Análisis cualitativo de los datos

Para describir la percepción de los estudiantes respecto a la entrega del FCE metalingüístico se aplicó un cuestionario a cada grupo experimental. La tabla 21 muestra los resultados que se obtuvieron.

Tabla 21: Cuestionario sobre percepción de feedback correctivo⁴

Preguntas	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Me gusta que mi profesora corrija todos los errores de mi texto.	0%	0%	4%	18,7%	77,3%
2. Me agrada escribir sin errores.	0%	0%	0%	20%	80%
3. Yo reviso todas las explicaciones de los errores de mi texto.	0%	0%	1,3%	21,4%	77,3%
4. No me gusta cuando me equivoco en los mismos errores.	0%	0%	16%	17,4%	66,6%
5. Yo comprendo los mensajes de mi profesora sobre los errores de mi texto.	0%	0%	4%	18,7%	77,3%
6. Yo modifico los errores en mi texto con la ayuda que me entrega mi profesora.	0%	0%	4%	18,7%	77,3
7. Yo creo que es poco útil corregir mis textos, porque vuelvo a cometer los mismos errores.	77,3%	16%	6,7%	0%	0%
8. Me gusta que los profesores corrijan mis errores sin entregarme una explicación.	0%	0%	0%	16%	84%
9. Prefiero que la profesora corrija solo los errores más importantes de mi texto.	0%	0%	6,7%	25,3%	68%
10. La corrección escrita ayuda a mejorar mi escritura.	0%	0%	0%	20%	80%

Los resultados muestran que el 77,3% de los sujetos desean que el profesor siempre corrija sus errores mientras que un 18,7% casi siempre y solo un 4% algunas veces. Al 80% de las alumnas siempre les agrada escribir sin errores y consideran que la corrección escrita ayuda a mejorar su escritura, mientras que un 20% casi siempre le gusta escribir sin errores y ven en la corrección una ayuda para su escritura.

Un 77,3% siempre revisa las explicaciones de sus errores, comprende lo que lee y luego corrige sus textos, mientras que un 21,4% casi siempre revisa sus errores, solo un 1,3% declara que algunas veces revisa todas las explicaciones del profesor. Hay un 18,7% que entiende los mensajes con las correcciones entregadas y las corrige casi siempre y solo un 4% dice que algunas veces comprende los mensajes sobre sus errores y los modifica.

⁴ Instrumento desarrollado y validado en el proyecto FONDECYT 1140651: “El Feedback Correctivo Escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera”.

Es interesante señalar que un 68% de los sujetos siempre prefiere que se le corrijan solo los errores más importantes del texto, un 25,3% casi siempre lo prefiere y un 6,7% declara que solo algunas veces.

Para conocer la actitud de los estudiantes en la entrega y revisión del FCE el investigador utilizaba una lista de cotejo. Las tablas 22 y 23, muestran los resultados presentados por los grupos experimentales.

Tabla 22: Actitud de los estudiantes en la entrega y revisión del FCE grupo experimental 1 – FCMI

LISTA DE COTEJO ENTREGA Y REVISIÓN DEL FEEDBACK CORRECTIVO ESCRITO⁵			
INDICADORES		SI	NO
1	El estudiante se muestra interesado en recibir feedback	100%	0%
2	El estudiante muestra una actitud positiva cuando se le entrega la corrección de su texto.	100%	0%
3	El estudiante lee con detenimiento los mensajes del feedback (identifica el número del mensaje que contiene el feedback y lo busca)	100%	0%
4	El estudiante pregunta a la profesora sobre los mensajes de feedback.	60%	40%
5	La profesora hace preguntas al estudiante sobre algunos mensajes de feedback entregados para corroborar que los comprendió	100%	0%
6	El estudiante parece conforme con la corrección de su texto	100%	0%

La tabla 22 muestra que el 100% de las estudiantes del Grupo Experimental 1, cuyos errores fueron tratados con FCE metalingüístico indirecto, se muestran interesadas en recibir feedback, por lo que leen con detenimiento los mensajes metalingüísticos y muestran una actitud positiva con la corrección de su texto. El 60% de los sujetos pregunta a la profesora acerca de los mensajes de feedback mientras que un 40% no lo hace.

⁵ Instrumento desarrollado y validado en el proyecto FONDECYT 1140651: “El Feedback Correctivo Escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera”.

Tabla 23: Actitud de los estudiantes en la entrega y revisión del FCE grupo experimental 2– FCMD

LISTA DE COTEJO ENTREGA Y REVISIÓN DEL FEEDBACK CORRECTIVO				
ESCRITO				
INDICADORES			SI	NO
1	El estudiante se muestra interesado en recibir feedback		80%	20%
2	El estudiante muestra una actitud positiva cuando se le entrega la corrección de su texto.		88%	12%
3	El estudiante lee con detenimiento los mensajes del feedback (identifica el número del mensaje que contiene el feedback y lo busca)		80%	20%
4	El estudiante pregunta a la profesora sobre los mensajes de feedback.		28%	72%
5	La profesora hace preguntas al estudiante sobre algunos mensajes de feedback entregados para corroborar que los comprendió		100%	0%
6	El estudiante parece conforme con la corrección de su texto		88%	12%

Se observa en la tabla 23 que el 80% de los sujetos del Grupo Experimental 2 se muestran interesadas en recibir feedback y leen con detenimiento los mensajes del feedback, mientras que un 20% no está interesado en recibir feedback por sus errores y no lee los mensajes que se le entregan.

Además, el 88% de los estudiantes muestra una actitud positiva y parece conforme con la cuando se le entrega la corrección de su texto y un 12% manifiesta una actitud negativa o de indiferencia frente a la entrega de feedback.

Finalmente, se observa que solo un 28% de los estudiantes pregunta sobre sus errores mientras que el 72% no realiza preguntas acerca de los mensajes de feedback entregados por el docente.

