



Universidad de Concepción

Dirección de Postgrado

Facultad de Humanidades y Arte -Programa de Doctorado en Lingüística

**Efecto de dos Combinaciones de *Feedback* Correctivo Escrito Focalizado
Indirecto en dos Formas Gramaticales Seleccionadas por Estudiantes de
Inglés como Lengua Extranjera**

Tesis para optar al grado de Doctor en Lingüística

BELÉN CAROLINA MUÑOZ MUÑOZ
CONCEPCIÓN-CHILE

2017

Profesora guía: Dra. Anita Ferreira Cabrera
Departamento de Español, Facultad de Humanidades y Arte
Universidad de Concepción

RESUMEN

La presente investigación doctoral de carácter cuasi-experimental con *pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido, examinó el efecto de dos estrategias de *feedback* correctivo escrito focalizado indirecto: indirecto localizado e indirecto con explicación metalingüística, en el mejoramiento del uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y de las preposiciones de tiempo, en textos escritos en inglés como lengua extranjera. Estas estructuras se negociaron con dos de los grupos experimentales con el objetivo de determinar la injerencia del elemento negociación en la efectividad del tratamiento correctivo.

La muestra estuvo constituida por 83 participantes con un nivel básico de competencia lingüística en inglés como LE, quienes cursaban 8° año básico en un colegio particular de Concepción, Chile. Estos fueron reunidos en cinco grupos de estudio; a saber, indirecto localizado sin negociación (N= 19), indirecto localizado con negociación (N= 15), indirecto localizado con explicación metalingüística sin negociación (N= 15), indirecto localizado con explicación metalingüística con negociación (N= 14) y grupo control que solo recibió comentarios generales acerca de sus redacciones (N= 20).

Luego de administrado el *pre-test* de escritura, los estudiantes fueron sometidos a cuatro instancias de *feedback* correctivo escrito. Finalizado este periodo, se aplicó el *post-test* inmediato y después de tres semanas, el *post-test* diferido. Los resultados indican que ambas estrategias *feedback* correctivo escrito indirecto constituyen técnicas efectivas, a corto y largo plazo, para el tratamiento de las formas apuntadas. En el caso de las preposiciones de tiempo, solo el *feedback* indirecto con explicación metalingüística consiguió resultados estadísticamente significativos. En relación con la negociación de las formas objeto de estudio, se observó que la incorporación de este elemento no potenció la efectividad de las estrategias correctivas indirectas, debilitando incluso el desempeño de los estudiantes que conformaron los grupos negociadores.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	2
ÍNDICE DE TABLAS	11
ÍNDICE DE FIGURAS	15
ABREVIACIONES	17
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	19
1.1 Antecedentes Generales	19
1.2 Planteamiento del problema.....	23
1.3 Resumen por capítulo	26
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	27
2.1 La producción escrita en la L2.....	27
2.2 Los errores en la adquisición de segundas lenguas	32
2.3 El tratamiento del error	34
2.3.1 ¿Se deben corregir los errores de los estudiantes?.....	34
2.3.2 ¿Cuándo se deben corregir los errores de los estudiantes?	35
2.3.3 ¿Qué errores se deben corregir?.....	36
2.3.4 ¿Cómo se deben corregir los errores de los estudiantes?.....	37
2.3.5 ¿Quién debe corregir los errores de los estudiantes?	38
2.4 Definiendo el concepto de <i>feedback</i> correctivo	40
2.4.1 El <i>feedback</i>	40
2.4.2 <i>Feedback</i> positivo y negativo.	41
2.4.3 El <i>feedback</i> correctivo.	42
2.4.3.1 <i>El feedback correctivo oral</i>	43
2.4.3.2 <i>El feedback correctivo escrito</i>	45
2.5 Tipologías de <i>feedback</i> correctivo escrito.	50
2.5.1 <i>Feedback</i> correctivo directo e indirecto.....	54
2.5.1.1 <i>El feedback correctivo directo</i>	55

2.5.1.2 <i>El feedback correctivo indirecto.</i>	55
2.5.1.3 <i>El feedback correctivo metalingüístico.</i>	57
2.5.2 El foco del tratamiento del error escrito.	59
2.5.2.1 <i>Estudios acerca del FCE no focalizado.</i>	59
2.5.2.2 <i>Estudios acerca del FCE focalizado.</i>	62
2.6 El lugar del <i>feedback</i> correctivo en algunas teorías de adquisición de segundas lenguas.	65
2.6.1 La perspectiva conductista.	65
2.6.2 Las perspectivas innatistas.	66
2.6.3 Las perspectivas cognitivas.	68
2.6.3.1 <i>El modelo de procesamiento de la información.</i>	69
2.6.3.2 <i>El modelo de control adaptativo del pensamiento.</i>	69
2.6.3.3 <i>La teoría de la procesabilidad y la hipótesis de la enseñabilidad.</i>	70
2.6.4 Las perspectivas interaccionistas.	71
2.6.4.1 <i>La hipótesis de la interacción.</i>	72
2.6.4.2 <i>La hipótesis del output.</i>	73
2.6.5 La hipótesis del <i>noticing</i>	74
2.6.6 La teoría sociocultural.	75
2.7 El papel del <i>feedback</i> correctivo en la motivación de los estudiantes... ..	76
2.8 Las formas objeto de estudio... ..	80
2.8.1 La concordancia sujeto-verbo de la tercera persona singular del presente simple.	82
2.8.2 Las preposiciones de tiempo.	85
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO	90
3.1 Preguntas de Investigación, Hipótesis y Objetivos	90
3.1.1 Preguntas de investigación.....	90
3.1.2 Hipótesis.	91

3.1.3 Variables de investigación.	92
3.1.3.1 Variables independientes.	92
3.1.3.2 Variable dependiente.	94
3.1.4 Objetivos.	94
3.1.4.1 Objetivos generales.	94
3.1.4.2 Objetivos específicos.	94
3.2 Diseño de investigación	95
3.2.1 Las formas objeto de estudio.	98
3.2.2 Estrategias de corrección del error.	98
3.2.2.1 Feedback correctivo escrito indirecto localizado.	99
3.2.2.2 Feedback correctivo escrito indirecto localizado con explicación metalingüística.	99
3.2.3 Comentarios generales.	100
3.3 Contexto de aprendizaje	100
3.4 La muestra.	103
3.5 El tratamiento.	105
3.6 La negociación de las formas objeto de estudio	105
3.7 Instrumentos.	109
3.7.1 Papeleta de votación.	109
3.7.2 Tareas de escritura.	110
3.7.3 Tests de producción escrita.	110
3.8 Validación de los instrumentos.	111
3.8.1 La papeleta de votación.	112
3.8.2 Validación de las tareas.	113
3.8.3 Validación de los tests.	114
3.9 Recolección y análisis de los datos.	115
3.9.1 Análisis de ocasiones obligatorias.	115

3.9.2 Cálculo de puntajes de logro y métodos de análisis de los resultados de los <i>tests</i> de escritura.	117
3.10 Procedimientos generales del estudio.	118
3.11 Calendario de actividades.	121
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	123
4.1 Resultados acerca de la efectividad del FCE indirecto	123
4.1.1 Resultados generales de los <i>tests</i> de escritura del grupo control y los grupos experimentales en conjunto para las formas combinadas.	124
<i>4.1.1.1 Resultados generales de los tests de escritura del grupo control y los grupos experimentales en conjunto para la concordancia sujeto-verbo.</i>	127
<i>4.1.1.2 Resultados generales de los tests de escritura del grupo control y los grupos experimentales en conjunto para las preposiciones de tiempo.</i>	130
4.1.2 Resultados de los <i>tests</i> de escritura del grupo control y cada uno de los grupos experimentales para las formas combinadas.	133
<i>4.1.2.1 Resultados de los tests de escritura del grupo control y cada uno de los grupos experimentales para la concordancia sujeto-verbo.</i>	138
<i>4.1.2.2 Resultados de los tests de escritura del grupo control y cada uno de los grupos experimentales para las preposiciones de tiempo.</i>	142
4.2 Resultados acerca del efecto de la negociación en un tratamiento correctivo	146
4.2.1 Resultados generales de los tests de escritura del grupo control y los grupos experimentales sin negociación y con negociación (en conjunto) para las formas combinadas.	147
<i>4.2.1.1 Resultados generales de los tests de escritura del grupo control y los grupos experimentales sin negociación y con negociación (en conjunto) para la concordancia sujeto-verbo.</i>	151
4.2.1.2 Resultados generales de los <i>tests</i> de escritura del grupo control y los grupos experimentales sin negociación y con negociación, en conjunto para las preposiciones de tiempo.	156
4.2.2 Resultados de los <i>tests</i> de escritura del grupo control y de cada uno de los grupos experimentales para las formas combinadas.	160

4.2.2.1 Resultados de los tests de escritura del grupo control y de cada uno de los grupos experimentales para la concordancia sujeto-verbo.	165
4.2.2.2 Resultados de los tests de escritura del grupo control y de los grupos experimentales para las preposiciones de tiempo.	170
CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	175
5.1 Efecto del <i>feedback</i> correctivo escrito focalizado indirecto en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y de las preposiciones de tiempo	176
5.1.1 Efecto del <i>feedback</i> correctivo escrito focalizado indirecto en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple.....	181
5.1.2 Efecto del <i>feedback</i> correctivo escrito focalizado indirecto en el uso gramaticalmente preciso de las preposiciones de tiempo.	182
5.1.3 Efecto del FCE focalizado indirecto localizado y del FCE focalizado indirecto localizado con explicación metalingüística en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y de las preposiciones de tiempo.....	185
5.1.3.1 Efecto del FCE focalizado indirecto localizado y del FCE focalizado indirecto localizado con explicación metalingüística en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo.....	186
5.1.3.2 Efecto del FCE focalizado indirecto localizado y del FCE focalizado indirecto localizado con explicación metalingüística en el uso gramaticalmente preciso de las preposiciones de tiempo.	188
5.2 La negociación de las formas objeto de estudio	192
5.2.1 Efecto de la negociación de las formas objeto de estudio en un tratamiento de FCE.	192
5.2.2 Efecto de la negociación en el FCE indirecto localizado en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo y de las preposiciones de tiempo.	194

5.2.3 Efecto de la negociación en el FCE indirecto localizado con explicación metalingüística en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo y de las preposiciones de tiempo.	195
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES	205
6.1 Conclusiones.....	205
6.2 Implicancias teóricas y pedagógicas.....	208
6.2.1 Implicancias teóricas.....	208
6.2.2 Implicancias pedagógicas.	212
6.3 Limitaciones del estudio.	214
6.4 Recomendaciones para futuras investigaciones.....	215
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	217
ANEXOS	241
Anexo 1: Placement Test.....	241
Anexo 2: Tareas de escritura.....	253
Anexo 3: <i>Tests</i> de escritura.....	260
Anexo 4: Solicitud juicio de expertos.....	266
Anexo 5: Papeleta de votación para la negociación de las formas objeto de estudio.....	270
Anexo 6: Ejemplos de la aplicación de FCE indirecto.....	271
Anexo 7: Ejemplos de extractos de producciones escritas del <i>pre-test</i> , <i>post-test</i> inmediato y <i>post-test</i> diferido.....	273

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1 Estudios iniciales en el ámbito del FCE (adaptada de Storch, 2010).....	47
Tabla 2.2 Estudios de FCE con mayor rigurosidad metodológica (tomada de Storch, 2010)	48
Tabla 2.3 Tipos de FCE (tomada de Ellis, 2009b)	51
Tabla 2.4 Tipos de FCE (tomada de Sheen, 2011).....	53
Tabla 2.5 Estudios sobre FCE no focalizado.....	60
Tabla 2.6 FCE focalizado (tomada de Bitchener & Storch, 2016).....	62
Tabla 2.7 Ejemplos de concordancia sujeto-verbo en 3ª persona singular y en plural.....	84
Tabla 2.8 Ejemplos de uso de preposiciones de tiempo en español e inglés.....	87
Tabla 3.1 Estrategias de <i>Feedback</i> Correctivo Escrito.....	98
Tabla 3.2 Errores más comunes en tareas de producción escrita en inglés como LE	107
Tabla 3.3 Resultados de la validación de expertos de las tareas de escritura	113
Tabla 3.4 Resultados de la validación de expertos del <i>pre-test</i> , <i>post-test</i> inmediato y <i>post-test</i> diferido.....	115
Tabla 3.5 Calendarización del tratamiento.....	122
Tabla 4.1 Estadística descriptiva de los <i>tests</i> de escritura del GC y CGE al considerar las formas combinadas.....	124
Tabla 4.2 ANOVA de medidas repetidas de los puntajes de los <i>tests</i> escritos del GC y CGE en las tres instancias de evaluación (estructuras combinadas)	126
Tabla 4.3 Comparación del desempeño del GC y CGE entre el <i>pre-test</i> , el <i>post-test</i> inmediato y el <i>post-test</i> diferido	127
Tabla 4.4 Estadística descriptiva de los <i>tests</i> de escritura del GC y del CGE para la concordancia sujeto-verbo.....	128
Tabla 4.5 ANOVA de medidas repetidas de los puntajes de los <i>tests</i> escritos del GC y CGE en las tres instancias de evaluación para la concordancia sujeto-verbo	129

Tabla 4.6 Comparación del desempeño del GC y del CGE entre el <i>pre-test</i> , el <i>post-test</i> inmediato y el <i>post-test</i> diferido	130
Tabla 4.7 Estadística descriptiva de los <i>tests</i> de escritura del GC y CGE para las preposiciones de tiempo	131
Tabla 4.8 ANOVA de medidas repetidas de los puntajes de los <i>tests</i> escritos del GC y CGE en las tres instancias de evaluación para las preposiciones de tiempo	132
Tabla 4.9 Comparación del desempeño del GC y del CGE entre el <i>pre-test</i> , el <i>post-test</i> inmediato y el <i>post-test</i> diferido	133
Tabla 4.10 Estadística descriptiva de los <i>tests</i> de escritura del GC, GE_IL y GE_IM al considerar las formas combinadas	134
Tabla 4.11 ANOVA de medidas repetidas de los puntajes de los <i>tests</i> escritos del GC y CGE en las tres instancias de evaluación (estructuras combinadas)	135
Tabla 4.12 Comparación del desempeño del GC, GE_IL y GE_IM entre el <i>pre-test</i> , el <i>post-test</i> inmediato y el <i>post-test</i> diferido.....	137
Tabla 4.13 Comparaciones múltiples por pares en el <i>pre-test</i> , <i>post-test</i> inmediato y en el <i>post-test</i> diferido	137
Tabla 4.14 Estadística descriptiva de los <i>tests</i> de escritura del GC, GE_IL y GE_IM para la concordancia sujeto-verbo	138
Tabla 4.15 ANOVA de medidas repetidas de los puntajes de los <i>tests</i> escritos del GC, GE_IL y GE_IM en las tres instancias de evaluación para la concordancia sujeto-verbo.	140
Tabla 4.16 Comparación del desempeño del GC, GE_IL y GE_IM entre el <i>pre-test</i> , el <i>post-test</i> inmediato y el <i>post-test</i> diferido.....	141
Tabla 4.17 Comparaciones múltiples por pares en el <i>pre-test</i> , <i>post-test</i> inmediato y en el <i>post-test</i> diferido	142
Tabla 4.18 Estadística descriptiva de los <i>tests</i> de escritura del GC, GE_IL y GE_IM para las preposiciones de tiempo	142
Tabla 4.19 ANOVA de medidas repetidas de los puntajes de los <i>tests</i> escritos del GC, GE_IL y GE_IM en las tres instancias de evaluación para las preposiciones de tiempo ...	144

Tabla 4.20 Comparación del desempeño del GC, GE_IL y GE_IM entre el <i>pre-test</i> , el <i>post-test</i> inmediato y el <i>post-test</i> diferido.....	145
Tabla 4.21 Comparaciones múltiples por pares en el <i>pre-test</i> , <i>post-test</i> inmediato y en el <i>post-test</i> diferido.....	146
Tabla 4.22 Estadística descriptiva de los <i>tests</i> de escritura del GC, GE_SN y GE_N al considerar las formas combinadas.....	147
Tabla 4.23 ANOVA de medidas repetidas de los puntajes de los <i>tests</i> escritos del GC, CGE_SN y CGE_N en las tres instancias de evaluación (estructuras combinadas)	149
Tabla 4.24 Comparación del desempeño del GC, CGE_SN y CGE_N en conjunto entre el <i>pre-test</i> , el <i>post-test</i> inmediato y el <i>post-test</i> diferido	150
Tabla 4.25 Comparaciones múltiples por pares en el <i>pre-test</i> , <i>post-test</i> inmediato y en el <i>post-test</i> diferido.....	151
Tabla 4.26 Estadística descriptiva de los <i>tests</i> de escritura del GC, CGE_SN y CGE_N para la concordancia sujeto-verbo	152
Tabla 4.27 ANOVA de medidas repetidas de los puntajes de los <i>tests</i> escritos del GC, CGE_SN y CGE_N en las tres instancias de evaluación para la concordancia sujeto-verbo	153
Tabla 4.28 Comparación del desempeño del GC, CGE_SN y CGE_N en conjunto entre el <i>pre-test</i> , el <i>post-test</i> inmediato y el <i>post-test</i> diferido	154
Tabla 4.29 Comparaciones múltiples por pares en el <i>pre-test</i> , <i>post-test</i> inmediato y en el <i>post-test</i> diferido.....	155
Tabla 4.30 Estadística descriptiva de los <i>tests</i> de escritura del GC, CGE_SN y CGE_N para las preposiciones de tiempo.....	156
Tabla 4.31 ANOVA de medidas repetidas de los puntajes de los <i>tests</i> escritos del GC, CGE_SN y CGE_N en las tres instancias de evaluación para las preposiciones de tiempo	158
Tabla 4.32 Comparación del desempeño del GC, CGE_SN y CGE_N en conjunto entre el <i>pre-test</i> , el <i>post-test</i> inmediato y el <i>post-test</i> diferido	158

Tabla 4.33 Comparaciones múltiples por pares en el <i>pre-test</i> , <i>post-test</i> inmediato y en el <i>post-test</i> diferido	159
Tabla 4.34 Estadística descriptiva de los <i>tests</i> de escritura del GC y cada uno de los grupos experimentales al considerar las formas combinadas.....	160
Tabla 4.35 ANOVA de medidas repetidas de los puntajes de los <i>tests</i> escritos del GC y los grupos experimentales en las tres instancias de evaluación (estructuras combinadas)	162
Tabla 4.36 Comparación del desempeño del GC y grupos experimentales entre el <i>pre-test</i> , el <i>post-test</i> inmediato y el <i>post-test</i> diferido.....	163
Tabla 4.37 Comparaciones múltiples por pares en el <i>pre-test</i> , <i>post-test</i> inmediato y <i>post-test</i> diferido.....	165
Tabla 4.38 Estadística descriptiva de los <i>tests</i> de escritura del GC y los grupos experimentales para la concordancia sujeto-verbo	165
Tabla 4.39 ANOVA de medidas repetidas de los puntajes de los <i>tests</i> escritos del GC y los grupos experimentales en las tres instancias de evaluación para la concordancia sujeto-verbo	167
Tabla 4.40 Comparación del desempeño del GC y grupos experimentales entre el <i>pre-test</i> , el <i>post-test</i> inmediato y el <i>post-test</i> diferido.....	168
Tabla 4.41 Comparaciones múltiples por pares en el <i>pre-test</i> , <i>post-test</i> inmediato y <i>post-test</i> diferido.....	169
Tabla 4.42 Estadística descriptiva de los <i>tests</i> de escritura del GC y de los grupos experimentales para las preposiciones de tiempo.....	170
Tabla 4.43 ANOVA de medidas repetidas de los puntajes de los <i>tests</i> escritos del GC y los grupos experimentales en las tres instancias de evaluación para las preposiciones de tiempo	172
Tabla 4.44 Comparación del desempeño del GC y grupos experimentales entre el <i>pre-test</i> , el <i>post-test</i> inmediato y el <i>post-test</i> diferido.....	173
Tabla 4.45 Comparaciones múltiples por pares en el <i>pre-test</i> , <i>post-test</i> inmediato y <i>post-test</i> diferido.....	174

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1 Proceso de escritura en L2 para la adquisición lingüística	31
Figura 2.2 <i>Feedback</i> correctivo oral.....	44
Figura 3.1 <i>Feedback</i> correctivo escrito indirecto localizado	92
Figura 3.2 <i>Feedback</i> correctivo escrito indirecto localizado con explicación metalingüística	93
Figura 3.3 Diseño de investigación	97
Figura 3.4 Resultados votación de estudiantes.....	108
Figura 3.5 Cálculo de puntajes de uso correcto (tomada de Ellis & Barkhuizen, 2005, p. 80)	117
Figura 4.1 Puntaje de los <i>test</i> escritos del GC y CGE para las formas combinadas.....	125
Figura 4.2 Puntaje de los <i>test</i> escritos del GC y CGE para la concordancia sujeto-verbo .	128
Figura 4.3 Puntaje de los <i>test</i> escritos del GC y CGE para las preposiciones de tiempo ...	131
Figura 4.4 Puntaje de los <i>test</i> escritos del GC, GE_IL y GE_IM para las formas combinadas	134
Figura 4.5 Puntaje de los <i>test</i> escritos del GC, GE_IL y GE_IM para la concordancia sujeto-verbo	139
Figura 4.6 Puntaje de los <i>test</i> escritos del GC, GE_IL y GE_IM para las preposiciones de tiempo	143
Figura 4.7 Puntaje de los <i>test</i> escritos del GC, CGE_SN y CGE_N para las formas combinadas	148
Figura 4.8 Puntaje de los <i>test</i> escritos del GC, CGE_SN y CGE_N para la concordancia sujeto-verbo	152
Figura 4.9 Puntaje de los <i>test</i> escritos del GC, CGE_SN y CGE_N para las preposiciones de tiempo	157
Figura 4.10 Puntaje de los <i>test</i> escritos del grupo control y los grupos experimentales para las formas combinadas.....	161

Figura 4.11 Puntaje de los <i>test</i> escritos del grupo control y los grupos experimentales para la concordancia sujeto-verbo	166
Figura 4.12 Puntaje de los <i>test</i> escritos del grupo control y los grupos experimentales para las preposiciones de tiempo.....	171
Figura 5.1 Procesamiento del FCE indirecto para asistir la configuración de la IL.....	180
Figura 5.2 Efecto de la negociación de las formas en un tratamiento de FCE (basado en Bitchener, 2008)	197
Figura 5.3 Factores que influyen en el procesamiento cognitivo del FCE (basado en Bitchener & Storch, 2016).....	198
Figura 5.4 Factores internos que intervienen en el efecto de la negociación de las formas en un tratamiento de FCE	201



ABREVIACIONES

AE	Análisis de errors
ANOVA	Análisis de Varianza
ASL	Adquisición de Segundas Lenguas
CAP	Control Adaptativo del Pensamiento
CGE	Conjunto Grupos Experimentales
CGE_N	Conjunto Grupos Experimentales con Negociación
CGE_SN	Conjunto Grupos Experimentales sin Negociación
DT	Desviación Típica
ELE	Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
FC	<i>Feedback</i> Correctivo
FCE	<i>Feedback</i> Correctivo Escrito
FCM	<i>Feedback</i> Correctivo Metalingüístico
GC	Grupo Control
GE_IL_N	Grupo Experimental Indirecto Localizado con Negociación
GE_IL_SN	Grupo Experimental Indirecto Localizado sin Negociación
GE_IM_N	Grupo Experimental Indirecto Metalingüístico con Negociación
GE_IM_SN	Grupo Experimental Indirecto Metalingüístico sin Negociación
GU	Gramática Universal
IL	Interlengua
L1	Lengua Materna
L2	Segunda Lengua
LE	Lengua Extranjera

LM	Lengua Meta
N	Número de Participantes
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo



CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes generales

La Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) es un área de estudio de la Lingüística Aplicada (LA) que ha intentado dar respuesta a la manera en que un individuo adquiere una lengua adicional una vez incorporada la lengua materna (L1). De acuerdo con Gass y Selinker (2008) la ASL estudia cuestiones tales como: qué es lo que el aprendiz llega a conocer; cómo el sujeto adquiere dicho aprendizaje; por qué algunos estudiantes tienen más éxito que otros; cómo el sujeto adquiere cierto nivel de desarrollo lingüístico a pesar de estar sometido a muestras limitadas del nuevo código; qué factores sociales, culturales, psicológicos y educativos inciden en el proceso de adquisición lingüística; cuál es el papel de la actitud y de las diferencias individuales de los aprendices en el aprendizaje, entre muchas otras.

Littlewood (2004) establece que desde los años setenta la investigación en ASL ha tenido como objetivo primordial mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en respuesta a las exigencias propias de la realidad social y cultural que caracteriza al mundo actual. Precisamente, este último punto es de gran interés en los contextos de instrucción de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE)¹, puesto que resulta fundamental identificar aquellas metodologías que resultan más efectivas para fortalecer la adquisición de la lengua meta (LM).

¹ Los términos L2 y LE hacen referencia a los distintos contextos en donde una lengua adicional es incorporada, escenarios que difieren en cuanto a las razones que subyacen al aprendizaje y que, por lo tanto, influyen en el grado alcanzado de adquisición de la LM. Dicho esto, a lo largo de este manuscrito estos términos se utilizan como sinónimos para evitar la redundancia de los conceptos y se informa con claridad aquellas ocasiones en que se destacan las diferencias entre ambos escenarios de aprendizaje.

En este escenario, la instrucción focalizada en la forma² ha adquirido un papel esencial en ámbitos de enseñanza de lenguas debido a la efectividad que representa en la promoción de la precisión gramatical, en el marco de uso comunicativo de la lengua en estudio (Doughty & Williams, 2009). Si bien los aprendices de una L2 incorporan ciertas formas de manera natural, según Ellis, Basturkmen & Loewen (2002) los niveles de competencia lingüística alcanzados de esta manera son deficientes; por esto, junto con generar instancias de uso práctico de la LM, se requiere también orientar la atención de los estudiantes hacia unidades funcionales específicas.

Una estrategia que ha originado gran interés entre investigadores del área corresponde al *feedback* correctivo (FC), puesto que constituye una estrategia de instrucción que favorece el desarrollo de la precisión gramatical cuidando el uso comunicativo de la lengua en estudio.

En un principio, los estudios de FC se centraron en determinar la efectividad de dicha técnica correctiva en el ámbito de la producción oral (cf. Sheen, 2010; Lyster, Saito & Sato, 2013); sin embargo, en el último tiempo, el interés se ha trasladado al ámbito de la escritura en L2, en el entendido que dicha habilidad productiva cumple un papel facilitador en el desarrollo del nuevo código (Williams, 2012). Wolff (2000) afirma que la escritura representa “*probably the most efficient L2 learning tool we have*” (p. 11). La permanencia de la escritura y el ritmo lento en el que esta ocurre (a diferencia de la producción oral) permiten que los aprendices controlen de mejor manera los recursos de atención. Además, la naturaleza desfasada de la escritura (*off-line*) evita la sobrecarga de estímulos y, por consiguiente, favorece el procesamiento cognitivo por parte de los estudiantes, asistiendo la

² La instrucción focalizada en la forma o la *atención a la forma* consiste en atraer brevemente la atención de los estudiantes hacia elementos lingüísticos durante el desarrollo de tareas cuyo enfoque se centra en el significado o la comunicación (Long & Robinson, 1988).

comparación “entre su producción y el FC recibido, cuestión que aumenta la posibilidad que los estudiantes noten las brechas en su interlengua” (Van Beuningen, 2010, p. 6). En igual sentido, Polio (2012) sostiene que “la escritura representa tanto una fuente adicional de *input* como de *output*” (p.328). En consecuencia, es posible plantear que la implementación de estrategias de FC en el desarrollo de la producción escrita, proceso conocido como *feedback* correctivo escrito (FCE), facilita el desarrollo de la interlengua³ (IL) de los aprendices (Sheen, 2010).

Inicialmente, los resultados de las investigaciones acerca de la efectividad del FCE presentaban ciertas deficiencias en cuanto a su encuadre metodológico y, por lo tanto, una comparación entre los hallazgos recolectados era muy difícil de realizar; sin embargo, con el transcurso del tiempo y el incremento de la discusión teórico-metodológica, las falencias iniciales se fueron subsanando, cuestión que dio origen a dos posturas opuestas que subsisten hasta hoy. Por una parte, diversas investigaciones demuestran la efectividad que las estrategias de corrección del error escrito tienen en la promoción del uso preciso de determinadas estructuras (Wolff, 2000; Chandler, 2003; Bitchener, Young & Cameron, 2005; Ferreira, 2006; 2007; Bitchener, 2008; Ellis, Sheen, Murakami & Takashima, 2008; Bitchener & Knoch, 2010b; Van Beuningen, 2010; Frear, 2010; Lillo, 2014a; Shintani, Ellis & Suzuki, 2014; Ferreira, Oportus & Fuentes, 2016; Ferreira, 2017). Por otra, existen quienes sostienen que el FC sería ineficaz y perjudicial para el desarrollo tales habilidades y, por lo tanto, debe ser abandonado con el objeto de destinar ese tiempo al aumento de actividades productivas concretas (Truscott, 1996; 1999; 2004).

³ El término “interlengua” fue introducido por Selinker (1972) para hacer referencia al sistema lingüístico transitorio que un aprendiz de una L2 o LE construye a partir de la conexión entre su lengua materna y la lengua que aprende.

A pesar de lo contrapuesto de estas perspectivas, ambas posiciones admiten la necesidad de contar con un mayor número y variedad de estudios que posibiliten dar respuestas contundentes a las interrogantes que persisten respecto de la real efectividad de estas estrategias de corrección, toda vez que los datos obtenidos hasta ahora no permiten realizar afirmaciones concluyentes. En palabras de Sachs & Polio (2007) “la efectividad de la corrección del error escrito continúa siendo una pregunta sin resolver” (p. 69). Aspectos como qué errores corregir, quién debería corregirlos, qué tipo de FC sería el más efectivo y cuál sería el mejor momento para proveer la retroalimentación aún no están del todo resueltos (Ellis, 2009b). Entonces, surge la necesidad de contar con una mayor cantidad de estudios longitudinales, de ampliar el rango de estructuras susceptibles de un tratamiento de FC, de incorporar muestras de estudiantes con niveles menores de proficiencia lingüística y de estudiar distintas estrategias y combinaciones de estrategias (Bitchener et al., 2005; Bitchener & Ferris, 2012). Asimismo, se vuelve imprescindible indagar en la efectividad del FCE en contextos de enseñanza del idioma inglés como LE (Ellis, Sheen, Murakami & Takashima, 2008). Como se indicó en un inicio, los escenarios en donde la lengua es adquirida como una L2 difieren de aquellos en donde la lengua se aprende como LE, pues los factores internos y externos que sustentan el aprendizaje se diversifican (Bitchener & Storch, 2016). Además, “la investigación primaria dominante se ha realizado en contextos de *English as a Second Language* (ESL) más que de *English as a Foreign Language* (EFL). Los estudios de este segundo enfoque son virtualmente limitados y prácticamente inexistentes en nuestro contexto de aprendizaje” (Lillo, 2014a, p. 164).

Otro aspecto que hasta el momento no ha sido considerado por las investigaciones en el ámbito del FC corresponde a la participación de los estudiantes en la negociación de las formas objeto de estudio. Una parte de las reflexiones teóricas derivadas de estudios

específicos de FCE han sugerido que dicha acción aumentaría la motivación por el aprendizaje y, por consiguiente, potenciaría la efectividad de las técnicas correctivas (cf. Bitchener, 2008; Bitchener & Knoch, 2009a, 2009b). La motivación es precisamente uno de los factores inherentes al aprendiz, que puede influir de manera favorable o adversa en el procesamiento cognitivo del FCE (Bitchener & Storch, 2016). Por lo tanto, identificar aquellos factores que aumentan los niveles de motivación hacia el aprendizaje, repercutiendo positivamente en la efectividad de un tratamiento correctivo, constituye una exigencia fundamental. Hasta el alcance de esta revisión teórica, no obstante, esta tesis no ha sido indagada y, por consiguiente, requiere de comprobación empírica.

En virtud de estos antecedentes, aflora la necesidad de llevar a cabo investigaciones que permitan resolver aquellas dimensiones escasamente exploradas del problema, con el propósito de obtener resultados concluyentes que robustezcan y amplíen el conocimiento existente en el campo de la corrección del error escrito, cuestión que tributa indiscutiblemente al fortalecimiento del proceso de adquisición lingüística. Precisamente, esta necesidad es la que motiva el estudio que aquí se presenta, el que se inserta en los proyectos FONDECYT N° 1110812, denominado “Un Sistema Tutorial Inteligente para la focalización en la forma en la enseñanza del español como lengua extranjera” y FONDECYT N° 1140651, “El feedback correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera”, dirigidos por la Dra. Anita Ferreira de la Universidad de Concepción.

1.2 Planteamiento del problema

Tal como se mencionó más arriba, en el ámbito de las estrategias de FCE existen diversos aspectos que requieren ser dilucidados con el propósito de aportar evidencias significativas en el ámbito de la disciplina, particularmente en cuanto a la real efectividad

que la retroalimentación representa para el mejoramiento de la precisión gramatical y para el desarrollo de la IL de los aprendices. En esta línea, la presente tesis doctoral examina la efectividad de dos tipos de FCE focalizado indirecto; a saber, FCE indirecto localizado y FCE indirecto localizado con explicación metalingüística, en un contexto de aprendizaje de inglés como LE, entre estudiantes con un nivel básico de competencia en la lengua. Esto constituye un aporte sustancial en el ámbito de la corrección del error escrito puesto el FC indirecto ha sido señalado como una técnica que favorece la adquisición lingüística, especialmente a largo plazo (Lalande, 1982; Ferris, 1999; Ferris & Helt, 2000; Ferreira, 2007; Eslami, 2014). No obstante, se han introducido ciertos reparos en cuanto a la efectividad de dicha estrategia; en particular, cuando es utilizada entre estudiantes con niveles iniciales de competencia lingüística, tal como en el caso de la muestra de este estudio.

Cabe destacar también que la intervención apunta a dos formas lingüísticas escasamente estudiadas; estas son, la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple, y las preposiciones de tiempo. Gran parte de las investigaciones de FCE se han concentrado en el estudio de los artículos en inglés y muy pocas han explorado otras categorías gramaticales (Lillo, 2014b). Además, desde la literatura se sugiere que la concordancia sujeto-verbo y las preposiciones de tiempo corresponden a formas gramaticales que poseen un elevado nivel de complejidad. En el caso de la primera, la dificultad radicaría en las diversas operaciones de procesamiento necesarias para su ejecución (Ellis, 1990), mientras que la segunda forma correspondería a una estructura idiosincrática de difícil adquisición incluso entre hablantes nativos (Jiménez, 1996).

Desde lo teórico, se ha propuesto que las formas complejas o idiosincráticas no serían candidatas a un tratamiento de FCE indirecto pues el carácter implícito de esta

estrategia dificultaría el mejoramiento del uso preciso de tales formas (Sheen, 2007); sin embargo, los antecedentes empíricos al respecto son bastante limitados, cuestión que no permite realizar conclusiones definitivas. En este escenario, los hallazgos aportados por el presente estudio constituyen evidencias significativas que permiten expandir las categorías gramaticales intervenidas con estrategias de FCE, posibilitando también determinar la respuesta de tales formas a un tratamiento de FCE indirecto.

Paralelamente, esta investigación examina el impacto que la negociación con los estudiantes de las formas objeto de estudio que reciben la corrección tiene en la efectividad de ambas estrategias de FCE indirecto, cuestión que, de acuerdo con el estado del arte construido, no ha sido indagada experimentalmente por ningún otro estudio. En este contexto, los hallazgos que se proporcionan generan un acercamiento incipiente a un espacio inexplorado dentro del ámbito del FCE.

Cabe destacar además que el presente estudio se realiza en un contexto escolar de enseñanza de inglés como LE, cuestión que en principio constituye una contribución indiscutible a los estudios de FCE, pues estos escenarios de instrucción han sido subexplorados (Bitchener & Ferris, 2012), especialmente a nivel nacional.

En síntesis, esta investigación busca dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Cuál es la efectividad que presenta el FCE focalizado indirecto localizado en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular y de las preposiciones de tiempo, en el proceso de producción de textos escritos en inglés como LE, a corto y largo plazo?
- 2) ¿Cuál es la efectividad que presenta el FCE focalizado indirecto localizado con explicación metalingüística en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia

sujeto-verbo en tercera persona singular y de las preposiciones de tiempo, en el proceso de producción de textos escritos en inglés como LE, a corto y largo plazo?