5. DISCUSIÓN

A continuación se discute los resultados obtenidos en relación con las hipótesis y los objetivos planteados en esta investigación. La discusión de estos resultados se hizo a partir de la comparación entre los Grupos Experimentales con el Grupo Control y entre el Grupo Experimental 1 y Grupo Experimental 2.

Al comparar los grupos experimentales con el grupo control en el post-test inmediato y diferido se puede afirmar que tanto las estrategias de FCE metalingüístico indirecto y metalingüístico directo presentan un impacto positivo en el aprendizaje de la tilde en las palabras agudas y en hiatos, debido a que ambos grupos presentan un mejor rendimiento que el grupo control. Estos resultados pueden tener más de una explicación pues influyen diversos factores en el aprendizaje que pueden haber incidido en las diferencias significativas entre el grupo control y los grupos experimentales. Algunos de estos factores pueden ser: el tipo de feedback correctivo, la atención a la forma, la motivación de las estudiantes, entre otros.

Uno de los factores que puede haber afectado positivamente el aprendizaje de los sujetos es la alta motivación que presentaban. El factor motivacional es esencial en el aprendizaje por lo que no debe ser ignorado, ya que según diversos autores existe una relación positiva entre la motivación y el éxito en el aprendizaje, puesto que promovería una participación más activa en el estudiante.

Otro factor que incide en el aprendizaje de las formas es la provisión del feedback focalizado. Si el estudiante debe prestar atención a todos los errores que comete en un texto es poco probable que se pueda dar cuenta de la naturaleza de su error debido a que su capacidad cognitiva se puede llegar a sobrecargar (Cassany, 2004, 2011; Hyland, 2003). Los resultados de este estudio comprueban que el uso de feedback focalizado facilita la atención de los estudiantes en los errores tratados contribuyendo al aprendizaje de las reglas estudiadas.

Del mismo modo, otro factor que puede haber incidido en la efectividad de las estrategias utilizadas fue el uso de las claves metalingüísticas (Bitchener, 2008; Sheen, 2008, Ferreira 2006,

2015, Lillo y Ferreira, 2014). La utilización del feedback metalingüístico directo constituye una estrategia de aprendizaje efectiva, ya que permite que los estudiantes puedan conocer la naturaleza de sus errores y las reglas por las cuales se rige el uso de una determinada estructura, y al entregar la forma correcta favorece a los estudiantes que carecen de competencia gramatical para corregir sus propios errores. De esta forma, el estudiante puede comprender y retener la información entregada con el propósito de no cometer el mismo error en una nueva tarea de escritura.

Con respecto a la utilización del feedback metalingüístico indirecto este promueve a la reflexión y tiene un impacto positivo en estudiantes que poseen un estilo de aprendizaje más autónomo. En este contexto, promovería el pensamiento crítico en el alumno y contribuiría a que su rol sea mucho más activo.

Las estrategias de FCE estudiadas son relevantes en el proceso de escritura y deberían ser utilizadas por los docentes con frecuencia y eficacia, por lo que es necesario que los profesores hagan uso y manejen el metalenguaje, con el fin de que insten a sus estudiantes a centrarse en aspectos de la lengua y que promuevan su autocorrección y desarrollen su autonomía, dado que los errores no es algo que solo compete al docente corregir.

Para el uso de las estrategias de FCE es necesario que se dirija la atención a la forma, con el fin de que el estudiante desarrolle un grado de conciencia sobre las estructuras lingüísticas más difíciles de aprender y las almacene en su memoria. Lo anterior, exige una profunda preparación lingüística y una sólida formación metodológica por parte del docente.

Otro factor que incidió en este estudio para obtener avances significativos fue la sistematicidad con que se entregaba tanto el feedback metalingüístico directo como el feedback metalingüístico indirecto. En este estudio se observa que ambos grupos experimentales disminuyeron notoriamente sus errores en relación al grupo control que si bien presentó una disminución, esta no fue tan significativa como el de los grupos experimentales.

Un aspecto a destacar en este estudio fueron las fases de revisión del FCE. El hecho que el

estudiante contara con un espacio de tiempo para leer, reflexionar y preguntar sobre sus errores a un docente es muy valioso pues aumenta las probabilidades de que utilicen estructuras de forma adecuada en la escritura de un nuevo texto.

Los resultados de este estudio vienen a comprobar que la provisión de feedback correctivo es relevante en la corrección de errores, por lo que tiene lugar en los cursos donde se trabaje la producción escrita, esto en oposición a lo que señala Truscott (1996) respecto a que el feedback no tendría ninguna relevancia en la corrección de errores.

Por otra parte, la diferencia significativa entre los grupos experimentales en el post-test inmediato demuestra que los tipos de feedback utilizados no tienen efectos similares a corto plazo, pues el feedback metalingüístico directo es más efectivo que el feedback metalingüístico indirecto. Esta diferencia no se mantiene a largo plazo pues ambos grupos experimentales presentaron una disminución similar en sus errores. Estos resultados se asemejan a aquellos obtenidos por Ferris et al. (2000) donde la corrección directa llevaba a los estudiantes a revisar y realizar correcciones en sus escritos con mayor frecuencia que el grupo indirecto. Sin embargo, luego de la aplicación del post-test diferido se demostró que el feedback correctivo indirecto resultaba más efectivo a largo plazo, aspecto que no se comprueba en este estudio.

En síntesis, si bien el feedback metalingüístico directo o metalingüístico indirecto ayudan al estudiante a retener la información por un período de tiempo, a corto plazo el feedback directo resulta más efectivo.

Los resultados de este estudio puede tener algunas implicancias instruccionales, principalmente respecto a cómo entregar feedback a los escritos de los estudiantes, qué tipo de feedback utilizar y qué metodologías pueden contribuir a un feedback más efectivo, con el fin de tratar errores lingüísticos que cometen los estudiantes en el proceso de escritura.