3) ¿La negociación de las formas con los estudiantes ejerce un efecto favorecedor de la efectividad del FCE focalizado indirecto localizado, en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y de las preposiciones de tiempo, en el proceso de producción de textos escritos en inglés como LE, a corto y largo plazo?

4) ¿La negociación de las formas con los estudiantes ejerce un efecto favorecedor de la efectividad del FCE focalizado indirecto localizado con explicación metalingüística en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y de las preposiciones de tiempo, en el proceso de producción de textos escritos en inglés como LE, a corto y largo plazo?

1.3 Resumen por capítulo

Este trabajo está constituido por un total 6 capítulos. Luego del apartado introductorio, el capítulo 2 presenta el andamiaje teórico que sustenta esta investigación. Aquí se introduce el lugar de la escritura en L2 como vehículo de aprendizaje lingüístico, la consideración de los errores en la ASL, el tratamiento del error, el concepto de FC, las diversas estrategias de FCE, la consideración del FC en distintas teorías de ASL, el papel del FC en la motivación de los estudiantes, y las formas objeto de estudio focalizadas en esta intervención. El capítulo 3 plantea el encuadre metodológico del estudio. En esta sección se detallan las preguntas de investigación, las hipótesis y los objetivos, el diseño de la investigación, el contexto en donde se desarrolló la intervención, la muestra que participó del estudio, el tratamiento correctivo indagado, el proceso de negociación de las formas

intervenidas, los instrumentos utilizados, y el procedimiento de recolección de datos. El capítulo 4 muestra los resultados de los distintos análisis estadísticos a los que fueron sometidos los datos recolectados. Por su parte, el capítulo 5 consigna la discusión de los resultados expuestos en el apartado anterior. La discusión se organiza en torno a los objetivos generales y a las preguntas de investigación. Finalmente, en el capítulo 6 se exponen las conclusiones emanadas de este estudio y las proyecciones futuras.



CAPÍTULO 2:

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presenta la fundamentación teórica que sustenta este estudio. En primer lugar se aborda la producción escrita en L2 como medio para el aprendizaje de una lengua adicional. Luego, se aborda la consideración de los errores en el ámbito de la adquisición de lenguas y el tratamiento de tales imprecisiones. Posteriormente, se introduce el concepto de FC desde lo general a lo particular y se incorpora la consideración de esta técnica correctiva en el marco de diversas corrientes teóricas circunscritas, en este estudio, a la explicación del proceso de adquisición lingüística. Finalizada esta aproximación, se plantea el papel que el FC poseería en la motivación de los aprendices. Por último, se presenta una breve contextualización teórica para las formas lingüísticas examinadas en esta investigación.

2.1 La producción escrita en la L2

La producción escrita en L2 corresponde a una de las habilidades más complejas que un aprendiz debe adquirir (Barkaoui, 2007; Shastri, 2010), debido a la injerencia de diversos factores como las características de las estructuras textuales y de aspectos léxico-gramaticales (Shastri, 2010), el conocimiento limitado de la L2 (Weigle, 2002), el desconocimiento de elementos socio-culturales (Álvarez & Ramírez, 2006), factores afectivos y motivacionales (Krashen, 1982), entre otros. Por ello, Silva (1993) establece que además de ser más difícil, la composición en una L2 es menos efectiva, menos fluida y menos exacta.

Esta complejidad se agudiza en ámbitos de aprendizaje de lenguas extranjeras debido a las diferencias entre dicho espacio de aprendizaje y escenarios de aprendizaje de segundas lenguas. Los estudiantes de una LE generalmente poseen un nivel de proficiencia

lingüística inferior y el desarrollo de sus competencias es más restringido. Asimismo, los aprendices de una LE pueden no encontrar sentido a la necesidad de escribir en una lengua extranjera puesto que no desarrollan la escritura más allá de la sala de clases (Ortega, 2009). Hedgcock y Lefkowitz (1994; 1996), y Reichelt (1999; 2001) también señalan que los estudiantes de lenguas extranjeras raramente escriben fuera del contexto de la sala e incluso el rol de la escritura dentro de esta es incierto debido a la indeterminación respecto de su finalidad: ¿se escribe para practicar la lengua, como soporte para el aprendizaje de otras habilidades, para comunicar acerca de la cultura extranjera o para aprender a redactar? (O'Brien, 2004, p.1). Por consiguiente, en un contexto de instrucción de una LE es fundamental considerar aquellos elementos que obstaculizan la composición y establecer con claridad el objetivo que guía el desarrollo de la habilidad escrita entre los estudiantes.

Harmer (2007) sostiene que es fundamental distinguir entre dos orientaciones en cuanto al rol de la escritura; a saber, el “escribir para aprender” y el “escribir para escribir”. La primera orientación, adoptada en este trabajo doctoral, corresponde a la utilización de la escritura como un mecanismo que posibilita aprender y/o evaluar una lengua en adquisición; es decir, la escritura como un *medio* para que los estudiantes atiendan y practiquen un elemento específico de la lengua y, también, para evaluar su aprendizaje (Ur, 1991). El segundo tipo de escritura, “escribir para escribir”, considera el proceso de composición como una manera de desarrollar la habilidad de construir textos escritos y, de este modo, formar buenos escritores; en esta dirección, el énfasis está puesto en el contenido y la organización textual; en palabras de Ur (1996), la escritura es utilizada como un *fin*.

Esta distinción en relación con el foco de la escritura se extrapola al tratamiento de los errores que naturalmente surgen en la producción de textos escritos en una LE. Sheen

(2011) distingue entre “*feedback* correctivo escrito” (*written corrective feedback*) y “*feedback* acerca de la escritura” (*feedback on writing*). El primero está dirigido a proveer retroalimentación sobre errores de ortografía, léxico y gramática; por consiguiente, la escritura es utilizada como un medio o vehículo que facilita el aprendizaje de la lengua en estudio. El segundo, en cambio, tiene como propósito otorgar evidencia negativa relacionada con el contenido, organización mecánica, fluidez, complejidad y precisión del texto elaborado; es decir, el desarrollo de la escritura está orientado al “escribir para escribir”.

Tanto el FCE como el *feedback* acerca de la escritura han sido indagados por diversos investigadores vinculados al ámbito de ASL y de composición en L2, respectivamente. Ahora bien, aun cuando el fenómeno abordado por ambas líneas de estudio es similar, las preguntas de investigación que se han planteado difieren en cuanto a su alcance. En el primer caso se ha intentado determinar si el FC facilita la adquisición de determinadas formas lingüísticas. Por el contrario, los estudios relativos a la composición han buscado establecer si esta estrategia ayuda a los aprendices a mejorar la calidad de sus redacciones (Ferris, 2010).

La perspectiva respecto de la incidencia del FC en la promoción lingüística ha tenido adherentes y detractores, quienes han fundamentado sus ideas en diversos estudios empíricos tanto en L1 como en L2. Frodesen y Holten (2003) sostienen que diversos investigadores han considerado inapropiada la enseñanza de la gramática en la instrucción escrita, argumentando que esto tendría efectos nocivos para el desarrollo de la composición o que, puesto que la escritura es generalmente integrada al final del proceso de instrucción, la enseñanza de reglas a través de esta habilidad es más bien una cuestión accesoria debido a que los usuarios de una lengua ya han internalizado las normas sintácticas.

Específicamente, en el ámbito de la enseñanza de una L2, Truscott (1996, 1999, 2004, 2007, 2009) aparece como un firme antagonista a la postura pro-gramática, promoviendo la renuncia a la corrección gramatical debido a que esta sería ineficaz y perjudicial.

De manera opuesta, diversos investigadores destacan el papel que tiene la escritura para la incorporación de una lengua adicional (O'Brien, 2009; Williams, 2012), considerándola un vehículo eficaz para el aprendizaje (Manchón, 2009; 2011). Wolff (2000) afirma que la escritura simboliza “*probably the most efficient L2 learning tool we have*” (p. 11). Polio (2012a), por su parte, sostiene que “la escritura representa tanto una fuente adicional de *input* como de *output*” (p.328); esto es, un medio que sirve para contribuir a la incorporación de nuevo conocimiento, permitiendo a la vez evaluar los niveles de competencia lingüística logrados por los aprendices cuando estos utilizan el nuevo sistema de manera productiva. De acuerdo con Williams (2012), la potencialidad que representa la escritura para el aprendizaje de una LE se relaciona con el hecho que la adquisición de habilidades escritas es más lenta en comparación con la producción oral y su registro permanece por mayor tiempo. Estas particularidades favorecen el desarrollo de la LE pues reducen la demanda de la memoria de trabajo, la extensión de tiempo amplía la posibilidad de planificar y monitorear la tarea, y la permanencia exige mejorar la precisión de la codificación, cuestión que a su vez demanda una organización mayor y una revisión más profunda. El resultado de esto es una focalización específica en la o las estructuras necesarias para llevar a cabo la redacción, actividad que favorece la recuperación constante del conocimiento declarativo o explícito. Hay quienes sostienen que este proceso es fundamental puesto que tal recuperación posibilita el desarrollo del conocimiento procedimental y su eventual automatización (DeKeyser, 2001, 2007b; 2010). Esto se observa en la siguiente figura:

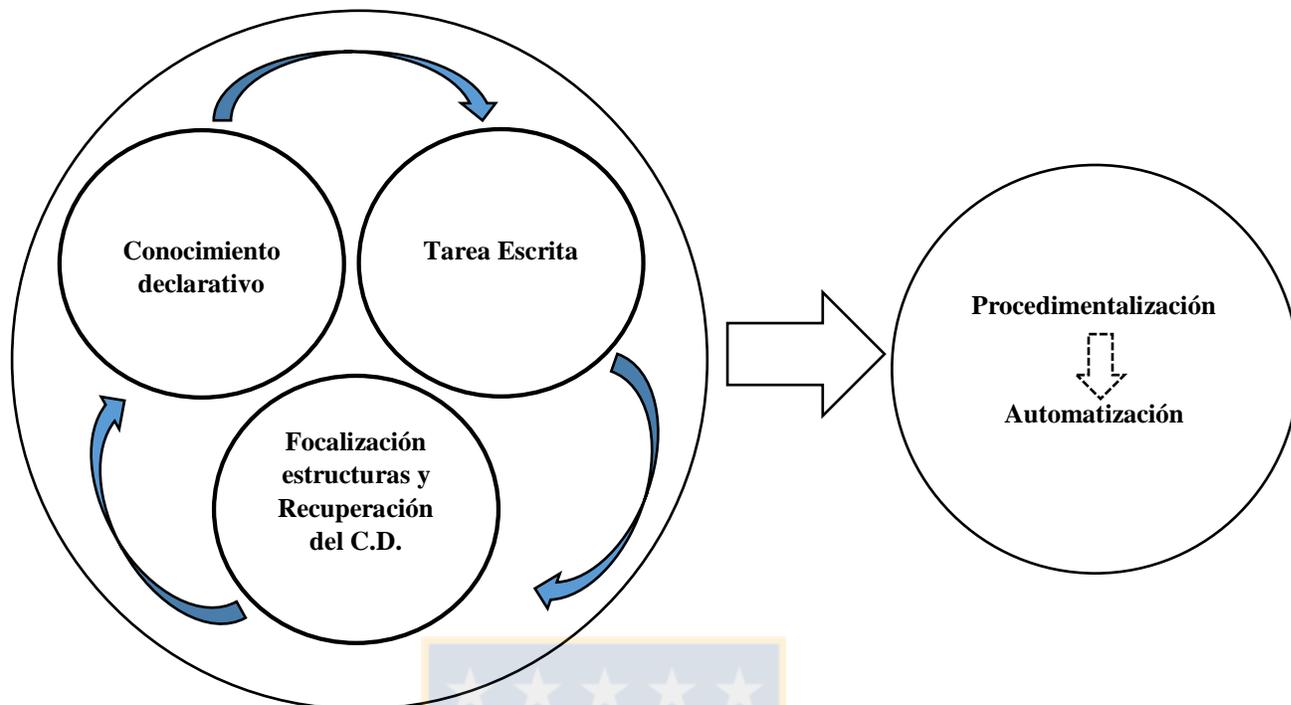


Figura 2.1 Proceso de escritura en L2 para la adquisición lingüística (Elaboración propia)

En este contexto, el FC adquiere un rol muy importante debido a que permite a los estudiantes notar la brecha entre su propia producción y la esperada, promoviéndose de esta manera la recuperación y utilización del conocimiento explícito en forma recursiva para realizar las modificaciones necesarias con el propósito de reparar la(s) desviación(es). Estas movidas se benefician de las características inherentes a la tarea escrita, especialmente de la extensión de tiempo y la permanencia, facilitándose el desarrollo lingüístico de los aprendices (Williams, 2012).

Ahora bien, bajo estas consideraciones cabe reflexionar respecto de qué constituye una desviación o error en el proceso de adquisición de un nuevo sistema lingüístico. Variados investigadores han abordado esta discusión; sin embargo, las conclusiones al respecto distan de ser concluyentes. Tal problematización es abordada en el siguiente apartado.

2.2 Los errores en la adquisición de segundas lenguas

Una de las inquietudes que se suscitan en el proceso de adquisición de una L2 corresponde al tratamiento de los errores. Las distintas teorías en ASL difieren en el rol que la corrección del error cumple en la promoción de la IL de los aprendices (ver punto 2.1.3); sin embargo, tal como lo sugiere Ferris (2011), resulta fundamental destacar que los estudiantes de una LE, especialmente en niveles iniciales de competencia, están experimentando un proceso de adquisición de los sistemas léxico y morfo-sintáctico; por consiguiente, necesitan la orientación de sus profesores para superar los vacíos que enfrentan en la construcción de este nuevo sistema lingüístico, así como para desarrollar estrategias que les permitan encontrar, corregir y evitar los errores.

En este escenario, parece esencial precisar qué constituye un error, cuestión que ha sido abordada ampliamente en el marco de la investigación en ASL. Algunas definiciones bastante sencillas e incluso “amigables” corresponden a las presentadas por Ellis (1994) y Ferris (2011). El primero señala que un error corresponde a una realización no deseada de la lengua, tanto en lo comprensivo como en lo productivo. En tanto, Ferris indica que un error es una forma morfológica, sintáctica y/o léxica que se desvía de la regla de la lengua meta. No obstante la simpleza de estas definiciones, determinar qué constituye un error es un asunto que presenta cierta dificultad. Corder (1967) distingue entre errores sistemáticos y no sistemáticos, denominados por Brown (2007) *mistakes* y *errors*, respectivamente. Estos últimos, se relacionan con el nivel de competencia lingüística del aprendiz, es decir, con un conocimiento más bien limitado de las reglas de la lengua en estudio; mientras que los errores no sistemáticos o *mistakes* son inconvenientes que surgen en el proceso de producción lingüística o actuación, incluso en la lengua materna, producto de algún estado físico, psicológico o *lapsus linguae*.

Para los lingüistas de principios del siglo XX los errores o fallas sistemáticas eran considerados como desviaciones no deseadas que debían ser aminoradas y/o eliminadas por los respectivos profesores (Bitchener & Ferris, 2012). Esta apreciación fue cambiando durante la década de los 70s, pasando a considerarse como elementos relevantes en el proceso de adquisición de una L2 puesto que proporcionan información acerca de la manera en que se adquiere o aprende una lengua, del estado y evolución de dicho aprendizaje y, fundamentalmente, permiten a los aprendices comprobar sus hipótesis sobre la naturaleza de la lengua, dando lugar al aprendizaje (Corder, 1981).

En el mismo periodo, diversos investigadores comenzaron a estudiar los errores de competencia o sistemáticos intentando explicarlos. Burt (1975) clasificó los errores como “globales” y “locales”. Los primeros corresponden a errores léxicos que interfieren en la comprensión de los enunciados, generando problemas en la comunicación. Los segundos, en tanto, corresponden a errores morfológicos que no afectan la comprensión de los enunciados. En el ámbito pedagógico, Hendrickson (1978) sugiere que los profesores deben corregir los errores globales porque son los que dificultan la comunicación; sin embargo, Sheen (2011) y Bitchener y Ferris (2012) destacan que también deben ser reparados aquellos errores que estigmatizan a quien produce un enunciado y aquellos errores periódicos. Estas consideraciones han representado un punto de interés e inquietud en contextos de enseñanza de lenguas debido a que se torna esencial identificar y clasificar los errores de los estudiantes para atenderlos y evitar su fosilización; por consiguiente, se vuelve necesario desarrollar técnicas apropiadas para corregir tales imprecisiones y asegurar la precisión lingüística. A pesar de esto, el tratamiento del error ha resultado una tarea un tanto compleja y ha sido fuertemente cuestionado en relación con su efectividad (Truscott, 1996, 1999, 2004, 2007, 2009).

2.3 El tratamiento del error

El tratamiento del error, denominado FC, constituye una tarea compleja debido a la existencia de múltiples factores que deben considerarse al momento de reaccionar frente a las imprecisiones de los estudiantes. En 1978, Hendrickson estableció algunas interrogantes que distan de estar resueltas a pesar del tiempo transcurrido y la cantidad de investigaciones que se han llevado a cabo (Lyster & Ranta, 1997; Sheen & Ellis, 2011).

Tales dudas se sintetizan en las siguientes preguntas:

- 1) ¿Se deben corregir los errores de los estudiantes?
- 2) ¿Cuándo se deben corregir los errores de los estudiantes?
- 3) ¿Qué errores se deben corregir?
- 4) ¿Cómo se deben corregir tales errores?
- 5) ¿Quién debe corregir los errores de los estudiantes?

En virtud de que estas cuestiones permanecen en el centro de la discusión teórica respecto del FC (cf. Sheen, 2011; Bitchener & Ferris, 2012; Pawlak, 2014), resulta necesario examinarlas con detención.

2.3.1 ¿Se deben corregir los errores de los estudiantes?

En un comienzo, el foco de atención en cuanto a la validez de la corrección de errores se centraba en las razones para corregirlos y no en la utilidad o el papel que cumplía dicho proceso en la adquisición de una lengua adicional (Bitchener & Ferris, 2012). No obstante, recientemente ha habido un mayor consenso sobre la efectividad de la corrección en la promoción de la IL de los estudiantes (Sheen, 2011). Según lo expresado por Corder (1973) y Sheen (2011), la corrección de los errores permite a los estudiantes identificar sus propias imprecisiones, comprobar sus hipótesis de la lengua meta y descubrir las funciones y limitaciones de las estructuras léxicas y sintácticas de la lengua en estudio. Otro aspecto

que legitima el tratamiento del error corresponde a la necesidad y voluntad de los estudiantes de una L2 de ser corregidos (Ferris, 1999, 2004; Hyland & Hyland, 2006; Sheen, 2006, 2007). De esta manera, la corrección del error o el FC representa una estrategia apropiada que asiste la adquisición de una L2, especialmente en un contexto de enseñanza de lenguas.