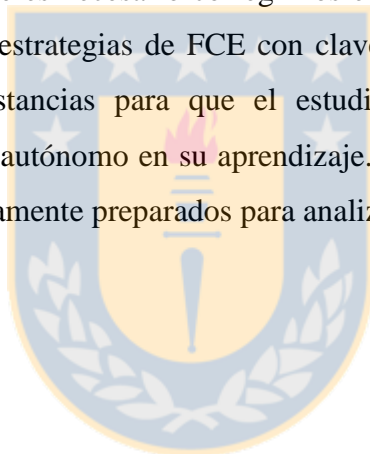
Debido a que este estudio es cuasi-experimental no todas las variables podían ser controladas por lo que los resultados no se pueden generalizar a cada situación. Los datos obtenidos corroboran algunos estudios que han examinado el efecto del feedback por un corto

período de tiempo, después de la aplicación de un post-test y un post-test diferido.

Este estudio permite comprobar una vez más que la utilización de un feedback correctivo escrito, bajo ciertas condiciones, sí puede tener un impacto positivo en la corrección de errores gramaticales, oponiéndose a los detractores del FCE (Kepner, 1992; Truscott, 1996).

Se puede señalar, que la percepción de los estudiantes respecto al feedback, da cuenta que existe una valoración positiva hacia la metodología de trabajo (uso de estrategias de feedback metalingüístico). Sin embargo, algunos de ellos demuestran una especial inclinación por el feedback directo ya que es la forma más usada por los docentes.

Finalmente, se observa que es necesario corregir los errores que cometen los estudiantes en la escritura de un texto y las estrategias de FCE con claves metalingüísticas son una buena herramienta ya que generan instancias para que el estudiante reflexione sobre la lengua, autocorrija sus errores y sea más autónomo en su aprendizaje. Para que esto ocurra es necesario que los estudiantes estén cognitivamente preparados para analizar y reflexionar sobre la lengua.



6. CONCLUSIONES

Llegar a conclusiones definitivas en el contexto de feedback correctivo escrito es aún muy prematuro, ya que si bien hay variadas investigaciones sobre el tema en segundas lenguas, esto ha sido poco explorado en Español como Lengua Materna. Sin embargo, el presente estudio puede aportar con resultados favorables respecto del uso de estrategias de FCE. A continuación se describen las principales conclusiones derivadas del análisis de este estudio, las cuales están en función de los objetivos planteados y de la información obtenida en la discusión.

Este estudio ha centrado su atención en responder si las estrategias de FCE metalingüístico indirecto y directo son efectivas para apoyar la disminución de errores en la tildación de las palabras agudas e hiatos en el español como L1 y comparar su efectividad a corto y largo plazo.

En respuesta al objetivo uno, la diferencia significativa entre los grupos experimentales y el grupo control, en el post-test inmediato y el post-test diferido, permitió determinar el efecto del feedback metalingüístico directo y del feedback metalingüístico indirecto en el aprendizaje de la tilde en palabras agudas y en hiatos. También evidenció que en los grupos experimentales, los sujetos que recibieron tratamiento con estrategias de FCE con claves metalingüísticas directas obtuvieron mejores resultados a corto plazo, sin embargo, esta diferencia no se mantiene a largo plazo ya que ambos grupos (1 y 2) obtuvieron resultados similares. A partir de este resultado se puede llegar a las siguientes conclusiones:

Tanto el feedback correctivo metalingüístico indirecto como el feedback metalingüístico directo cumplen un rol relevante en el aprendizaje de estructuras lingüísticas ya que se entrega un apoyo lingüístico al estudiante con el fin de que pueda darse cuenta del error y lo corrija, mejorando sus errores en la escritura.

También, se puede concluir que es necesario que el aprendizaje sea consciente cuando se trata de errores lingüísticos. La información metalingüística en la escritura promueve la reflexión y permite la instancia en que la lengua pasa a ser objeto de estudio. Esto es muy relevante ya que

el error se presenta como un problema lingüístico que el estudiante debe resolver, por lo que se convierte en un desafío cognitivo para el estudiante.

Es necesario considerar que existen diversas variables que pueden influir en el impacto del feedback en la corrección de errores. Entre ellas se puede mencionar la frecuencia y sistematicidad con que se corrigen los errores de los estudiantes, la motivación de los estudiantes, la cantidad de estudiantes en la sala de clases, sus estilos de aprendizaje y las horas en el aula de los docentes. Este último, permite que muchas veces los docentes no tengan el tiempo suficiente para corregir los errores de un texto escrito y entregar un feedback más individualizado, constituyendo una verdadera barrera que forma parte de la realidad educativa de nuestro país.

En respuesta al objetivo dos, una de las conclusiones que se deriva a partir del cuestionario realizado a los estudiantes sobre el rol del FCE es la valoración positiva de éstos hacia el feedback. A los estudiantes les gusta que les corrijan todos sus errores, pues consideran que esto ayuda a mejorar su escritura, por lo que se hace necesario que el docente sea capaz de entender ese interés y busque las estrategias que le permitan tratar los errores que presentan sus estudiantes.

Se puede decir que una de las variables para que la entrega de FCE metalingüístico tuviera un efecto significativo, se debe a la alta motivación y la actitud positiva de los estudiantes lo que puede conducir a resultados positivos.

En consecuencia, se concluye que los resultados obtenidos en este estudio son similares a los estudios que se han hecho en español como lengua extranjera lo que nos permite suponer que el FCE es efectivo tanto en L1 como L2.

7. LIMITACIONES Y PROYECCIONES

Una de las limitaciones de este estudio es la imposibilidad de controlar que los estudiantes hayan recibido un input adicional fuera del aula. Otra limitación que se evidenció fue la escasa experiencia de los estudiantes en tareas de escritura, y por ende, la dificultad que presentaron los estudiantes para entender los mensajes metalingüísticos en la primera entrega de FCE.

Por otra parte, el factor tiempo es otra limitante, ya que para la intervención se requiere de un permiso de la institución educativa, lo que limita aplicar la investigación en un tiempo mayor y a una muestra más grande.

En cuanto a las proyecciones, este estudio permite entregar valiosa información sobre futuras investigaciones. Es interesante observar que los resultados obtenidos se pueden vincular con los estudios que se han hecho en ELE. Dada la efectividad de las estrategias de feedback, es necesario realizar estudios longitudinales con el fin de interpretar los hallazgos de manera más fehaciente. Del mismo modo, sería interesante conocer el efecto del FCE en otras estructuras lingüísticas en el español como L1.

Además, es importante conocer las percepciones de los estudiantes con respecto al feedback, dado que las opiniones favorables influyen de alguna manera en el efecto de estas estrategias. Sería interesante replicar esta investigación en otras realidades educativas y conocer la opinión de los estudiantes frente a esta estrategia.

8. BIBLIOGRAFÍA

Alba Quiñones, V. (2009). “Análisis de errores ortográficos en aprendices alemanes de español como lengua extranjera”. *Philologia Hispalensis*, 23. ISSN 1132-0265. [En línea]. Disponible en <http://institucional.us.es/revistas/philologia/23/02%20Alba.pdf>. [Consulta: 26/07/2015].

Arias, G y García-Sánchez, J. (2006). “El papel de la revisión en los modelos de escritura”. *Aula Abierta*, 88, 37-52.

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.

Bedwell, P., Domínguez, A., Sotomayor, C., Gómez, G. y Jéldrez, E. (2014). “Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de cuarto básico”. [En línea]. Disponible en www.ciae.uchile.cl/download.php?file=doctrabajo/15-102014.pdf. [Consulta: 03/05/2015]

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

Bitchener, J. y Ferris, D. (2011). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. New York: Routledge, Taylor y Francis Group.

Bitchener, J. y Knoch, U. (2008). “The value of written corrective feedback for migrant and international students”. *Language Teaching Research*, 12(3), 409-431.

Bitchener, J., y Knoch, U. (2009). “The relative effectiveness of different types of direct written corrective feedback”. *System*, 37(2), 322-329.

Bitchener, J., Young, S. y Cameron, D. (2005). “The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing”. *Journal of Second Language Writing*, 9, 227-258.

Cassany, D. (2011). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Edición Anagrama.

Carratalá, F. (1997). *Manual de ortografía española*. Madrid: Castalia

Chaudron, C. (1977). “A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learner’s errors”. *Language Learning*, 27, 29-46.

Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cohen, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Londres: Longman.

Contreras, L. (1972). "Ortografía española". *Español actual*, 23.

Contreras, C. (2014). Feedback correctivo mediante estrategias de recast y claves metalingüísticas en español como lengua extranjera. Tesis de Doctor en Lingüística. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.

Crespo, N., Benítez, R. y Cáceres, P. (2007). "La comprensión oral del lenguaje y su relación con la producción escrita en escolares". *Revista Signos*, 40 (63). ISSN 0718-0934. [En línea]. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000100003. [Consulta 13/05/2015]

Ellis, R. (1997). The differential effects of corrective feedback on two grammatical structures, en *Conversational interaction in second language acquisition*. London: Oxford University Press.

Ellis, R. (2009). "A typology of written corrective feedback types". *ELT J*, 63, 97-107.

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, 339-368.

Fernández, M. (2014). "Instrucción de la competencia comunicativa escrita desde una perspectiva personalizada". *Revista de Investigación Educativa Conectad@2*, 4, 131-144.

Ferreira, A. (2003). Feedback strategies for second language teaching with implications for intelligent tutorial systems. Tesis de Doctor, Universidad de Edimburgo, Edimburgo, Inglaterra.

Ferreira A. (2006). An experimental study of effective feedback strategies for intelligent tutorial systems for foreign language, en *Springer lecture notes in artificial intelligence. Brazil: Iberamia*.

Ferreira, A. (2007). "Estrategias efectivas de feedback correctivo para el aprendizaje de lenguas asistido por computadores". *Revista Signos*, 40(65), 512-544.

Ferreira, A., Elejalde, J., Vine, A. (2014). "Análisis de Errores Asistido por Computador basado en un Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera". *Revista Signos*, 47(86), 385-411. ISSN 0718-0934. [En línea]. Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v47n86/a03.pdf>. [Consulta: 21/06/2015]

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Ferris, D. (1999). "The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott 1996". *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-10.

Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Ferris, D. (2003). *Response to student writing implications for second language students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

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. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical application. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 181-201.

Ferris, D. 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.

Figari, R. (2009). Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico. *Literatura y Lingüística*, 20, 103-123.

Gallego, J. (2012). Cómo estructuran el contenido de la escritura alumnos de educación primaria. *Contextos Educativos*, 15, 9-26.

Gutiérrez, M., López, R., Rodríguez, R., Rodríguez, R. M., Sánchez, L. y Yanes, R. (2010). Situación que presenta la ortografía en Cuba y en otros países hispanohablantes al final de la primera década del siglo XXI [en línea]. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-897X2010000300009&script=sci_arttext. [Consulta: 14/05/2015]

Hyland, F. (2003). Focusing on form: student engagement with teacher feedback. *System*, 31, 217-230.

Hyland, K. y Hyland, F. (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jiménez, G., Defior, S. y Serrano, F. (2008). Fijó y Dujó: ¿Cómo influye el valor léxico en la adquisición de la tilde? En R. Monroy y A. Sánchez (Eds.), *25 años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y retos*, pp. 847-853. Murcia: Editum.