2.3.2 ¿Cuándo se deben corregir los errores de los estudiantes?

La determinación acerca de cuándo corregir los errores es un aspecto fundamental en el ámbito del FC. En particular, no existe un criterio común respecto de si los errores deben corregirse en forma inmediata o diferida (Sheen, 2011). Lightbown (1998) sugiere que el asunto del tiempo puede abordarse desde dos perspectivas complementarias: una psicolingüística y una pedagógica. La primera de ellas dice relación con que los estudiantes se benefician del FC si este es apropiado a su etapa de desarrollo de adquisición o apunta a su zona de desarrollo próximo. Los resultados de diversas investigaciones, sin embargo, parecen no ser categóricos al respecto, sugiriendo que la entrega de FC incluso puede ser beneficiosa cuando está dirigido a formas lingüísticas que están muchas etapas allende el desarrollo real de los aprendices. La perspectiva pedagógica, por otro lado, hace referencia a que el tiempo propicio corresponde a aquel que respeta la planificación instruccional; sin embargo, no existe claridad referente al grado de efectividad de una corrección integrada al proceso de instrucción o de una aislada de este (Spada, 2011). Por su parte, Lightbown destaca la necesidad de integrar la corrección en las actividades comunicativas, pues según la evidencia psicológica acerca del aprendizaje y la memoria, los estudiantes recuerdan mejor cuando evocan el contexto en el que ocurrió el aprendizaje. Ahora bien, en el ámbito del FCE las disyuntivas aquí descritas se disipan puesto que la naturaleza de la tarea escrita demanda gran parte de la veces el tratamiento diferido del error, cuestión que beneficia el

procesamiento de la información y la reflexión sobre la distancia entre la propia IL y la lengua meta, evitando la sobrecarga cognitiva entre los estudiantes.

Si bien los resultados conseguidos hasta ahora acerca de cuál es el mejor momento para corregir los errores no son categóricos, sí es posible destacar que el tratamiento del error representa una estrategia que promueve el aprendizaje de una L2; por tanto, parece relevante identificar operacionalmente los tipos de errores que se verían superados tras la aplicación de mecanismos correctivos.

2.3.3 ¿Qué errores se deben corregir?

Como ya ha sido mencionado, delimitar las estructuras que se benefician de un tratamiento correctivo no constituye una tarea sencilla. La determinación respecto de qué aspectos hacen que una regla sea simple o compleja de adquirir y cuál de ellas se favorece con la corrección es un asunto ciertamente problemático que se obstaculiza aún más en el campo de la morfosintaxis. DeKeyser (2009) apunta a la distinción respecto de las “reglas que son fáciles de adquirir pero difíciles de aprender y reglas que son fáciles de aprender pero difíciles de adquirir” (p. 58), siendo estas últimas aspirantes prioritarias para una instrucción focalizada. Por su parte, Harley (1993) establece cuatro características propias de aquellas formas que responden positivamente a un tratamiento correctivo:

- 1) Difieren de manera no evidente de la L1.
- 2) Son irregulares, poco frecuentes o carecen de relevancia perceptiva en el *input*.
- 3) Son importantes para el desarrollo de una comunicación efectiva.
- 4) Pueden ser malinterpretadas.

En tanto, Ferris (1999, 2011) caracteriza los errores como “tratables” y “no tratables”, siendo los primeros los que responderían de mejor forma a la corrección. No obstante tales delimitaciones, establecer qué estructuras son fáciles de aprender y difíciles

de adquirir o cuáles son tratables no es una tarea simple (Sheen, 2011). Es más, aun cuando ciertas estructuras siguen determinados patrones para su configuración, cuestión que podría indicar cierta simplicidad de la regla, las características propias de su configuración pueden variar enormemente en cuanto a su complejidad, obstaculizando así una clasificación efectiva del error. El propio Ellis (2009a) es categórico al afirmar que “ninguno de estos criterios es fácil de implementar en la práctica” (p. 6). Esta apreciación es compartida por Pawlak (2014) quien sostiene que “*most of these recommendations are unfeasible or at a very least extremely difficult to implement*” (p. 123). De este modo, elementos como la discrepancia en cuanto a la gravedad del error, la inexistencia de una teoría ampliamente aceptada acerca de la complejidad de las reglas que fundamente una decisión acabada respecto de los errores tratables y, en el ámbito escolar, la falta de tiempo de los docentes para determinar cuáles son las estructuras problemáticas, dificultan una óptima toma de decisiones (Ellis, 2009a).

Junto a estas complejidades, surge otra problemática en el ámbito de la corrección del error, la que dice relación con la manera en que deben atenderse las imprecisiones que naturalmente surgen en el proceso de incorporación de un nuevo sistema lingüístico. Esto es lo que se aborda a continuación.

2.3.4 ¿Cómo se deben corregir los errores de los estudiantes?

En concordancia con las formulaciones de Hendrickson (1978), resulta indispensable investigar respecto de los métodos sistemáticos de corrección del error. En esta dirección, han surgido diversas tipologías que dan cuenta de la multiplicidad de estrategias existentes, las que permiten al profesor o investigador abordar con rigurosidad el tratamiento del error. De acuerdo con Ellis (2009b, p.97), estas clasificaciones constituyen “*a basis for a systematic approach to investigating the effects of written corrective*

feedback”. Si bien estas taxonomías intentan identificar cada una de las técnicas usadas para tratar los errores de los estudiantes, a modo general, tales estrategias en el ámbito del error escrito podrían clasificarse en dos grandes tipos dicotómicos que, combinados, darían lugar a nuevas técnicas correctivas. La primera dualidad corresponde a la diferenciación entre la corrección directa o indirecta, técnicas que han estado en el centro de las discusiones e investigaciones en el área (Sheen, 2011). La corrección directa involucra reparar el error proporcionando la forma correcta. El FC indirecto, en tanto, destaca la existencia de alguna imprecisión sin proporcionar la respuesta. Esto se efectúa a través de la localización del error, proceso que puede realizarse subrayando la falta o encerrándola en un círculo (Ferris & Roberts, 2001; Ellis, 2009b). De acuerdo con diversos investigadores, este tipo de *feedback* impulsa la auto-reparación o *self-repair*, proceso que pudiese suscitar el aprendizaje a largo plazo producto de la exigencia de un procesamiento cognitivo mayor (Lalande, 1982; Ferris, 1999; Ferris & Helt, 2000; Ferreira, 2007).

La segunda dicotomía compete al foco que se adopta en el tratamiento del error; a saber, el FC no focalizado o extensivo, que apunta al tratamiento indiferenciado de diversas formas lingüísticas, y al FC focalizado o intensivo, dirigido repetidamente a una o a un número limitado de formas. De hecho, este último tipo de *feedback* ha demostrado ser altamente efectivo en el mejoramiento de la precisión gramatical de determinadas estructuras (cf. Bitchener et al., 2005; Bitchener, 2008; Bitchener & Knoch, 2009a; Sheen, Wright & Moldawa, 2009; Shintani et al., 2014).

2.3.5 ¿Quién debe corregir los errores de los estudiantes?

La cuestión respecto de quién es el agente idóneo para llevar a cabo la corrección del error es una interrogante que solo puede ser respondida desde la intuición debido a la escasa evidencia empírica existente (Bitchener & Ferris, 2012). Diversos investigadores

sostienen que el *feedback* proporcionado por los profesores tiene una significancia mayor para la modificación de la IL y que los estudiantes prefieren ser corregidos por sus profesores puesto que al poseer estos últimos un nivel de competencia lingüística superior, sus reparaciones son más precisas y confiables (Miao, Badger & Zhen, 2006; Amrhein & Nassaji, 2010; Ghani & Asgher, 2012). Otra manera que ha mostrado ser beneficiosa en el mejoramiento del uso productivo de la lengua corresponde al FC proporcionado por pares. Distintos estudios proponen que tal corrección tiene efectos favorables en la promoción del aprendizaje y debería considerarse como una estrategia significativa en la corrección del error (Villamil & De Guerrero, 1998; Berg, 1999; Rollinson, 2005). No obstante, algunos de estos estudios advierten que los estudiantes manifiestan cierta reserva en cuanto a la calidad de este tipo de corrección, razón por la cual los aprendices no confían totalmente en ella, promoviéndose de este modo el desarrollo de ideas propias, cuestión que conlleva la auto-reparación (Miao et al., 2006). Esta última técnica de corrección implica que el estudiante es el responsable de corregir sus propios errores, acción que comprende un procesamiento cognitivo mayor pues demanda que el aprendiz reflexione acerca de sus imprecisiones y busque soluciones que le ayuden a mejorarlas. A pesar de esto, es necesario que el estudiante reciba cierta orientación respecto de la existencia del error ya que es poco probable que pueda notar de manera independiente que existe alguna desviación en el uso de la L2.

Recapitulando, hasta el momento se ha hecho alusión a la producción escrita en L2 como vehículo para el aprendizaje a una nueva lengua, a los errores que naturalmente emergen en este proceso y al tratamiento correctivo de tales desviaciones; sin embargo, no se ha profundizado en la noción de tratamiento del error propiamente tal. De esta manera, en el siguiente apartado se analiza detenidamente el concepto de FC desde la perspectiva de sus diversas formas y funciones.

2.4 Definiendo el concepto de *feedback* correctivo

Habiéndose destacado que la corrección del error es necesaria y efectiva para el desarrollo lingüístico de los estudiantes de una L2, cabe mencionar que diversos investigadores han estudiado los distintos tipos de *feedback* disponibles para proporcionar a los aprendices evidencia acerca del uso de la lengua. No obstante, es necesario precisar qué es el FC, cuáles son sus posibles realizaciones, cuán efectivo es para la promoción de la precisión gramatical, entre otros aspectos. Por ello, antes de ahondar en la noción de FC, se abordará sintéticamente al término *feedback* como concepto general. Luego, se presentarán los tipos de *feedback* existentes, para profundizar más tarde en las distintas modalidades de FC, especialmente en el FCE. Una vez despejadas estas conceptualizaciones, se profundizará en aquellas estrategias correctivas que han concentrado en mayor medida la atención de los investigadores, a la incorporación de evidencia metalingüística y al foco adoptado en las investigaciones sobre FC.

2.4.1 El *feedback*.

De manera muy sencilla, en el ámbito de la ASL, el *feedback* es definido como la información que se proporciona a los estudiantes para que estos puedan revisar su IL (Ellis, 1994). Por su parte, Crystal (2008) señala que el *feedback* corresponde a un proceso mediante el cual quien produce un mensaje obtiene, por parte del receptor, una respuesta que le permite verificar la precisión o desviación del enunciado realizado. Hattie y Timperley (2007) rescatan ciertos elementos de las definiciones anteriores y especifican algunos de los agentes responsables de proporcionar la retroalimentación; para ellos el *feedback* es la información acerca de la propia actuación o comprensión, la que puede ser entregada por el profesor, por un libro, por un par, etc. Esta información, respuesta o reacción puede apuntar a cualquier aspecto de la lengua; sin embargo, el vocabulario, la pronunciación y la gramática han sido los elementos mayormente considerados (Loewen, 2012).

Ahora bien, diversos estudios en este ámbito han demostrado que la retroalimentación o *feedback* es un elemento que se presenta en forma natural en distintos contextos de enseñanza de lenguas (Swain, 1998; Ferreira, 2006; Polio, 2012a; Loewen, 2012). Más aun, se ha señalado que los profesores muestran cierta sistematicidad en la utilización de algunas estrategias de *feedback* frente a respuestas correctas o incorrectas de los estudiantes (Ferreira, 2006). En este sentido, es posible afirmar que el *feedback* representa una técnica que sustenta el aprendizaje de una lengua adicional⁴.

2.4.2 *Feedback* positivo y negativo.

Como se desprende de las definiciones anteriores, el *feedback* puede ser positivo o negativo (Long, 1996; Ellis, 2009a, Ferreira, 2006, 2007; Ferreira, Moore & Mellish, 2007). El primero aprueba un uso correcto de la lengua por parte del usuario, acto que confirma el avance obtenido en la adquisición de la L2 y fomenta la motivación hacia el aprendizaje, siendo este último un elemento relevante en cualquier proceso de instrucción de un nuevo código lingüístico (Ellis, 2006, 2009a; Ushioda & Dörnyei, 2012). El *feedback* negativo, en cambio, indica un uso impreciso de la lengua (Ferreira, 2007; Sheen, 2011); es decir, tiene un propósito correctivo (Ellis, 2009a). Este último tipo de *feedback*, negativo o correctivo, es el que ha llamado la atención tanto de investigadores en el área de ASL como de profesores de lenguas y, por consiguiente, ha sido abordado en mayor profundidad (Sheen, 2010; Van Beuningen, 2010; Sarandi, 2016). No obstante, muchas inquietudes continúan irresolutas y demandan respuestas concluyentes. En este escenario, la tesis de investigación que se presenta, incorpora el FC como la principal variable de estudio para, de este modo, aportar evidencia empírica que ayude a sustentar y a expandir los hallazgos en esta área. Por esta razón, este tipo de *feedback* es explicado en mayor profundidad en el siguiente apartado.

⁴ Lengua adicional es un término utilizado por distintos investigadores para referirse al aprendizaje de una lengua una vez incorporado el sistema lingüístico materno y sin importar si corresponde a una lengua extranjera o a una segunda, tercera o cuarta lengua (Littlewood, 2004; Ortega, 2011; Saviile-Troike, 2006).

2.4.3 El *feedback* correctivo.

El FC, denominado también corrección del error, *feedback* negativo o *input* negativo (Lochtman, 2002; Loewen, 2012) ha suscitado el interés de diversos investigadores en el área de ASL y de profesores de idiomas debido a diversas razones teórico-prácticas, entre las que se cuentan: el rol del *input*, del *output*, de la interacción, la importancia acerca de la (in)efectividad del FC pues es una estrategia que consume mucho tiempo y energía de parte de los profesores, entre otras (Sheen, 2010; Van Beuningen, 2010; Sarandi, 2016). Dicho interés ha dado paso a la construcción de diversas definiciones de esta técnica correctiva, siendo una de las primeras la introducida por Chaudron (1977, 1988) quien señala que el FC corresponde a la reacción del profesor quien modifica, desaprueba o demanda mejorar algún error cometido por un estudiante. Esta indicación es compartida por Lightbown y Spada (2006) quienes además destacan que no solo el profesor es el encargado de realizar las observaciones pertinentes sino también algún hablante nativo o no nativo. De lo anterior es posible deducir que el FC es una técnica que puede utilizarse tanto en espacios de instrucción formal como en ambientes naturales de aprendizaje.

Por su parte, Ellis, Loewen y Erlam (2006), y Ellis (2006, 2009a) concuerdan en que el FC representa una respuesta frente a un enunciado inexacto del estudiante, apreciación que también es compartida por Van Beuningen (2010) quien destaca que la importancia del FC radica en su propiedad de inducir la focalización de la atención de los estudiantes en la forma: el FC sería así “una movida del profesor que invita a los estudiantes a prestar atención a la precisión gramatical de algo que han dicho o escrito” (Sheen, 2011, p.1). Esta última definición incorpora un elemento que no ha sido abordado por las definiciones hasta aquí presentadas. Dicho componente corresponde a las modalidades en las que se puede proporcionar la evidencia negativa; a saber, en forma oral o escrita. Precisamente, estos tipos de *feedback* son los que se abordarán en el siguiente apartado.

2.4.3.1 El feedback correctivo oral.

De acuerdo con Sheen (2011), el *feedback* oral corresponde a la corrección en línea de los errores de los estudiantes y, por lo general, se lleva a cabo inmediatamente después de producida la imprecisión; es decir, tiene un carácter reactivo. Lochtmann (2002) sostiene que desde un punto de vista psicolingüístico, el FC oral promueve que los estudiantes realicen comparaciones cognitivas inmediatas entre sus producciones erróneas y la lengua meta.

Este tipo de FC puede proporcionarse en forma implícita o explícita (ver Fig. 2.2). En el primer caso, no existe una indicación manifiesta sobre la producción de algún error e involucra la auto-reparación por parte del estudiante quien debe notar la provisión de evidencia negativa. Algunas de las estrategias implícitas corresponden al parafraseo⁵, la repetición de la construcción errada, la solicitud de clarificación, entre otras.

Contrariamente, cuando la reacción frente a alguna imprecisión es explícita, el profesor indica en forma directa que existe un error y proporciona una explicación y/o la forma correcta. Este manera de responder frente a los enunciados errados de los estudiantes puede realizarse a través de la implementación de técnicas correctivas como la entrega de claves metalingüísticas, la corrección explícita, la corrección explícita junto con la provisión de información metalingüística, la elicitación, entre otras (Ellis et al., 2006; Ferreira, 2006, 2007; Lyster et al., 2013).

⁵ El parafraseo o *recast* es habitualmente considerado como una técnica de corrección implícita; sin embargo, existen investigadores que también lo consideran una estrategia explícita (cf. Lyster et al. 2013). Sarandi (2016) sostiene de manera categórica que no existe consenso en cuanto “*the inherent implicitness and explicitness of each CF strategies*” (p. 235-236).