Kepner, C. (1991). An Experiment in the Relationship of Types of Written Feedback to the

Development of Second-Language Writing Skills. *The Modern Language Journal*, 75(3), 305-313.

Lee, I. (1997). ESL learners' performance in error correction in writing: Some implications for teaching. *System*, 25(4), 465-477.

Lyster, R., y Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.

Lyster, R. (1998). Negotiation of form, recasts and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48, 183-218.

Marinkovich, J. (2002). Algunos rasgos textuales básicos en las narraciones escolares en la lingüística actual y sus relaciones interdisciplinarias. En G. Parodi (Ed), *La lingüística actual y sus relaciones interdisciplinarias. Ensayos en Honor a la Dra. Marianne Peronard Thierry* (pp. 227-243). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

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 de Magíster en Lingüística, mención Lengua Española. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

Morales, O. y Hernández, L. (2004). Estudio descriptivo del uso de la ortografía de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Revista Kaleidoscopio*, 2(1), 151- 159.

Ortiz, M. (2015). El efecto del feedback correctivo escrito en el aprendizaje del morfema -s en inglés en un entorno virtual wiki. Tesis de Doctor en Lingüística. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.

Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: Una alternativa cognitivo/discursiva. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 33, 151-166.

Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8, 263-300.

Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-283.

Sheen, Y. (2011). *Corrective Feedback Individual Differences and Second Language Learning*. New York: Springer.

Sotomayor, C., Molina, D., Bedwell, P., y Hernández, C. (2013). Caracterización de problemas

ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3º, 5º y 7º básico. *Signos*, 46(81), 105-131. [En línea]. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342013000100005&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-342013000100005. [Consulta 08/06/2015].

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*. v. 46, n° 2, pp. 327-369.

Truscott, J. (1999). The case for “The case against grammar correction in L2 writing classes”: A Response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8, 111- 122.

Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: a response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 13, 337-343.

Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners’ ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, 255-272.

Truscott, J. (2009). Arguments and appearances: a response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 18, 59-60.

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

Van Beuningen, C. (2010). Corrective Feedback in L2 Writing: Theoretical Perspectives, Empirical Insights, and Future Directions. *International Journal of English Studies*, 10, pp. 1-27.

Velásquez, M. y Alonso, T. (2007). Desarrollo y transferencia de estrategias de producción escrita. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 40(63), 219-238.

ANEXOS

Anexo 1: Pre-test

DISCRIMINACIÓN CONTRA LA MUJER

¡Manos a la obra!

- A continuación deberás escribir un texto expositivo donde presentes el tema de la discriminación contra la mujer. Utiliza el bloc de notas para la escritura del texto. La extensión es de 250 palabras y dispones de 40 minutos para escribirlo.

Para la escritura debes tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Título
 - Breve presentación de la discriminación contra la mujer.
 - ¿Consideras que existen cambios con respecto a la discriminación contra la mujer a lo largo del tiempo? ¿Cuáles?
 - ¿Qué acciones consideras necesarias para erradicar la discriminación contra la mujer en nuestro país?
- Envía el texto al email textos@gmail.com. Especificar en asunto nombre y curso.



Anexo 2: Post-test inmediato

ESTEREOTIPOS FEMENINOS

¡Hora de escribir!

- A continuación deberás escribir un texto expositivo donde presentes el tema de los estereotipos femeninos. Utiliza el bloc de notas para la escritura del texto. La extensión es de 250 palabras y dispones de 40 minutos para escribirlo.

Para la escritura debes tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Título
 - Breve presentación de los estereotipos presentes en la publicidad sobre la mujer.
 - ¿Consideras que existen cambios en los estereotipos presentes en la publicidad sobre la mujer a lo largo del tiempo? ¿Cuáles?
 - ¿Qué acciones considerarías necesarias para cambiar los estereotipos presentes en la publicidad sobre la mujer en nuestro país?
- Envía el texto al email textos@gmail.com. Especificar en asunto nombre y curso.



Anexo 3: Post-test diferido

LA MUJER OCCIDENTAL VERSUS ORIENTAL

¡Hora de escribir!

- **A continuación deberás escribir un texto expositivo donde presentes el tema de la mujer occidental versus la mujer oriental. Utiliza el bloc de notas para la escritura del texto. La extensión es de 250 palabras y dispones de 40 minutos para escribirlo.**

Para la escritura debes tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Título
- Breve presentación de la mujer occidental versus la mujer oriental.
- ¿Consideras que existen cambios entre la mujer occidental y la mujer oriental? ¿Cuáles?
- ¿Qué acciones consideras necesarias para fortalecer el rol de la mujer en la cultura occidental y oriental?

- **Envía el texto al email textos@gmail.com. Especificar en asunto nombre y curso.**



Anexo 4: Tarea N°1

LA MUJER DE HOY Y AYER

¡Hora de escribir!

- A continuación deberás escribir un texto expositivo donde presentes el tema de la mujer a lo largo del tiempo. Utiliza el bloc de notas para la escritura del texto. La extensión es de 250 palabras y dispones de 40 minutos para escribirlo.

Para la escritura debes tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Título
- Breve presentación del rol de la mujer a lo largo del tiempo
- ¿Consideras que existen cambios en el rol asignado a la mujer en la era actual versus en la antigüedad? ¿Cuáles?
- ¿Qué acciones considerarías necesarias para potenciar el rol de la mujer en la sociedad chilena?

- Envía el texto al email textos@gmail.com. Especificar en asunto nombre y curso.



Anexo 5: Tarea N° 2

VIOLENCIA CONTRA LA MUJER

¡Hora de escribir!

- A continuación deberás escribir un texto expositivo donde presentes el tema de la violencia contra la mujer. Utiliza el bloc de notas para la escritura del texto. La extensión es de 250 palabras y dispones de 40 minutos para escribirlo.