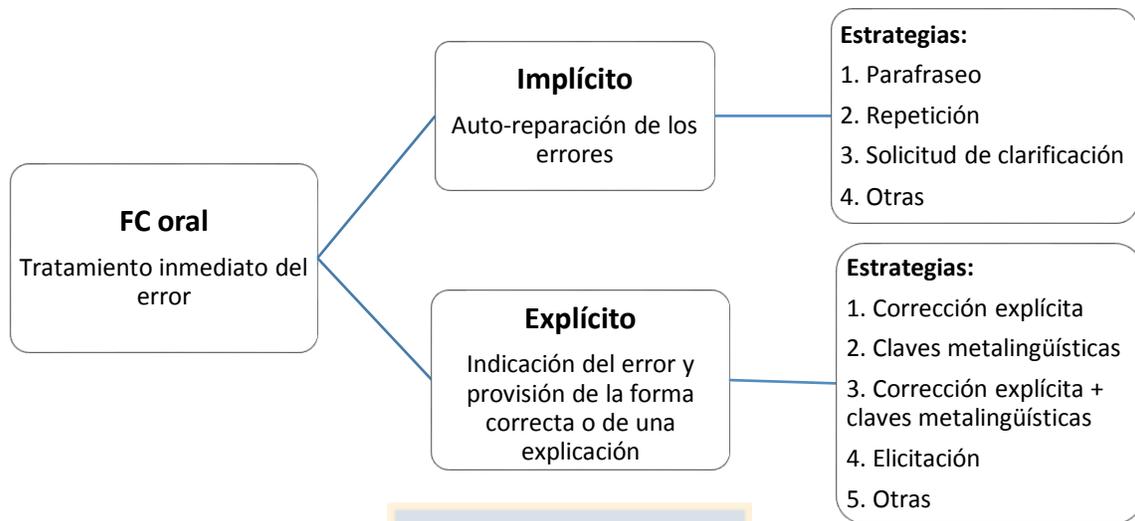


Figura 2.2 *Feedback* correctivo oral (Elaboración propia)

En relación a la efectividad del FC oral para la promoción de la precisión gramatical, diversos investigadores sostienen que el FC oral posee un efecto positivo para mejorar el uso de ciertas formas lingüísticas (Mackey and Philp 1998; Mackey and Oliver 2002; Mackey, Philp, Egi, Fujii, & Tatsumi, 2002; Ellis et al, 2006; Ferreira, 2006; McDonough 2006; Sheen, 2010, 2011). No obstante, se ha reparado en la carga cognitiva que demanda esta estrategia entre quienes reciben la corrección debido a que la reparación es producto de una comparación en línea del *output* y de la evidencia negativa. En esta dirección, se ha propuesto que el FCE representaría un tratamiento del error tanto o más efectivo que el FC oral puesto que las características inherentes a la tarea escrita disminuirían dicha exigencia cognitiva en la medida que los estudiantes tienen un periodo más extenso para comparar la desviación entre su producción y el *feedback* recibido; esto es, la carga cognitiva que emerge en toda situación de corrección es menor en un contexto de escritura, cuestión que resultaría propicia para el progreso de la IL de los aprendices (Van Beuningen, 2010; Sheen, 2011).

2.4.3.2 El feedback correctivo escrito.

El FCE conocido también con el nombre de “corrección gramatical” o “corrección del error”⁶ (Ferris, 2012), corresponde a una reacción frente a los errores en las producciones escritas de los estudiantes (Bitchener & Ferris, 2012). El FCE ha sido generalmente abordado desde la contribución que significa para el desarrollo de la habilidad escrita (Sheen, 2010); por ello, ha sido utilizado por profesores de escritura en L2 para tratar variados aspectos de la escritura como la fluidez, la calidad textual, la precisión gramatical, la sintaxis, entre otros (Ellis et al, 2008; Sheen, 2010). La evolución de este enfoque ha considerado también a la escritura como un medio de producción lingüística que asiste el aprendizaje (“*writing to learn*”). Así, investigadores en ASL han volcado su interés en examinar el potencial que esta técnica de tratamiento del error posee en la reparación de ciertos aspectos lingüísticos para, de este modo, facilitar el desarrollo de la IL de los aprendices (Sheen, 2010). Esta misma orientación es la que guía este trabajo de investigación, por consiguiente, la revisión teórica que se presenta considera en mayor profundidad aquellos estudios relacionados con la corrección del error escrito para el mejoramiento de la precisión gramatical.

En sus inicios, los resultados de las investigaciones acerca de la efectividad del FCE en la promoción de la precisión gramatical eran muy ambiguos; por consiguiente, la evidencia para sustentar la efectividad de dicha estrategia no era del todo consistente (ver Tabla 2.1). Los estudios iniciales presentaban ciertas deficiencias en cuanto a su encuadre metodológico y, por lo tanto, una comparación entre los hallazgos recolectados era muy difícil de realizar. Otras falencias de estos estudios correspondían a la gran cantidad de errores apuntados, a la ausencia de grupo control, a la falta de medición de la precisión en

⁶ Cabe precisar que estos términos son utilizados indistintamente a lo largo de la presente investigación.

nuevos textos, a las condiciones y tareas de escritura utilizadas, a la manera de calcular las ganancias en la precisión, a las características heterogéneas de los participantes, a los tipos de tratamiento utilizados, entre otras (para una mayor profundización al respecto ver Ferris, 2004; Hyland & Hyland, 2006; Guénette, 2007; Storch, 2010).



Tabla 2.1 Estudios iniciales en el ámbito del FCE (adaptada de Storch, 2010)

Estudio	¿Promoción de la precisión?	Comentarios generales
Lalande (1982)	Sí	No hubo un grupo control. No se midieron textos nuevos.
Semke (1984)	No	El grupo control recibió comentarios sobre el contenido? Distinta forma de medición de la precisión entre los grupos. Entrega de incentivos para algunos participantes.
Robb et al. (1986)	No	El grupo control recibió información acerca del total de errores por línea. No se midieron textos nuevos.
Fathman & Whalley (1990)	Sí	No se midieron textos nuevos. Focalización en todos los errores. Solo una sesión de FC.
Kepner (1991)	No	El grupo control recibió comentarios sobre el contenido? Rango amplio de categorías atendidas. Tarea de escritura inadecuada.
Sheppard (1992)	Sí	El grupo control recibió comentarios sobre el contenido? Conferencia profesor-estudiante con todos los participantes sobre errores lingüísticos?
Polio et al. (1998)	No	Diferentes instrumentos de medición en el <i>post-test</i> .
Ashwell (2000)	Sí	El grupo control recibió comentarios sobre el contenido? Sin <i>pre-test</i> para determinar el nivel anterior al tratamiento. Textos de distinta extensión. No se midieron textos nuevos.
Fazio (2001)	No	No hubo un grupo control. Tarea de escritura inadecuada.
Ferris & Roberts (2001)	Sí	No se midieron textos nuevos. Solo una sesión de FC.
Chandler (2003)	Sí	El grupo control recibió <i>feedback</i> pero se le solicitó atenderlo a fines de semestre.

Los estudios más recientes han atendido con mayor rigurosidad gran parte de las deficiencias metodológicas enunciadas, permitiendo, por una parte, obtener evidencias más robustas acerca de la contribución del FCE en la promoción de la precisión gramatical de los estudiantes y, por otra, generando un valioso cúmulo de evidencia empírica en relación a la efectividad de diversas estrategias correctivas en la producción escrita (ver Tabla 2.2).

Tabla 2.2 Estudios de FCE con mayor rigurosidad metodológica (tomada de Storch, 2010)

Estudio	Grupo Control	Nuevo texto escrito	Tarea de escritura/condición	FC escrito en relación a la precisión
Bitchener (2008)	Sí	Sí	Descripción de una imagen (30 minutos)	Sí (FC escrito focalizado)
Bitchener & Knoch (2008)	Sí	Sí	Descripción de una imagen (30 minutos)	Sí (FC escrito focalizado)
Bitchener & Knoch (2009a)	Sí	Sí	Descripción de una imagen (30 minutos)	Sí (FC escrito focalizado)
Bitchener & Knoch (2009b)	Sí	Sí	Descripción de una imagen (30 minutos)	Sí (FC escrito focalizado)
Bitchener et al. (2005)	Sí	Sí	Carta informal (45 minutos)	Sí (FC escrito focalizado)
Ellis et al. (2008)	Sí	Sí	Narraciones (basadas en lecturas) (En clases, sin tiempo)	Sí (FC escrito focalizado)
Hartshorn et al. (2010)	No	Sí	Ensayos breves (distintos temas y géneros) (10 minutos)	No (FC escrito no focalizado)
Sheen (2007)	Sí	Sí	Narraciones (basadas en una lectura) (12 minutos)	Sí (FC escrito focalizado)

Sheen et al. (2009)	Sí	Sí	Narraciones (basadas en una lectura) (15-20 minutos)	Sí (FC escrito focalizado)
Storch (2009)	Sí	Sí	Comentario de los datos & ensayo (30 minutos, 60 minutos)	No (FC escrito no focalizado)
Truscott & Hsu (2008)	Sí	Sí	Narración (basada en imágenes) (30 minutos)	No (FC escrito no focalizado)
Van Beuningen, De Jong & Kuiken (2008)	Sí	Sí	E-mail explicando un tema, utilizando un set de imágenes (20 minutos)	No (FC escrito no focalizado)

Sin lugar a dudas, la síntesis de estudios presentada puede extenderse considerablemente al incorporar estudios realizados con posterioridad tales como las investigaciones de Frear, 2010; Van Beuningen, De Jong, & Kuiken, 2012; Daneshvar & Rahimi, 2014; Eslami, 2014; Hosseiny, 2014; Lillo, 2014a, 2014b; Shintani et al., 2014; Guo, 2015; Ortiz, 2015; Diab, 2015, entre otros.

No obstante, a pesar de la expansión y la diversidad de los estudios y del énfasis que se ha puesto en resguardar los encuadres metodológicos, subsisten ciertas disonancias sobre la real efectividad que tiene el FCE en la fomento de la adquisición lingüística (Lillo & Ferreira, 2014; Ortiz, 2016). Esta apreciación es compartida por otros investigadores quienes postulan la necesidad de contar con una mayor cantidad y variedad estudios que permitan dar respuesta a las interrogantes que persisten (Lillo, 2014a; Shintani et al., 2014).

En este escenario oscilante se han efectuado diversas recomendaciones. Una de ellas dice relación con la duración del tratamiento correctivo. Bitchener et al. (2005) puntualizan que existe la obligación de contar con una mayor cantidad de estudios longitudinales que

permitan medir la durabilidad de los tratamientos a largo plazo. Asimismo, añaden que es preciso examinar diversas estructuras para ampliar el rango de formas lingüísticas susceptibles a un tratamiento correctivo, pues gran parte de los estudios se han enfocado en el tratamiento del uso preciso de los artículos definidos e indefinidos y del pasado simple regular e irregular. Otra sugerencia, que corresponde más bien a una exigencia, es la incorporación de muestras de estudiantes con niveles menores de proficiencia lingüística, debido a que en su mayoría los estudios de FCE han considerado a participantes con niveles intermedios de competencia en la L2. Igualmente, resultaría urgente indagar en la efectividad de diversas estrategias, ya sea de forma aislada o combinada. Ellis (2009a) extiende este abanico de necesidades, estableciendo que es imprescindible responder inquietudes tales como el tipo de errores que se deben corregir, el encargado idóneo para realizar la corrección, el tipo de estrategia más efectiva para el tratamiento del error y el momento apropiado para proveer la retroalimentación, cuestiones ya aludidas por Hendrickson (1978).

En búsqueda de respuestas concluyentes, en los últimos años no solo se han atendido con mayor rigurosidad las interrogantes hasta aquí mencionadas sino también se han depurado diversos aspectos epistemológicos para resguardar la consistencia de los hallazgos encontrados. Es así como en el intento por sistematizar ciertas aproximaciones teóricas, se han elaborado distintas tipologías que clasifican las formas de FCE. Esto ha permitido estructurar las investigaciones y facilitar la implementación de este tipo de técnicas correctivas (Ellis, 2009b; Sheen, 2011). Este último asunto es el que se aborda en el siguiente apartado.

2.5 Tipologías de *feedback* correctivo escrito

Con el propósito de proporcionar un andamiaje funcional para conducir un trabajo metódico y efectivo en el área del FCE, han emergido diversas tipologías que dan cuenta de

Uso de código de errores	<p>El profesor escribe códigos o etiquetas abreviadas acerca de la naturaleza del error. Estas pueden situarse sobre el error o al margen (e.g. art= artículo).</p> <p>Ej.: art. art.</p> <p>1) A dog stole bone from butcher</p> <p>2) A dog stole bone from butcher. Art. X 2</p>
Descripción gramatical breve	<p>El profesor numera los errores en el texto y escribe en la parte inferior del texto una descripción gramatical breve para cada uno de los errores numerados.</p> <p style="text-align: center;">(1) (2)</p> <p>Ej: A dog stole bone from butcher.</p> <p>(1), (2): necesita “a” antes de un sustantivo cuando la persona o cosa es nombrada por primera vez.</p>
4 El foco del <i>feedback</i>	<p>El profesor decide corregir todos (o casi todos) los errores de los estudiantes o seleccionar uno o dos tipos específicos de errores para reparar. Esta distinción puede aplicarse a cualquiera de los tipos de FC mencionados anteriormente.</p>
FC no focalizado	<p>El FC no focalizado es extensivo.</p>
FC focalizado	<p>El FC focalizado es intensivo.</p>
5 <i>Feedback</i> electrónico	<p>El profesor señala un error y proporciona un hipervínculo que direcciona a un archivo que contiene un corpus con ejemplos de un uso correcto.</p>
6 Reformulación	<p>Consiste en una reelaboración a nivel de usuario nativo de la totalidad del texto del estudiante, manteniendo el contenido del texto original intacto.</p>

Por su parte, Sheen (2011), basándose en la tipología de Ellis, presenta una versión modificada de los tipos de FCE. En ella presenta las posibles combinaciones que pueden surgir al asociar las estrategias directas e indirectas con el componente metalingüístico; sin embargo, a diferencia de Ellis (2009b), no incorpora la focalización que se puede adoptar en el tratamiento del error (ver Tabla 2.4).

Tabla 2.4 Tipos de FCE (tomada de Sheen, 2011)

Tipo de FC	Descripción
1) Corrección escrita directa no-metalingüística	Provee al estudiante la estructura correcta. Esto se realiza a través de distintas formas como insertando una palabra o morfema faltante, escribiendo la forma correcta sobre o cerca del error o, marcando la palabra, morfema o frase innecesaria.
2) Corrección escrita directa metalingüística	Se proporciona la forma correcta, acompañada de una explicación metalingüística.
3) Corrección escrita indirecta (no localizada)	Involucra indicar en el margen que el estudiante ha cometido un error sin localizarlo o corregirlo. Es el propio estudiante el encargado de localizar sus errores.
4) Corrección escrita indirecta (localizada)	Se indica donde se encuentra el error pero la forma correcta no es otorgada. Esto puede realizarse mediante distintos métodos como anotando una “X” en el margen de la línea que contiene el error, subrayando los errores o utilizando cursores para indicar las omisiones en el texto producido por el estudiante.
5) Corrección escrita indirecta usando códigos de errores	Se proporciona alguna forma de comentario explícito (código de errores) respecto de la naturaleza del error sobre la falta cometida. Sin

embargo, es el propio estudiante el encargado de realizar la corrección.

6) Corrección escrita indirecta metalingüística

Similar a lo que ocurre con la corrección escrita directa metalingüística pero dicha indicación es indirecta ya que no se otorga la forma correcta sino más bien se enfrenta al estudiante a preguntas que lo llevan a reflexionar respecto de la equivocación.

7) Reformulación

Se reformula la oración o el párrafo en su totalidad y el estudiante debe comparar su texto original con aquel reformulado. Este tipo de *feedback* no solo aborda aspectos lingüísticos sino también problemas de estilo y de coherencia.

De acuerdo con lo presentado en ambas taxonomías, es factible indicar que las estrategias de FCE se clasifican en dos grandes pares dicotómicos que, combinados, dan lugar a nuevas estrategias para la corrección del error. La primera dualidad corresponde a la manera de proporcionar la retroalimentación, la que puede suministrarse en forma directa o indirecta. La segunda compete al foco que se adopta en el tratamiento del error, el que puede ser intensivo/focalizado o extensivo/no focalizado. Ambas divisiones son tratadas con detención en el siguiente apartado.

2.5.1 *Feedback* correctivo directo e indirecto.

El FC directo y el FC indirecto corresponden a las estrategias que más han llamado la atención de investigadores y, por consiguiente, han sido ampliamente consideradas. En palabras de Van Beuningen et al. (2008), estas técnicas de corrección han recibido “*the lion’s share of researchers’ attention*” (p. 282). Diversos estudios han buscado determinar la efectividad de cada una de ellas o la superioridad de una por sobre la otra; sin embargo, la evidencia obtenida hasta ahora dista de ser concluyente (Bitchener & Knoch, 2010b; Van Beuningen et al., 2012; Mubarak, 2013; Hosseiny, 2014).

2.5.1.1 El feedback correctivo directo.

El FC directo corresponde a un tipo de estrategia que identifica la imprecisión y proporciona al estudiante la forma lingüística correcta (Bitchener & Knoch, 2010a; 2010b). Esto se puede realizar tachando una palabra, frase o morfema innecesario y escribiendo la forma correcta sobre él, tal como se muestra el ejemplo proporcionado a continuación:

the was
Yesterday, λ bus ~~is~~ late.

Varios estudios indican que cuando el propósito del tratamiento es promover la adquisición lingüística, este tipo de corrección es más efectivo (Bitchener & Knoch, 2010b; Van Beuningen, et al, 2008, 2012). No obstante, se ha sugerido que el FC indirecto sería más efectivo puesto que involucra la resolución de problemas y la autocorrección de parte de los estudiantes (Lalande, 1982; Ferris, 1999).

2.5.1.2 El feedback correctivo indirecto.

El FC indirecto corresponde a la indicación de la existencia de un error sin entregar la corrección de aquel. Normalmente, tal observación se realiza localizando la imprecisión (subrayándola o encerrándola en un círculo), señalando en el margen la existencia de la o las imprecisiones (no localizado) o utilizando códigos de errores⁷ tal como lo muestran los siguientes ejemplos.

- 1) FC indirecto localizado: She is wear a coat.
- 2) FC indirecto no localizado: There is pencil on my desk. **X**
art.
- 3) FC indirecto con códigos: I have an red cap.

⁷ La utilización de código de errores ha generado cierta controversia en cuanto a su clasificación puesto que algunos investigadores han afirmado que no corresponde a un tipo de corrección indirecta puesto que proporciona información metalingüística acerca del tipo de error (Bitchener & Knoch, 2010a).

En relación a la efectividad del FC indirecto, es posible afirmar que dicha estrategia es referida como la más beneficiosa para los estudiantes, pues promueve la resolución de problemas y demanda de los aprendices la autocorrección de sus inexactitudes, funciones que involucran indefectiblemente un mayor procesamiento de la lengua para resolver las dificultades y, por consiguiente, impulsa la precisión en el uso correcto de la forma lingüística tratada y la adquisición a largo plazo (Lalande, 1982; Ferris, 1999; Ferris & Helt, 2000; Lu, 2010; Eslami, 2014). A pesar de esto, existe cierta suspicacia respecto de la efectividad de esta estrategia cuando es utilizada con estudiantes con niveles bajos de competencia lingüística y cuando apunta al tratamiento de ciertas formas complejas o idiosincráticas (Ferris & Roberts, 2001; Sheen, 2007). Sin embargo, la evidencia obtenida es bastante limitada y no permite más que suposiciones al respecto; por consiguiente, sería prematuro *“to draw any conclusions about the superiority of direct error correction over less explicit types of written CF”* (Bitchener & Storch, 2016, p. 47).