Para la escritura debes tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Título
 - Breve presentación de la violencia contra la mujer.
 - ¿Consideras que existen cambios con respecto a la violencia contra la mujer a lo largo del tiempo? ¿Cuáles?
 - ¿Qué acciones consideras necesarias para erradicar la violencia contra la mujer en la sociedad chilena?
- Envía el texto al email textos@gmail.com. Especificar en asunto nombre y curso.



Anexo 6: Tarea N° 3

LA MUJER COMO OBJETO

¡Hora de escribir!

- **A continuación deberás escribir un texto expositivo donde presentes el tema de la mujer como objeto. Utiliza el bloc de notas para la escritura del texto. La extensión es de 250 palabras y dispones de 40 minutos para escribirlo.**

Para la escritura debes tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Título
 - Breve presentación de la visión que se tiene sobre la mujer como objeto.
 - ¿Consideras que existen cambios con respecto a la visión que se tiene sobre la mujer como objeto? ¿Cuáles?
 - ¿Qué acciones consideras necesarias para debilitar o erradicar la visión que se tiene sobre la mujer como objeto en nuestra sociedad?
- **Envía el texto al email textos@gmail.com. Especificar en asunto nombre y curso.**



Anexo 7: Cuestionario de percepción del feedback correctivo escrito

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

Anexo 8: Lista de cotejo entrega y revisión del feedback correctivo escrito

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

Anexo 9: Feedback Metalingüístico Indirecto

La mujer a lo largo del tiempo

A lo largo del tiempo el rol de la mujer a evolucionado, si comparamos a una mujer de otra cultura con una en la época de la colonia o con la mujer de la actualidad se van a encontrar diferentes caracterizticas que las identifican a cada una.

En algunas culturas, las mujeres debían casarse tras tener su primera **menstruacion(1)**, algunas incluso desde antes, otras tenían al esposo seleccionado desde antes de nacer, no se les permitía elegir a su esposo, éstos eran elegidos por sus padres considerando el dinero del hombre. En esa época el rol de la mujer era satisfacer al esposo y criar a los hijos, a parte de encargarse de los quehaceres domesticos. Durante la época de la colonia el rol de la mujer era, luego de casarse, coser, tejer y bordar, ni si quiera **tenia (2)** el privilegio de cocinar o criar a sus hijos, éste era trabajo de la cocinera y de la institutriz respectivamente. Las mujeres tuvieron que enfrentar muchos problemas y atravesar muchas muertes femeninas para llegar a tener los derechos que tienen actualmente, el derecho a voto, al estudio, al trabajo, entre otros. Actualmente no debe quedarse en casa cocinando ni bordando, son independientes, pueden obtener una carrera y un trabajo. Aún **asi (3)** algunas mujeres siguen siendo discriminadas, en sus trabajos siguen resiviendo un sueldo menor solo por el echo de ser mujeres y les cuesta conseguir empleo por la perdida económica que tiene la empresa al **quedar ellas embarazadas**, hay otras mujeres a las que no se les permite estudiar por provenir de familias machistas con padres que le niegan la **educacion(4)** superior u esposos que no le permiten trabajar.

Este es un problema social que se puede evitar al dejar el machismo de lado y considerar la igualdad para todos.



- (1) (4) Estas palabras llevan el acento en la última sílaba, por lo tanto, son agudas. Las palabras agudas llevan tilde cuando terminan en -n.
- (2) Los verbos pretéritos imperfectos de indicativo llevan tilde porque tienen hiato y terminan en -ía.
- (3) Esta palabra lleva el acento en la última sílaba, por lo tanto, es aguda. Las palabras agudas llevan tilde cuando terminan en vocal.

Anexo 10: Feedback Metalingüístico Directo

A travez (1) del tiempo

La violencia contra la mujer cada vez aumentado más ya que esto ocurre en todos los ámbitos como por ejemplo laboral, escolar, comunidad, institucional etc. Ademas (2) la gran mayoria(3) tienden a guardar silencio y no asumir que son maltratadas, quizas (4) sera (5) por miedo a que esto sea aún más grave.

Quizas (6) han existido pequeños cambios pero no del todo ya que algunos se respetan y otros no, la violencia contra la mujer va a existir siempre cuando el país o la mentalidad de cada una de las personas sea machista, mientras eso no cambie van a seguir aumentando los tipos de violencia contra la mujer. También existen otros tipos de violencia como el más común que es la violencia física y psicológicamente que eso es mucho más grave que las nombradas anteriormente ya que eso podria (7) llevar a la victima a atentarse con su propia vida. Y eso a nivel mundial es una falta grave deberia (8) pagarse con cárcel como cualquier otro delito.

Para esto se podria (9) considerar tomar acciones legales en contra del o los agresores, deberia(10) haber una ley que respaldara todos estos tipos de maltratos hacia las mujeres además se debería pagar con cárcel.



(1) (2) (4) (6) Estas palabras se acentúan en la última sílaba, por lo tanto, son agudas. Las palabras agudas llevan tilde cuando terminan en –s: través, además, quizás.

(3) Esta palabra lleva tilde porque presenta un hiato –ía: mayoría.

(5) Esta palabra se acentúa en la última sílaba, por lo tanto, es aguda. Las palabras agudas llevan tilde cuando terminan en vocal: será.

(7) (8) (9) (10) Los verbos pretéritos imperfectos de indicativo llevan tilde porque tienen hiato y terminan en –ía: podría, debería.

Anexo 11: Retroalimentación Grupo Control

La mujer, un objeto publicitario

Desde hace ya varias décadas que la mujer es usada como un objeto publicitario, con muy diversos fines, uno de esos es llamar la atención, con su cuerpo, sus curvas, sonrisa, etc. y día a día el público va cayendo en las redes de los publicistas.