En este escenario, el presente trabajo de investigación no solo permite expandir los hallazgos ya encontrados sino que suministra evidencia empírica sustancial acerca de ciertos vacíos en el ámbito del FC, específicamente en cuanto a la efectividad del FC indirecto en el tratamiento de formas complejas entre estudiantes con niveles básicos de competencia puesto que:

- 1) Se examina la efectividad de dos estrategias de FC indirecto. Estos son: FC indirecto localizado y FC indirecto localizado con explicación metalingüística.
- 2) Se trata de manera intensiva una forma *tratable* y una estructura compleja o idiosincrática; a saber, la concordancia sujeto-verbo de la tercera persona del presente simple y las preposiciones de tiempo, respectivamente.
- 3) Se administra el tratamiento a estudiantes con un nivel elemental de competencia en inglés como LE.

provisión de FCM solo tiene implicancias en la promoción del conocimiento explícito de la lengua pero no en el mejoramiento del conocimiento implícito, cuestión que pudiese llevar a concluir que este tipo de *feedback* no representa una herramienta favorecedora para la adquisición de una lengua adicional. Más aún, un estudio realizado por Shintani et al. (2014) muestra que el FC directo tiene una efectividad superior y más duradera que la retroalimentación metalingüística. A pesar de esto, se requiere de mayor evidencia empírica al respecto.

Un factor que hasta el momento no ha sido considerado en cuanto a la efectividad del FCM corresponde al nivel de competencia lingüística de los estudiantes que reciben el tratamiento correctivo. En efecto, Ferreira et al. (2016) destacan la importancia de atender a dicho factor pues corresponde a una variable que pudiese influir en el efecto de las estrategias correctivas. Por su parte, Ortiz (2016) sugiere que si bien la retroalimentación metalingüística constituye una estrategia de corrección beneficiosa para la promoción de la IL, es fundamental considerar el nivel de competencia de los estudiantes que reciben el tratamiento metalingüístico, debido a que los aprendices podrán atender a las explicaciones proporcionadas solo si poseen la competencia necesaria para comprender la retroalimentación, de otro modo, la información metalingüística sería ininteligible. Precisamente, esto es lo que sostiene Ferreira (2017) al indicar que las estrategias metalingüísticas favorecen a aquellos estudiantes con una mayor competencia lingüística en la L2. En este contexto, es posible pensar que los resultados obtenidos por Shintani y Ellis (2013) y Shintani et al. (2014) hayan sido producto del bajo nivel de competencia lingüística de los participantes de sus estudios, esto es, intermedio bajo y pre-intermedio, respectivamente.

No obstante, las apreciaciones presentadas representan más bien conjeturas puesto que los hallazgos acerca de la efectividad de esta estrategia de corrección han sido discordantes y los únicos estudios que han incorporado aprendices con niveles bajos de proficiencia son los recién mencionados (para mayor información revisar Bitchener & Storch, 2016). En este escenario, es primordial llevar a cabo investigaciones que permitan realizar conclusiones más o menos concluyentes respecto de la efectividad del FCM y acerca de la injerencia del nivel de competencia de los participantes en la efectividad del tratamiento.

Asimismo, otro factor que resulta necesario indagar es el foco que adopta un tratamiento del error en la escritura. El cuestionamiento acerca de si se debe atender todas las imprecisiones o solo un número limitado de ellas permanece irresoluto, cuestión que demanda el desarrollo de más estudios al respecto.

2.5.2 El foco del tratamiento del error escrito.

Una interrogante en el ámbito del FC corresponde al rango de errores que deben abordarse en un tratamiento de este tipo puesto que la evidencia empírica actual es insuficiente para realizar conclusiones sólidas al respecto. Frear y Chiu (2015) sostienen que no muchos han indagado los efectos del *feedback* focalizado versus el no focalizado; sin embargo, no es posible construir hipótesis contundentes a partir de sus resultados debido a la carencia de estudios comparativos en este ámbito. En el ámbito educativo, Bitchener y Storch (2016) señalan que algunos profesores de lengua corrigen todos los errores en las producciones de sus estudiantes bajo la creencia que esto es lo más beneficioso para los aprendices; mientras otros creen que el tratamiento centrado en solo algunas categorías de errores facilita el desarrollo de la L2, especialmente entre estudiantes con niveles de proficiencia más bajos, puesto que se reduce la carga cognitiva y,

consecuentemente, se asegura el nivel de atención requerido para procesar la nueva información. Si bien existen sólidas razones teóricas y prácticas consistentes que pudiesen sustentar el uso de FC focalizado o intensivo, los resultados distan de ser concluyentes.

2.5.2.1 Estudios acerca del FCE no focalizado.

El FCE no focalizado o extensivo apunta al tratamiento de un número y rango indiferenciado de formas lingüísticas, esto es, todos los errores que emergen en la producción textual son corregidos, tal como se presenta en el siguiente ejemplo:

eats
twelve
eating
toasts
 He ~~eat~~ breakfast at ~~twelve~~ o'clock. He likes ~~eat~~ cereal and ~~toasts~~.

La Tabla 2.5 muestra que las investigaciones de FC que han abordado el tratamiento extensivo de los errores han conseguido resultados contradictorios en cuanto a su efectividad. Sheen (2011) sugiere que el FC no focalizado podría aumentar la carga atencional de los estudiantes, reduciéndose de esta forma la capacidad de procesamiento de la corrección. Por su parte, Guo (2015) señala que aglutinar todos los tipos de errores en un grupo puede ser una deficiencia metodológica pues la puntuación, la ortografía, las estructuras sintácticas y léxicas pertenecen a dominios muy diferentes, y el FCE puede ser efectivo solo en algunos de ellos, cuestión que no es posible visualizar en un tratamiento extensivo.

Tabla 2.5 Estudios sobre FCE no focalizado (Elaboración propia)

Estudios	Participantes	Categorías de errores	Efectividad
Semke (1984)	141 estudiantes de primer	Todo tipo de errores	No

	año de alemán como LE.	lingüísticos.	
Robb et al. (1986)	134 estudiantes de inglés como LE de primer año de una universidad japonesa.	Errores léxicos, sintácticos y de estilo.	No
Fathman & Whalley (1990)	72 estudiantes universitarios con nivel intermedio en inglés como L2.	Todos los errores gramaticales.	Sí
Kepner (1991)	60 estudiantes de español como LE con un nivel de proficiencia intermedio.	Diversas formas lingüísticas y <i>feedback</i> acerca del contenido.	No
Sheppard (1992)	26 estudiantes de inglés como L2 con un nivel de proficiencia intermedio-superior.	Diversas formas lingüísticas y <i>feedback</i> acerca del contenido.	No
Ashwell (2000)	50 estudiantes de inglés como LE en una universidad japonesa.	Errores gramaticales, léxicos y mecánicos.	Sí
Ferris & Roberts (2001)	72 estudiantes universitarios de inglés como LE.	Errores en verbos, terminaciones de sustantivos, artículos, palabras incorrectas y estructura de la oración.	Sí
Chandler (2003)	31 estudiantes de inglés como L2 con un nivel de proficiencia intermedio.	Diferentes categorías de errores gramaticales y léxicos.	Sí
Truscott & Hsu, (2008)	47 estudiantes de inglés como L2 con un nivel de proficiencia intermedio.	Todos los errores gramaticales, de ortografía y de puntuación.	No
Van Beuningen et al. (2008)	62 estudiantes secundarios de holandés como LE.	Todas las formas/estructuras gramaticales (por ej.:	Sí

tiempos; singular-plural; orden de las palabras), oraciones incompletas, elección léxica, omisión o inclusión de palabras, ortografía, puntuación, uso de mayúsculas.

2.5.2.2 Estudios acerca del FCE focalizado.

El FCE focalizado o intensivo está dirigido al tratamiento de una porción limitada de estructuras gramaticales, desatendiendo aquellos errores que están fuera del dominio apuntado. Un ejemplo de esto se aprecia en la siguiente oración:

works
His father work as a teacher and her mom as a *nerse**.

Este tipo de FC ha concentrado la atención de gran parte de los estudios contemporáneos que han examinado la efectividad de esta herramienta correctiva en la promoción de la adquisición lingüística. Los resultados han evidenciado que el tratamiento de una o un número restringido de formas fomenta el desarrollo de la IL de los aprendices, incluso después de un solo episodio de tratamiento correctivo (ver Tabla 2.6).

Tabla 2.6 FCE focalizado (tomada de Bitchener & Storch, 2016)

Estudios	Participantes	Categorías de errores
Bitchener et al., 2005	Estudiantes de inglés como L2 con un nivel de	Artículo definido, pasado simple, preposiciones.

	proficiencia intermedio-superior.	
Bitchener, 2008	Estudiantes de inglés como L2 con un nivel de proficiencia intermedio-bajo.	2 usos funcionales del sistema de artículos en inglés: artículo indefinido (primera mención), artículo definido (mención anafórica).
Bitchener & Knoch, 2008	Estudiantes de inglés como L2 con un nivel de proficiencia intermedio-bajo.	2 usos funcionales del sistema de artículos en inglés: artículo indefinido (primera mención), artículo definido (mención anafórica).
Bitchener & Knoch, 2009a	Estudiantes de inglés como L2 con un nivel de proficiencia intermedio-bajo.	2 usos funcionales del sistema de artículos en inglés: artículo indefinido (primera mención), artículo definido (mención anafórica).
Bitchener & Knoch, 2010	Estudiantes de inglés como L2 con un nivel de proficiencia intermedio-bajo.	2 usos funcionales del sistema de artículos en inglés: artículo indefinido (primera mención), artículo definido (mención anafórica).
Bitchener & Knoch, 2010b	Estudiantes de inglés como L2 con un nivel de proficiencia avanzado.	2 usos funcionales del sistema de artículos en inglés: artículo indefinido (primera mención), artículo definido (mención anafórica).
Guo, 2015	Estudiantes de inglés como LE con un nivel de proficiencia pre-intermedio (China).	Tiempo pasado regular e irregular; preposiciones indicadoras de lugar o espacio.

Rummel, 2014	Estudiantes de inglés como LE con un nivel de proficiencia avanzado (Kuwait y Laos).	Pasado simple, presente perfecto.
Sheen, 2007	Estudiantes de inglés como L2 con un nivel de proficiencia intermedio.	2 usos funcionales del sistema de artículos en inglés: artículo indefinido (primera mención), artículo definido (mención anafórica).
Ellis et al., 2008	Estudiantes de inglés como LE con un nivel de proficiencia intermedio (Japón).	2 usos funcionales del sistema de artículos en inglés: artículo indefinido (primera mención), artículo definido (mención anafórica).

Ahora bien, Ellis et al. (2008) sostienen que existen razones teóricas sólidas para creer que el FCE focalizado o altamente focalizado⁸ es superior al no focalizado, puesto que el atender a correcciones que apuntan a una o a un número limitado de formas lingüísticas puede facilitar la comprensión sobre la naturaleza del error y la corrección requerida, cuestión que tendría un impacto en la adquisición de una lengua bajo los supuestos cognitivistas que proponen que el *notar* y el *comprender* son elementos esenciales en la incorporación de un nuevo sistema lingüístico (Schmidt, 1994; Ellis, 2005). Por su parte, Sheen (2007) y Bitchener (2008) indican que el atender a un número acotado de estructuras evita una saturación de los procesos de atención y promueve el procesamiento de la retroalimentación considerando que los aprendices tienen una capacidad limitada de procesamiento. En palabras de Shintani et al. (2014), “*focused feedback may have a better chance of enabling learners to restructure their interlanguage*

⁸ El *feedback* altamente focalizado apunta al tratamiento de una sola categoría de errores.

systems as learners receive repeated evidence of how to correct the same error” (p. 106).

No obstante, aun cuando los estudios acerca del FC focalizado han desplazado a las investigaciones no focalizadas, no se han encontrado evidencias concluyentes en favor de uno u otro tratamiento (Al-Jarrah, 2016). Es más, los pocos estudios que han comparado la efectividad del *feedback* focalizado con el no focalizado (cf. Ellis et al, 2008; Sheen et al., 2009) han conseguido resultados divergentes, situación que hace necesario llevar a cabo un mayor número de investigaciones para conseguir respuestas determinantes.

2.6 El lugar del *feedback* correctivo en algunas teorías de adquisición de segundas lenguas

Los resultados en torno a la efectividad del FC han sido relativamente inconsistentes en los variados enfoques teóricos que buscan explicar la manera en que una persona aprende su lengua materna o una lengua adicional. En efecto, las diversas corrientes teóricas han identificado distintos factores como los responsables del proceso de adquisición (Littlewood, 2004). De esta manera, la consideración del tratamiento del error en la promoción de la adquisición lingüística ha transitado desde su impugnación absoluta hasta la defensa de dicho procedimiento como eje fundamental para el desarrollo de la IL de los aprendices. Precisamente, en el siguiente apartado se abordan sintéticamente diversas teorías de adquisición de lenguas y el alcance del FC dentro de cada una de ellas.

2.6.1 La perspectiva conductista.

El conductismo corresponde a una teoría psicológica de gran importancia en la década de los 40s y 50s. En el área de la lingüística, esta teoría establece que el ambiente posee un rol fundamental en el desarrollo lingüístico de un individuo bajo el supuesto que este adquiere la lengua a través de la repetición o imitación de los enunciados a los que está

expuesto. El sujeto recibe un estímulo lingüístico que promueve una respuesta de su parte y esta actuación es reforzada positiva o negativamente de acuerdo con la precisión con la que se ha ejecutado. De esta manera, se estimula una práctica continua que logra el *hábito* de uso correcto de la lengua (Lightbown & Spada, 2006). De acuerdo con estas proposiciones, el aprendizaje de una lengua adicional en un contexto de instrucción de una L2, sería el resultado de la puesta en práctica de patrones de lengua asimilados a través de los estímulos a los que el estudiante ha estado sometido. Durante este proceso de ensayo y error, el aprendiz confirma la exactitud de sus producciones lingüísticas o rectifica sus imprecisiones, cuestión posible gracias a la provisión de retroalimentación o *feedback* (Ellis, 1997). En consecuencia, el FC representa un elemento fundamental bajo los lineamientos de esta perspectiva teórica debido a que los refuerzos o correcciones que se proporcionan al aprendiente le permiten efectuar modificaciones pertinentes para adquirir el *hábito* de uso correcto o, en otras palabras, para promover el uso preciso de la lengua en estudio (Van Patten & Benati, 2010)

No obstante, el conductismo no permite explicar la causa de la emergencia del uso creativo del lenguaje entre aprendices que han estado expuestos a la imitación y práctica de limitados fragmentos de lengua (Gass & Selinker, 2008). Tampoco es posible explicar desde el enfoque conductista cómo es que algunas personas adquieren la lengua de manera rápida y completa a pesar de imitar exiguamente el lenguaje al que están expuestos (White, 2003), o cómo los aprendices adquieren estructuras de mayor complejidad cuando el *input* al que han estado sometidos ha sido más bien sencillo (Lightbown & Spada, 2006). En este contexto, se puede afirmar que el conductismo responde de manera limitada a la forma en que los sujetos adquieren el lenguaje.

2.6.2 Las perspectivas innatistas.

Los teóricos innatistas sostienen que el lenguaje se desarrolla como cualquier función del ser humano debido a que las personas están biológicamente programadas para ello (Chomsky, 1965; O'Grady & Cho, 2001). Esta capacidad inherente a cada persona es considerada un patrón que contiene principios universales a todas las lenguas. El conocimiento innato de esta gramática universal (GU) es el que permitiría la adquisición del lenguaje. En este sentido, y a diferencia del conductismo, el medio ambiente es considerado un factor que interviene mínimamente en el desarrollo lingüístico de un individuo ya que es su dotación biológica la que desencadena el proceso de apropiación lingüística (Lightbown & Spada, 2006; Gass & Selinker, 2008). De este modo, quienes respaldan estos preceptos sostienen que la enseñanza y la provisión de evidencia positiva o negativa sobre el uso de la lengua, no tienen mayor influencia en la adquisición de aquella, pues solo afectan el lenguaje en forma superficial; esto es, tales elementos son capaces de modificar únicamente el conocimiento explícito de la lengua, pero que no influyen en el conocimiento implícito de esta (Schwartz, 1993).

Por su parte, Krashen (1982, 1985) con su teoría del *input* comprensible, destaca la importancia que posee el estímulo lingüístico o *input* en la ASL, proceso posible debido a la operación conjunta de procesos implícitos y la recepción del *input* comprensible; es decir, el *input* comprensible activa el mecanismo innato del lenguaje, siendo este último responsable de la adquisición de la lengua en estudio. Para Krashen, el aprendizaje consciente que se proporciona a través de la instrucción o la provisión de evidencia negativa corresponde solo a un monitor encargado de editar el *output* y esto no contribuiría a la adquisición lingüística debido a que este último proceso corresponde a un mecanismo

inconsciente (Ortega, 2011). Dicho de otro modo, el conocimiento explícito no puede transformarse en conocimiento implícito. Por esta razón, Krashen sostiene que la enseñanza de estructuras lingüísticas es una cuestión improductiva puesto que existe un orden natural determinado por un mecanismo innato, el que es inalterable por la enseñanza explícita. Esto indicaría que la instrucción formal de una lengua y, específicamente, la corrección de errores, no constituyen elementos sustanciales que favorezcan el proceso de adquisición lingüística (Krashen, 1982; Schwartz, 1993). En palabras de Tatawy (2002) “*according to nativist theory, negative evidence hardly plays any role at all*” (p. 3).

No obstante, estas orientaciones innatistas han sido también cuestionadas. Uno de estos reparos corresponde a la presunción que el conocimiento explícito sí podría transformarse en conocimiento implícito, planteamiento que ha generado gran interés entre investigadores en el ámbito de ASL (Robinson, Mackey, Gass & Schmidt, 2012). En este sentido, la instrucción de ciertas unidades lingüísticas adquiere relevancia en el entendido que permitiría a los aprendices atender a determinados rasgos lingüísticos imperceptibles en el *input* pero absolutamente necesarios para la comprensión (DeKeyser, 2005). Esta postura se sustenta en diversos estudios que han mostrado que pese a que algunos sujetos han estado expuestos a una gran cantidad de *input* comprensible, el desarrollo gramatical que alcanzan es limitado (Harley & Swain, 1984; Lightbown & Spada, 1994; Schmidt & Frota, 1986; Swain, 1985). En este contexto, si bien numerosos investigadores admiten el alcance del *input* en el proceso de aprendizaje de una lengua, destacan también la coexistencia de otros elementos significativos en el esclarecimiento dicho proceso (Kartchava, 2013).

2.6.3 Las perspectivas cognitivas.

Las teorías de orientación cognitiva se han convertido en elementos centrales para la investigación en ASL desde los años 1990s (Lightbown & Spada, 2006). Estas postulan que es posible comprender de mejor manera el proceso de aprendizaje de una lengua entendiendo cómo el cerebro procesa y aprende nueva información (Mitchells & Myles, 2004). A diferencia de las corrientes innatistas, los teóricos cognitivistas indican que si bien la GU parece pertinente para explicar la adquisición de la lengua materna, no es suficiente para comprender el aprendizaje de una L2, especialmente cuando tal aprendizaje no se desarrolla de manera exitosa. Esto supone que existen factores adicionales a la GU que intervienen en el proceso de adquisición.

Entre los enfoques cognitivistas que buscan explicar el proceso de incorporación de una L2 destacan el modelo de Procesamiento de la Información de McLaughlin (1987, 1990), el modelo de Control Adaptativo del Pensamiento de Anderson (1983, 1985) y la teoría de *Procesabilidad y Enseñabilidad* de Pienemann (1989, 1998).

2.6.3.1 El modelo de procesamiento de la información.

McLaughlin (1987, 1990) postula que la adquisición de una L2 es considerada una habilidad cognitiva compleja que demanda la automatización modular de subhabilidades. Para ello, es preciso realizar una práctica controlada que permita la reestructuración continua de la IL del estudiante y, de esta manera, se pueda automatizar el conocimiento que será almacenado en su memoria a largo plazo. (McLaughlin, 1987, 1990; Bitchener & Ferris, 2012). En resumen, el aprendizaje “es visto como el movimiento del procesamiento controlado al automático a través de la práctica” (Mitchell & Myles, 2004, p.101); esto es,

el conocimiento explícito es procesado en forma controlada hasta transformarse en conocimiento implícito. De esta manera, el FC constituiría un componente sustancial puesto que apoya el desarrollo del conocimiento explícito (Polio, 2012b).

2.6.3.2 El modelo de control adaptativo del pensamiento.

El modelo de Control Adaptativo del Pensamiento (CAP) de Anderson (1983, 1985, 1993) es muy similar al de McLaughlin. Las diferencias radican en la terminología utilizada y en que el primero es más amplio. No obstante, el CAP al igual que el modelo de McLaughlin, postula que la práctica conlleva a la automatización (Mitchell & Myles, 2004; Bitchener & Ferris, 2012). Esto es, el *conocimiento declarativo* podría convertirse en *conocimiento procedimental* a través de un procesamiento controlado (DeKeyser, 1998, 2003). Esta práctica no solo involucra la producción de la lengua sino también la exposición a ella y su comprensión, procedimiento que demanda un gran control de la atención por parte de los aprendices de la L2. Anderson (1985, 1993) sostiene que la transferencia desde el conocimiento declarativo al procedimental se realiza en tres fases: una cognitiva, asociativa y autónoma (o también llamadas declarativa, procedimental y automática (Pawlak, 2014)). La evolución entre cada una de estas fases es producto de la práctica contextualizada (Bitchener & Storch, 2016). En este escenario y a diferencia de las corrientes innatistas, la instrucción y el FC constituyen prácticas que facilitan la automatización de ciertas unidades lingüísticas y promueven la precisión gramatical de estas antes de ser almacenadas en la memoria a largo plazo, cuestión esencial para evitar que los estudiantes mecanicen componentes lingüísticos errados, puesto que una modificación posterior es muy difícil de conseguir (Mitchells & Myles, 2004; Bitchener & Ferris, 2012; Pawlak, 2014).

2.6.3.3 La teoría de la procesabilidad y la hipótesis de la enseñabilidad.

La teoría de la *procesabilidad* y la hipótesis de la *enseñabilidad* de Pienemann (1989, 1998) representan una corriente de gran importancia para el ámbito pedagógico debido a que intentan establecer una relación entre el aprendizaje y la enseñanza y, además, proporcionan algunos lineamientos respecto de cómo enseñar ciertas estructuras de la lengua meta (Mitchells & Myles, 2004). La teoría de la *procesabilidad* establece que los aprendices de una L2 siguen un trayecto rígido e invariable en el proceso de adquisición de determinadas estructuras gramaticales. Ciertamente, la instrucción puede acelerar el aprendizaje entre los estudiantes; sin embargo, no puede eludir el orden natural del proceso de adquisición (Littlewood, 2004; Pienemann & Keßler, 2012); por consiguiente, la instrucción se considera efectiva solo cuando está dirigida a formas lingüísticas pertenecientes a “la próxima etapa” (Pienemann, 1998, p. 250). En este contexto, aun cuando Pienemann no es explícito acerca del rol que poseería FC en dicho proceso, es posible advertir que de ser empleado, debe estar dirigido hacia aquellas formas gramaticales que el estudiante está preparado para incorporar (Bitchener & Ferris, 2012). En tal caso, y aunque los teóricos de esta corriente no lo planteen, es factible conjeturar que la provisión de evidencia negativa implica una contribución en el robustecimiento del proceso de aprendizaje lingüístico cuando el estudiante está preparado para progresar en la arquitectura de su IL.

No obstante lo anterior, existen otras variables que intervienen indefectiblemente en los procesos de adquisición de una L2 y que no han sido abordados por las teorías presentadas, como por ejemplo, la negociación del significado que ocurre entre el aprendiz y su o sus interlocutores, la comprobación de hipótesis que lleva a cabo el estudiante cada vez que utiliza la lengua, la capacidad del estudiante de “notar” la información lingüística del *input*, entre otras. Tales elementos son analizados a continuación.

2.6.4 Las perspectivas interaccionistas.

De acuerdo con Larsen-Freeman y Long (1991), las teorías de la interacción poseen mayor solidez al momento de comprender el proceso de adquisición debido a que “*they invoke both innate and environmental factors to explain language learning*” (p.266). Junto con rescatar las contribuciones de tales perspectivas innatistas y ambientales, las teorías de la interacción evidencian otros aspectos sustanciales que igualmente participan en el proceso de adquisición de una L2 (Najafi & Shirzadi, 2014). Entre ellas destacan la hipótesis de la interacción (Long, 1996), la hipótesis del *output* (Swain, 1985), la hipótesis del *noticing* (Schmidt, 1994) y la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978).

2.6.4.1 La hipótesis de la interacción.

La teoría de Long (1996) postula que la interacción conversacional es un elemento trascendental en la adquisición de una L2. Este proceso no solo representa una fuente de *input* sino que también da lugar a la negociación del significado frente a algún quiebre comunicativo. El proceso de negociación que desencadena la ejecución de ajustes o modificaciones lingüísticas para hacer comprensible el *input*, propicia el aprendizaje de una lengua adicional debido a que conecta el *input*, las capacidades de aprendizaje internas del estudiante y su atención selectiva. En este contexto, la metodología de *atención a la forma* emerge como una herramienta de enseñanza importante pues permite focalizar la atención del aprendiz en rasgos fonéticos, léxicos y morfosintácticos de la L2, resguardando el uso comunicativo de la lengua en estudio (Long, 1996; Long & Robinson, 1998).

Entonces, bajos los lineamientos de esta teoría de ASL, la provisión de evidencia positiva o negativa acerca de las producciones lingüísticas de los usuarios surge como un elemento de gran relevancia para la promoción exitosa de la interacción pues aporta

información relevante sobre aquello que es gramaticalmente aceptable o inadmisibles en la lengua meta (Long, 1996). En el caso específico del FC, se puede afirmar que dicha estrategia faculta al estudiante a centrar su atención en aquellas formas erradas o inapropiadas para promover los ajustes lingüísticos/conversacionales pertinentes y, consecuentemente, facilitar el aprendizaje. En palabras de Long (1996) el FC “*obtained during negotiation work or elsewhere may be facilitative of L2 development*” (p. 414). Bitchener y Ferris (2012) destacan igualmente la importancia de suministrar evidencia correctiva debido a que el *input* no es suficiente para advertir acerca de los límites en cuanto al uso de la lengua.

En conclusión, es posible sostener que, dentro de la hipótesis de la interacción, la corrección del error es considerada un elemento que promueve el desarrollo de la IL del estudiante (Mackey & Oliver, 2002).

2.6.4.2 La hipótesis del output.

Esta hipótesis desarrollada por Merrill Swain (1985) propone que la adquisición o aprendizaje de una lengua ocurre cuando esta es utilizada de manera productiva ya sea en el discurso oral o escrito. En palabras de Swain (1993), el utilizar la lengua en forma productiva “*provides the opportunity for meaningful practice of one’s linguistic resources permitting the development of automaticity in their use*” (p. 159). Entonces, el *output* posee un papel fundamental en la adquisición de una L2 debido a que impulsa un procesamiento gramatical profundo que ayuda a los estudiantes a notar los vacíos en su IL y comprobar sus propias hipótesis sobre la lengua meta. En síntesis, esta corriente teórica propone tres funciones del *output* en la adquisición de una L2: 1) asistir al estudiante a notar la brecha entre aquello que quiere expresar y lo que puede enunciar, 2) ayudar en la comprobación de

hipótesis acerca de ciertas estructuras lingüísticas y 3) ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre la lengua y sus normas, esto es, una función metalingüística.

Ahora bien, en cuanto al papel del *feedback* en esta corriente teórica, Swain (2000) señala que las funciones del *output* en el aprendizaje de la lengua meta son potenciadas por el *feedback* que los estudiantes reciben acerca de sus producciones. En otras palabras, el *feedback* proporciona información fundamental respecto de la comprensibilidad y construcción correcta o errada de las producciones lingüísticas, habilitando así a los estudiantes a notar las dificultades en su producción y permitiéndoles de esta manera confirmar o modificar el *output* (Swain, 1993; Pica, 1996; McDonough, 2005).

2.6.5 La hipótesis del *noticing*.

La hipótesis del *noticing* (Schmidt, 1990, 2001, 2010) postula que el *input* solo se transforma en *intake*⁹ cuando es conscientemente registrado o “notado”; es decir, no es posible aprender aquello que no es conscientemente procesado. De acuerdo con esta perspectiva, la adquisición de una L2 es promovida cuando el aprendiz es capaz de “notar” que existe una brecha entre su IL y la lengua en estudio (Sheen, 2011). Schmidt (1990) identifica tres aspectos de la conciencia relacionados con el aprendizaje de una lengua; estos son: la conciencia como intención, la conciencia como comprensión y la conciencia como atención. El primero dice relación con el aprendizaje incidental que en ocasiones es efectivo; sin embargo, puede ser necesario atender ciertos rasgos lingüísticos de manera deliberada, especialmente cuando las claves que se proporcionan en el *input* no son evidentes o necesitan ser procesadas en forma diferente a como se hace en la L1. El

⁹ *Intake* es definido como la parte que el estudiante selecciona o retiene del *input* de acuerdo a sus posibilidades, intereses y recursos cognitivos y sensoriales (Bleyhl, 2009).

segundo aspecto, la “conciencia como comprensión”, corresponde al aprendizaje implícito; es decir, aquello que es aprendido sin un esfuerzo consciente. Por último, la “conciencia como atención”, es el aspecto más relevante en el desarrollo de la conciencia lingüística. Este proceso involucra la participación de diversos mecanismos que controlan el procesamiento de la información y el comportamiento lingüístico cuando es necesario; así, el aprendizaje ocurre como un efecto secundario del proceso de atención. En este sentido, Schmidt (2010) sugiere que la atención debe ser dirigida o focalizada en aquellos ámbitos lingüísticos que se quieran desarrollar. De esta forma, el *noticing* se presenta como un proceso imprescindible que permite al estudiante atender conscientemente a ciertos rasgos lingüísticos proporcionados en el *input* y notar la brecha que existe entre su IL y la lengua meta. Una vez notado este vacío, es posible transformar en *intake* aquello conscientemente atendido para, luego, dar lugar al aprendizaje (Bleyhl, 2009). Lo anterior se facilita mediante la implementación de estrategias de FC, las que permiten focalizar la atención de los estudiantes en determinadas formas lingüísticas, estimulando la identificación de la brecha entre las propias producciones y la lengua meta. Como afirma Mackey (2006), el *feedback* potencia la capacidad de los aprendices de “notar”, facilitándose por consiguiente el aprendizaje de la L2.

2.6.6 La teoría sociocultural.

Desde el punto de vista del desarrollo del lenguaje, la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) establece que el lenguaje se desarrolla a través del proceso de interacción social que experimenta el sujeto en el medio social y cultural en el que está inmerso (Lantolf & Thorne, 2007; Thorne & Tasker, 2011). Esta orientación teórica apunta a que la construcción de nuevo conocimiento se origina en el plano social y la internalización de tales competencias se realiza en forma gradual (Ortega, 2011). Vygotsky (1978) distingue

entre el *nivel de desarrollo actual*¹⁰ de un estudiante y un nivel denominado *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP). El primero corresponde al nivel de las funciones mentales de un individuo, establecidas como resultado de un ciclo de desarrollo finalizado. En tanto el segundo, corresponde a la distancia entre el nivel actual de desarrollo y el nivel potencial que un aprendiz puede alcanzar cuando es guiado por un experto. Así, la internalización de habilidades, o el aprendizaje, es incorporado cuando la orientación o regulación externa se transforma en una autorregulación, es decir, el aprendiz adquiere destrezas cognitivas suficientes que lo habilitan para funcionar con mayor independencia. Específicamente, en el ámbito de ASL, el aprendizaje de una L2 acontece en la interacción dialógica entre el estudiante y otro sujeto que posea conocimientos más sólidos y un desarrollo superior de habilidades; la adquisición es vista entonces como un logro que se alcanza en colaboración con otro u otros, pudiendo ser estos últimos el profesor o los pares. De esta manera, el aprendiz alcanza resultados que están más allá de sus propias capacidades, es decir, puede construir su ZDP (Lightbown & Spada, 2006; Rassaei, 2014). En este escenario, el FC puede considerarse como un ámbito para estudiar la manera en que la interacción media el aprendizaje a través de la construcción de la ZDP (Ellis, 2009a). Diversos estudios han evidenciado que el FC es una herramienta que asiste el andamiaje en el proceso de aprendizaje, permitiendo a los estudiantes conseguir un mayor control o autorregulación respecto de la L2 (Aljaafreh & Lantolf, 1994; Nassaji & Swain, 2000; Rassaei, 2014). Así, es posible indicar que, en la interacción dialógica entre el estudiante y el o los expertos, el FC representa un dispositivo colaborativo que impulsa el traslado desde el actual nivel de desarrollo al próximo nivel potencial (Aljaafreh & Lantolf, 1994; Lantolf & Thorne, 2007; Pawlak, 2014).

¹⁰ El nivel de desarrollo actual corresponde al nivel de las funciones mentales de un niño, establecidas como resultado de un ciclo de desarrollo finalizado (Vygotsky, 1978).

2.7 El papel del *feedback* correctivo en la motivación de los estudiantes

En el ámbito de enseñanza de una lengua, el *feedback* posee un papel tremendamente significativo, no solo en la promoción de la precisión lingüística de los aprendices, sino también en el fomento de la motivación. Como señala Ellis (2009a), el *feedback* es entendido como “*a means of fostering learner motivation and ensuring linguistic accuracy*” (p. 3). Esta particularidad del *feedback* es muy valiosa en un ámbito de aprendizaje de una LE pues dicho proceso corresponde a un componente esencial que interviene en el grado de éxito logrado en el aprendizaje de la LM (Dörnyei, 1998; Ushioda & Dörnyei, 2012).

Ahora bien, surge la inquietud respecto de qué tipo de *feedback* es el que proporciona mayores beneficios a quienes aprenden una LE. Si bien, el *feedback* positivo ha sido ampliamente aceptado como una técnica que suministra al estudiante soporte afectivo y fomenta la motivación hacia el aprendizaje, el efecto del *feedback* negativo o FC en los niveles de motivación de los estudiantes no ha sido del todo clarificado. Diversos estudios han demostrado que el FC es una estrategia que promueve la precisión lingüística entre los aprendices (Wolff, 2000; Chandler, 2003; Bitchener et al., 2005; Sheen, 2006; Bitchener, 2008; Ellis et al. 2008; Bitchener & Knoch, 2008, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b; Van Beuningen, 2010; Frear, 2010; Lillo, 2014a, 2014b; Shintani, et al., 2014); sin embargo, se ha sugerido también que pudiese inhibir o disuadir el aprendizaje de la lengua (Ellis, 2009a). A este respecto, Krashen (1982, p. 75) afirma que el FC “*has the immediate effect of putting the student on the defensive*”. Asimismo, Truscott (1999, p. 441) sostiene que el FC podría causar “*embarrassment, anger, inhibition, and feelings of inferiority*” entre los aprendices y, por consiguiente, recomienda prescindir de su utilización (Truscott, 2004, 2007, 2009).

A pesar de estos juicios negativos en cuanto al uso de FC, diversos estudios acerca de las preferencias de los estudiantes en el ámbito del FC demuestran que ellos consideran fundamental ser corregidos (Brown, 2009; Jean & Simard, 2011; Martínez, 2013; Schulz, 1996, 2001; Guénette, 2012). Más aún, Lyster et al. (2013, p.8) afirman que “*the extent to wish learners want to be corrected is generally greater than teachers’ wish to provide correction*”.

La consideración de la percepción de los estudiantes es primordial puesto que se ha señalado que existiría una asociación entre sus creencias y su nivel de proficiencia, es decir, la instrucción tendría un impacto positivo en el desarrollo de la LE si los estudiantes creen en la efectividad de tal instrucción (Schulz, 1996; Sawir, 2002; Bitchener & Storch, 2016). Este planteamiento sustentaría la utilización de FC para promover la construcción de la IL de los aprendices puesto que la implementación de dicha herramienta de corrección se ajustaría a sus creencias acerca de la necesidad de ser corregidos y permitiría conservar su motivación en el proceso de aprendizaje de la LE.