A lo largo del tiempo nos hemos aprovechados de la mujer ya que todos llegamos a ser cómplices del gran abuso, ha sido utilizada para dar a conocer diversos productos, como cervezas, bebidas, ropa, entre otras en lo que es la comunicación masiva, para poder vender aquellos productos que nos muestran los medios de comunicación.

A muchas mujeres más molesta que se aprovechen de nuestro género, y no se ha logrado hacer un cambio en la visión que se tiene de la mujer como objeto, siendo aún utilizada para captar la atención de los receptores, hay que tomar conciencia y darle un PARE a este abuso, ya sea buscando otras cosas que llamen la atención como paisajes, galaxias, o dibujos abstractos.

podemos concluir que día a día la mujer es utilizada para diferentes fines y nadie hasta el día de hoy ha tomado la medida necesaria para acabar con esto, pero se espera que el día de mañana esto cambie.



Observaciones:

1. Recuerda que la primera palabra de cada párrafo debe ir con mayúscula: Podemos...
2. Es necesario mejorar la redacción en el tercer párrafo.

Anexo 12: Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas en el pre-test, post-test inmediato y post-test diferido en hiatos.

Grupo	Pre-test			Post-test inmediato			Post-test diferido		
	Incorrectas	Correctas	Porcentaje	Incorrectas	Correctas	Porcentaje	Incorrectas	Correctas	Porcentaje
GE1	4	0	0%	0	1	100%	1	4	80%
GE1	2	3	60%	1	9	90%	0	4	100%
GE1	5	0	0%	4	1	20%	1	5	83,3%
GE1	4	1	20%	0	0	0%	0	2	100%
GE1	2	0	0%	2	0	0%	0	5	100%
GE1	4	0	0%	0	1	100%	0	2	100%
GE1	2	2	50%	0	2	100%	1	4	80%
GE1	2	0	0%	0	3	100%	0	3	100%
GE1	3	0	0%	5	0	0%	2	2	50%
GE1	4	0	0%	2	0	0%	0	3	100%
GE1	2	0	0%	0	4	100%	1	2	66,7%
GE1	2	0	0%	0	5	100%	1	1	50%
GE1	2	0	0%	0	1	100%	0	2	100%
GE1	5	0	0%	2	2	50%	0	4	100%
GE1	2	0	0%	1	3	75%	0	5	100%
GE1	2	0	0%	1	4	80%	0	4	100%
GE1	1	0	0%	2	2	50%	0	1	100%
GE1	5	1	16,7%	2	2	50%	0	5	100%
GE1	4	0	0%	4	0	0%	1	3	75%
GE1	7	0	0%	0	3	100%	0	8	100%
GE1	4	1	20%	3	1	25%	0	1	100%
GE1	3	0	0%	1	3	75%	0	4	100%
GE1	3	0	0%	0	0	0%	1	0	0%
GE1	1	0	0%	1	1	50%	0	1	100%
GE1	5	6	54,5%	1	1	50%	2	6	75%
	80	14	8,8%	32	49	56,6%	11	81	86,4%
GE2	3	0	0%	2	7	77,7%	0	1	100%
GE2	5	0	0%	0	1	100%	3	1	25%
GE2	6	0	0%	1	3	75%	1	3	75%
GE2	6	1	14,3%	1	0	0%	4	3	42,9%
GE2	6	0	0%	0	9	100%	0	3	100%
GE2	2	5	71,4%	0	2	100%	2	1	33,3%
GE2	5	0	0%	0	4	100%	0	4	100%
GE2	5	0	0%	1	1	50%	1	2	66,7%
GE2	6	0	0%	0	3	100%	0	2	100%
GE2	4	1	20%	1	2	66,7%	0	5	100%
GE2	4	0	0%	0	3	100%	0	2	100%
GE2	7	0	0%	0	0	0%	0	3	100%
GE2	4	0	0%	5	1	16,7%	1	2	66,7%
GE2	3	0	0%	0	2	100%	0	1	100%
GE2	4	0	0%	1	2	66,7%	0	2	100%
GE2	5	0	0%	0	6	100%	0	2	100%
GE2	1	0	0%	0	4	100%	3	1	25%
GE2	3	0	0%	0	1	100%	0	2	100%
GE2	5	0	0%	0	1	100%	0	4	100%
GE2	2	0	0%	0	3	100%	2	3	60%
GE2	7	1	12,5%	0	6	100%	0	2	100%
GE2	1	0	0%	2	4	66,7%	1	2	66,7%
GE2	3	0	0%	0	4	100%	0	3	100%
GE2	3	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
GE2	5	2	28,6	0	0	0%	0	5	100%
	105	10	5,9%	14	69	72,8%	18	59	78,4%

GC	0	3	100%	0	5	100%	0	0	0%
GC	2	3	60%	0	2	100%	2	1	33,3%
GC	2	0	0%	3	0	0%	1	1	50%
GC	4	2	33,3%	1	3	75%	1	2	66,7%
GC	1	3	75%	0	3	100%	0	2	100%
GC	3	0	0%	0	1	100%	2	2	50%
GC	2	0	0%	2	0	0%	1	3	75%
GC	4	0	0%	4	0	0%	5	1	16,7%
GC	3	1	25%	2	2	50%	1	0	0%
GC	2	4	66,7%	4	1	20%	2	0	0%
GC	2	1	33,3%	1	0	0%	0	0	0%
GC	5	0	0%	3	0	0%	1	0	0%
GC	2	2	50%	4	1	20%	7	0	0%
GC	2	3	60%	0	1	100%	1	0	0%
GC	5	0	0%	2	1	33,3%	1	2	66,7%
GC	2	1	33,3%	1	1	50%	0	5	100%
GC	1	2	66,7%	0	1	100%	0	1	100%
GC	4	1	20%	1	1	50%	1	3	75%
GC	2	2	50%	3	0	0%	2	0	0%
GC	5	2	28,6%	2	4	66,7%	2	0	0%
GC	3	4	57,1%	0	1	100%	0	3	100%
GC	4	0	0%	0	4	100%	0	0	0%
GC	0	6	100%	0	4	100%	0	2	100%
GC	0	6	100%	1	6	85,7%	0	3	100%
GC	3	1	25%	1	1	50%	2	0	0%
	63	47	39,4%	35	43	56%	32	31	41,3%



Anexo 13: Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas en el pre-test, post-test inmediato y post-test diferido en agudas.

Grupo	Pre-test			Post-test inmediato			Post-test diferido		
	Incorrectas	Correctas	Porcentaje	Incorrectas	Correctas	Porcentaje	Incorrectas	Correctas	Porcentaje
GE1	2	1	33,3%	3	1	25%	1	4	80%
GE1	4	1	20%	1	1	50%	0	5	100%
GE1	6	0	0%	1	5	83,3%	1	3	75%
GE1	5	1	16,7%	0	1	100%	0	5	100%
GE1	4	0	0%	0	1	100%	1	6	85,7%
GE1	3	0	0%	2	3	60%	0	4	100%
GE1	3	3	50%	0	3	100%	1	6	85,71%
GE1	6	0	0%	1	7	87,5%	0	9	100%
GE1	5	0	0%	4	0	0%	3	4	57,1%
GE1	5	0	0%	1	5	83,3%	1	5	83,3%
GE1	3	0	0%	1	3	75%	2	6	75%
GE1	5	0	0%	0	8	100%	1	3	75%
GE1	6	0	0%	5	1	16,7%	1	4	80%
GE1	5	1	16,7%	4	4	50%	1	8	88,8%
GE1	5	0	0%	0	5	100%	2	7	77,7%
GE1	3	0	0%	3	2	40%	0	5	100%
GE1	4	1	20%	0	6	100%	1	2	66,6%
GE1	5	0	0%	4	1	20%	2	3	60%
GE1	4	0	0%	1	1	50%	2	1	33,3%
GE1	5	1	16,7%	0	1	100%	1	4	80%
GE1	3	2	40%	1	2	66,7%	0	4	100%
GE1	7	0	0%	2	3	60%	0	7	100%
GE1	6	0	0%	0	1	100%	1	4	80%
GE1	5	0	0%	4	1	20%	0	6	100%
GE1	5	0	0%	2	6	75%	0	4	100%
	114	11	8,5%	40	72	66,5%	22	119	83,3%
GE2	5	0	0%	0	3	100%	1	5	83,3%
GE2	5	2	28,6%	2	8	80%	0	7	100%
GE2	3	0	0%	1	3	75%	3	4	57,1%
GE2	4	0	0%	2	7	77,8%	1	3	75%
GE2	4	3	42,9%	0	6	100%	0	7	100%
GE2	4	7	63,6%	0	5	100%	0	1	100%
GE2	3	1	25%	2	5	71,4%	1	5	83,3%
GE2	5	0	0%	1	2	66,7%	0	3	100%
GE2	3	1	25%	0	8	100%	0	5	100%
GE2	5	1	16,7%	2	7	77,8%	0	3	100%
GE2	4	1	20%	0	3	100%	1	4	80%
GE2	10	0	0%	1	3	75%	2	1	33,3%
GE2	5	0	0%	0	3	100%	2	4	66,7%
GE2	3	0	0%	3	5	62,5%	3	3	50%
GE2	4	0	0%	2	6	75%	4	3	42,9%
GE2	4	0	0%	1	4	80%	3	2	40%
GE2	6	1	14,3%	0	6	100%	0	4	100%
GE2	4	0	0%	1	6	85,7%	3	4	57,1%
GE2	4	0	0%	1	6	85,7%	0	5	100%
GE2	2	0	0%	1	10	90,9%	1	3	75%
GE2	3	1	25%	0	2	100%	0	4	100%
GE2	6	3	33,3%	1	6	85,7%	0	5	100%
GE2	3	0	0%	1	3	75%	0	5	100%
GE2	6	0	0%	1	0	0%	3	2	40%
GE2	5	2	28,6%	0	4	100%	2	10	83,3%
	110	23	12,9%	23	121	82,6%	30	102	78,7%

GC	0	3	100%	0	4	10%	0	10	100%
GC	4	1	20%	3	0	0%	2	2	50%
GC	4	1	20%	2	1	33,3%	4	1	20%
GC	3	1	25%	5	5	50%	5	8	61,5%
GC	2	4	66,7%	0	5	100%	2	4	66,7%
GC	5	0	0%	4	3	42,9%	4	3	42,9%
GC	6	1	14,3%	4	0	0%	7	4	36,4%
GC	7	1	12,5%	4	2	33,3%	10	6	37,5%
GC	7	1	12,5%	5	3	37,5%	4	0	0%
GC	2	4	66,7%	1	2	66,7%	3	3	50%
GC	2	3	60%	0	4	100%	1	3	75%
GC	5	0	0%	6	1	14,3%	5	1	16,7%
GC	4	1	20%	0	7	100%	0	6	100%
GC	6	1	14,3%	0	3	100%	2	2	50%
GC	2	2	50%	4	1	20%	2	3	60%
GC	3	3	50%	3	8	72,7%	1	10	90,9%
GC	4	4	50%	3	2	40%	0	7	100%
GC	4	1	20%	6	5	45,5%	0	4	100%
GC	3	7	70%	3	2	40%	0	3	100%
GC	2	5	71,4%	2	3	60%	5	0	0%
GC	2	7	77,8%	0	6	100%	1	11	91,7%
GC	3	1	25%	2	0	0%	5	2	28,6%
GC	0	9	100%	0	1	100%	0	7	100%
GC	0	4	100%	0	5	100%	0	8	100%
GC	4	0	0%	3	1	25%	3	0	0%
	84	65	41,8%	60	74	55,2%	66	108	59,1%