Ahora bien, un aspecto que se debe considerar con el propósito de resguardar la motivación de los aprendices es el tipo de enfoque que el tratamiento correctivo debería adoptar. Como señala Storch (2010, p. 43) “*providing feedback on a large number of errors may overwhelm the learner*”. De igual forma, Martínez (2013, p. 267) sostiene que “*overcorrection could undermine the student’s self-confidence*”. Por lo tanto, es posible sostener, tal como lo han demostrado diversos estudios (ver Tabla 2.6), que con el objetivo de proteger la motivación de los aprendices, el FC debería apuntar a la corrección de un número limitado de formas lingüísticas, es decir, el tratamiento debería adoptar un enfoque focalizado o selectivo. Es precisamente esta orientación la adoptada en este trabajo de

investigación cuyo enfoque de tratamiento corresponde, como ya se ha mencionado, a un enfoque focalizado en el tratamiento de la concordancia sujeto-verbo y de las preposiciones de tiempo.

Las hipótesis recién mencionadas pueden depurarse aún más si se considera la apreciación de Ellis (2009a) quien destaca la importancia que los estudiantes estén al tanto de que están siendo corregidos para optimizar los resultados del FC proporcionado. Por su parte, Bitchener (2008) sostiene que sería adecuado que los profesores pudiesen negociar con los propios estudiantes aquellas formas que serán tratadas con FC. Una negociación de estas características pudiese contribuir a la promoción de la motivación de los aprendices (Bitchener & Knoch, 2009a, 2009b). Si este fuera el caso, sería factible pensar que al estar los aprendices más motivados con su aprendizaje, se robustecería la efectividad de los tratamientos de FC; es decir, la negociación entre los profesores y los estudiantes de las estructuras lingüísticas que recibirán FC originaría que estos últimos incrementaran su motivación hacia el aprendizaje y; por consiguiente, se intensificaría el efecto de un tratamiento correctivo. Por lo tanto, identificar aquellos elementos que aumentan los niveles de motivación hacia el aprendizaje, repercutiendo positivamente en la efectividad de la instrucción representa una exigencia crucial. Sin embargo, esta suposición no ha sido hasta ahora examinada por ningún estudio. En el proceso de la exhaustiva revisión teórica realizada, no se ha identificado ninguna investigación que haya determinado las formas objetos de estudio a partir de una negociación con los estudiantes que recibieron el FC.

No obstante, en el ámbito específico de la motivación, es posible advertir que el posibilitar que los estudiantes seleccionen ciertos contenidos y procedimientos para el desarrollo de la composición de textos escritos, disminuye la motivación hacia la tarea y el

compromiso con ella, cuestión que se refleja en la calidad de las producciones escritas (Mozgalina, 2015). En cierta medida, Ur (1996) ya había sugerido que los estudiantes pudiesen motivarse a trabajar de manera más rigurosa bajo la presión del profesor pues demasiada autonomía y libertad pueden conducir a una disminución del esfuerzo y de los logros e incluso pudiese causar una sensación de insatisfacción entre los aprendices.

En este incierto escenario, este trabajo doctoral constituye un aporte en este ámbito puesto que las estructuras indagadas fueron seleccionadas por los propios estudiantes que participaron del tratamiento correctivo, es decir, la evidencia empírica que esta investigación genera representa un aporte incipiente, aunque sustancial, que aproxima ciertas respuestas a la hipótesis propuesta por Bitchener (2008) y Bitchener y Knoch (2009a, 2009b).

2.8 Las formas objeto de estudio

La selección de la(s) forma(s) en un tratamiento correctivo es una decisión compleja debido a diversos factores en los que se debe reparar al momento de llevar a cabo una elección. Por una parte, se encuentra la consideración de las características inherentes a la estructura lingüística propiamente tal como, por ejemplo, su simplicidad o complejidad formal y funcional y su “tratabilidad”, características que continúan generando discrepancia entre diversos investigadores en ASL. Por otra, están los elementos individuales y conductuales tales como las características psicolingüísticas de los estudiantes, la instrucción previa, el objetivo de la enseñanza, las necesidades de adquisición lingüística de los aprendices, su motivación, su lengua materna, su origen social, entre otras cuestiones que indudablemente influyen en la manera en que los estudiantes responden a un tratamiento correctivo (Hyland & Hyland, 2006; Ellis, 2009a; Pawlak, 2014). Considerando estos y otros aspectos, la selección de la forma se obstaculiza.

En este escenario, adquiere relevancia el planteamiento de Ellis (2009a) con respecto a considerar para la selección aquellas estructuras que se presentan como problemáticas para los estudiantes de una lengua en la medida que, como indica DeKeyser (2009), son los propios aprendices de una lengua quienes proporcionan antecedentes relevantes para determinar si una regla presenta un nivel mayor de complejidad y si es candidata para ser tratada. Por su parte, Robinson (2011) sostiene que en el momento en que un estudiante ejecuta una tarea pedagógica, es decir, utiliza la lengua de manera productiva, es posible notar la brecha entre el *input* otorgado y la producción generada (*output*). De esta manera, se facilita la definición de aquellas estructuras que necesitan de una instrucción más explícita. Estas sugerencias orientaron la delimitación inicial de formas lingüísticas de esta investigación dado que a partir del análisis de diversos textos redactados por los participantes, se precisó un conjunto de estructuras susceptibles de transformarse en las formas objeto de estudio de este estudio, es decir, la elección inicial se fundamenta en las necesidades particulares de los estudiantes (para información detalla sobre la selección ver capítulo 3).

Otra sugerencia que se ha realizado en cuanto a la delimitación de las formas en un tratamiento de FC corresponde a la realizada por Bitchener (2008) y Bitchener y Knoch (2009a, 2009b), quienes proponen que negociar las formas tratadas con los propios estudiantes aumentaría su motivación por el aprendizaje, incrementando por ese intermedio la efectividad del tratamiento correctivo. Si bien, desde un punto de vista pedagógico, esta proposición parece bastante pertinente ya que la motivación es considerada un elemento de gran importancia en el proceso de aprendizaje, hasta el alcance de esta revisión teórica, esta variable no ha sido incorporada por ninguna investigación. Así, con el propósito de proveer

evidencia empírica que ayude a sustentar o refutar las presunciones realizadas por Bitchener y Knoch, el presente estudio examina si la elección de las formas objeto de estudio por parte de los participantes incide en la efectividad de las estrategias de FC utilizadas. Con este propósito, algunos integrantes de la muestra seleccionaron las formas lingüísticas que fueron tratadas con FC; a saber, la concordancia sujeto-verbo de la tercera persona singular y las preposiciones de tiempo (ver punto 3.6 para mayores detalles).

2.8.1 La concordancia sujeto-verbo de la tercera persona singular del presente simple.

El intento por determinar el grado de dificultad que presenta la concordancia sujeto-verbo de la tercera persona singular entre quienes aprenden inglés como LE no ha sido del todo productivo debido a la falta de consenso entre los investigadores. Por una parte, Krashen (1982) sostiene que esta forma lingüística es una regla simple y, por lo tanto, es fácil de aprender. Contrariamente, Ellis (1990) señala que el aprendizaje de esta forma lingüística es compleja debido a las operaciones de procesamiento necesarias para su ejecución. Por su parte, O'Grady (2006) sostiene que si bien la concordancia sujeto-verbo pareciera simple, constituye una estructura compleja debido a su baja prominencia o *saliency*, elemento que de ser transparente facilita la adquisición tanto de la L1 como de la LE. No obstante, la evidencia demuestra que aun cuando los aprendices han sido expuestos a procesos de instrucción en cuanto a la forma y al uso de esta construcción, los problemas persisten. Precisamente, es esto lo que se evidencia en los contextos de instrucción formal del inglés como LE tanto a nivel nacional como internacional (para conocer la realidad nacional ver Lillo, 2014a, 2014b; Ortiz, 2015).

En el contexto nacional, la concordancia sujeto-verbo de la tercera persona del presente simple es una estructura que se integra en el currículo escolar que rige la enseñanza del inglés. Si bien su incorporación comienza en los niveles iniciales de instrucción, se ha demostrado que incluso después de muchos años y aun cuando los estudiantes han conseguido un desarrollo avanzado de competencia en la lengua, continúan las dificultades en el uso de dicha construcción (Ortiz, 2016). Esta apreciación es compartida por los profesores de inglés de la institución en donde se desarrolló esta investigación doctoral quienes, cuando se les solicitó precisar aquellas estructuras que se presentaban como más problemáticas entre los estudiantes, mencionaron en primer lugar la concordancia sujeto-verbo. Este ‘juicio de expertos’, más bien intuitivo, ha sido utilizado en otros estudios como una operacionalización útil (cf. Robinson, 1996) y concuerda con la apreciación de Lillo (2014b), quien en su investigación con estudiantes chilenos descubrió que “a pesar del estado de adquisición de los sujetos informantes, que han estudiado inglés por varios años, existe evidencia importante que demuestra que ellos cometen errores sistemáticos en la morfología de la concordancia entre sujeto y verbo” (p. 85)

De la misma forma, DeKeyser (2007a) sostiene que esta estructura ha sido históricamente difícil para quienes aprenden inglés como L2 a pesar que, desde un punto de vista teórico, pareciera ser un fenómeno transparente y sencillo: el sujeto y el verbo deben concordar en número, singular o plural. DeKeyser (2005) indica que la posible causa de esta dificultad radicaría en los siguientes factores:

- 1) La complejidad de la forma.
- 2) La complejidad del significado.
- 3) La complejidad de la relación forma-significado.

El último tipo de complejidad, que involucra la relación forma-significado, es la que mejor explica la dificultad que presenta la concordancia sujeto-verbo de la tercera persona singular. En palabras de DeKeyser, es intrincado adquirir el *mapping* forma-función cuando el vínculo entre ellos no es transparente. Particularmente, en el caso de esta forma lingüística, la falta de transparencia se debe, por una parte, a la redundancia de la forma; esto es, al ser el sujeto explícito, la información acerca de la persona y el número es redundante pues se encuentra en algún otro lugar de la oración. Por otra, esta estructura presenta cierta opacidad puesto que la misma forma representa distintos significados, pudiendo corresponder a la tercera persona singular del verbo, al plural de un sustantivo o al genitivo de un sustantivo (DeKeyser, 2005).

Además, se aprecia que la concordancia sujeto-verbo de la tercera persona singular integra tres significados diferentes: número singular, tercera persona y tiempo presente, cuestión que sin lugar a dudas presenta un nivel de dificultad importante producto de la falta de transparencia en el vínculo forma-significado. Esta cuestión se agudiza cuando, como el caso de este estudio, la concordancia sujeto-verbo de la tercera persona singular es también considerada en la construcción de oraciones negativas. La Tabla 2.7 muestra algunos ejemplos de los tipos de concordancia mencionados.

Tabla 2.7 Ejemplos de concordancia sujeto-verbo en 3ª persona singular y en plural (Elaboración propia)

	3ª persona singular	Plural
Presente simple afirmativo	<i>He <u>speaks</u> French</i>	<i>We <u>speak</u> French</i>
Presente simple negativo	<i>She <u>doesn't like</u> apples.</i>	<i>You <u>don't like</u> apples.</i>

Desde el punto de vista de la corrección, cabe destacar que, los limitados estudios que han examinado la efectividad de algunas estrategias de FC para desarrollar la precisión en el uso de la concordancia sujeto-verbo, han concluido que esta forma lingüística corresponde a un error ‘tratable’; es decir, responde efectivamente a un procedimiento correctivo (Liu, 2008; Ferris, 2011; Lillo, 2014b, Ortiz, 2015). No obstante, es importante incrementar los hallazgos obtenidos puesto que los estudios mencionados proporcionan información que se circunscribe a determinados factores contextuales y a diferencias individuales particulares, cuestiones que restringen la realización de conclusiones categóricas al respecto. En este escenario, esta investigación doctoral no solo viene a ampliar los hallazgos ya encontrados, sino también aporta evidencia sustancial respecto de la efectividad del tratamiento de la concordancia sujeto-verbo de la tercera persona del presente simple, entre estudiantes con un nivel elemental de proficiencia en la lengua inglesa como LE. Este último aspecto es fundamental puesto que pudiese esperarse que la competencia lingüística de los estudiantes influya en los resultados de un tratamiento correctivo de la forma apuntada. Sin embargo, hasta ahora no ha sido posible responder esta inquietud de manera categórica pues, como afirman Liu y Brown (2015), aprendices con niveles básicos de competencia, estudiantes más jóvenes y escenarios fuera del contexto post-secundario han sido escasamente estudiados y requieren más atención.

2.8.2 Las preposiciones de tiempo.

Las preposiciones corresponden a una de las estructuras gramaticales más difíciles de adquirir tanto por hablantes nativos (Jiménez, 1996) como por estudiantes de inglés como LE (Chodorow, Gamon & Tetreault, 2010; Lorincz & Gordon, 2012; Lokeman, Ali, Anthony, 2013). En el caso específico de hablantes de español que aprenden inglés como LE, King (2011) evidenció que la mayor cantidad de errores al utilizar productivamente la

LE se aprecia en el uso de las preposiciones. Asimismo, Bitchener et al. (2005) descubrieron que el uso de las preposiciones correspondía a la categoría gramatical más errada entre un grupo de inmigrantes que había llegado a Nueva Zelanda durante los últimos dos años. En esta misma dirección, Ferreira, Elejalde y Vine (2014) mostraron que los errores más frecuentes en la producción escrita de español como LE corresponde al uso de las preposiciones. En síntesis, la evidencia demuestra que esta categoría gramatical constituye una estructura altamente compleja para los aprendices de lenguas adicionales.

Una de las causas de esta problemática corresponde a la gran cantidad de preposiciones que posee la lengua inglesa. Mahmoodzadeh (2012) indica que existen aproximadamente 70 preposiciones simples (una palabra) y otras complejas (de dos o tres palabras o compuestas); por consiguiente, es prácticamente imposible que un estudiante logre sistematizarlas. Otra razón por la que las preposiciones son difíciles de adquirir concierne a su naturaleza polisémica. Las preposiciones en inglés tienen variados significados que dependen del contexto en el que se utilicen. Esta particularidad potencia las posibilidades de errar al utilizarlas puesto que los estudiantes a menudo realizan equivalencias semánticas entre su L1 y la LE (Lam, 2009; Al-Qudah, 2013) y, como indican Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999), no siempre existe concordancia entre el inglés y otras lenguas. Desde la perspectiva de DeKeyser (2005), la complicación en el uso preciso de las preposiciones está relacionada con el significado, debido a las diferencias entre el sistema semántico de la L1 y la L2. La noción de abstracción de las preposiciones es muy difícil de inferir a partir del *input* ya sea implícita o explícitamente. Asimismo, las preposiciones muestran una falta de transparencia en la relación forma-significado. En palabras de Mueller (2011), presentan una “opacidad semántica” pues “diferentes formas representan el mismo significado y la misma forma simboliza distintos significados”

(DeKeyser, 2005, p. 8). Un ejemplo de esto se presenta en la Tabla 2.8 que incorpora oraciones extraídas de los textos redactados por los participantes de este estudio. En el primer ejemplo se aprecia la equivalencia semántica que los estudiantes realizan al momento de utilizar la LE, debido a que la preposición de tiempo del español –en es traducida al inglés frecuentemente como *in*. El segundo, evidencia el rasgo de ‘opacidad semántica’ que poseen las preposiciones inglesas puesto que existen a lo menos tres formas distintas para representar el –en del español; a saber, *-in*, *-on* y *-at*.

Tabla 2.8 Ejemplos de uso de preposiciones de tiempo en español e inglés (Elaboración propia)

Hace su tarea en la tarde.	<i>He does his homework in the evening.</i>
Ve televisión en la noche.	<i>*He watches TV on the night.</i> <i>He watches TV at night.</i>
Juega fútbol el sábado.	<i>* He plays football in Saturday.</i> <i>He plays football on Saturday.</i>

Respecto a la efectividad del FC en el tratamiento de las preposiciones en inglés es importante mencionar que la información existente resulta bastante limitada. En la revisión teórica realizada en el marco de este trabajo doctoral solo se encontraron algunos estudios que examinaron esta forma lingüística, investigaciones que, además, difieren en sus conclusiones. Por una parte, Bitchener et al. (2005) concluyeron que el FC no fomenta el uso preciso de las preposiciones en inglés entre aprendices adultos con un nivel intermedio superior. Por otra, Morsali (2014) sostiene que el FC promueve el uso preciso de las preposiciones de tiempo entre estudiantes iraníes de enseñanza básica que estudiaban inglés

como LE. En tanto, Guo (2015), quien delimitó el tratamiento correctivo a las preposiciones de lugar, tampoco encontró un efecto significativo del FC en el tratamiento de tales preposiciones; sin embargo, si observó una tendencia facilitadora de aquellos tipos de FC más explícitos en el uso de esta forma. Por último, en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), destacan los trabajos realizados por Lafleur y Ferreira (2016), Ferreira et al. (2016) y Ferreira (2017), en los que se concluye que el FCE constituye una técnica de corrección que favorece el uso preciso de las preposiciones examinadas.

Las diferencias de estos hallazgos pueden no solo obedecer a las particularidades de la forma aludidas al inicio de este apartado, sino también a las diversas técnicas correctivas utilizadas, a la gama de preposiciones apuntada y a las limitaciones metodológicas encontradas en estos estudios. El trabajo de Bitchener et al. (2005) incorporó técnicas correctivas directas en el tratamiento de las preposiciones, particularmente FC directo y FC directo más una conferencia de cinco minutos entre el investigador y el estudiante después de cada tarea de escritura. Morsali (2014), a su vez, utilizó diversas estrategias de FC indirecto: FC indirecto con uso de códigos, FC indirecto con localización y FC indirecto con explicación metalingüística. Por su parte, Guo (2015) indagó la efectividad de cinco estrategias distintas de FC que se diferenciaron en cuanto a su clasificación (estrategias directas e indirectas) y en cuanto a su grado de explicitud. En tanto Lafleur y Ferreira (2016), Ferreira et al. (2016) y Ferreira (2017) estudiaron distintos tipos de FC metalingüístico (directo e indirecto).

Por otra parte, las categorías de preposiciones tratadas en estos estudios difieren significativamente. Bitchener et al. (2005) no proporcionan detalles acerca de cuáles fueron los tipos de preposiciones atendidas; por consiguiente, se puede suponer que se abordaron

todos los tipos indistintamente. En cambio, Morsali (2014), Guo (2015), Lafleur y Ferreira (2016), Ferreira et al. (2016) y Ferreira (2017) centraron sus estudios en el tratamiento de ciertas categorías. El primero se focalizó en algunas preposiciones de tiempo, cuestión que puede haber favorecido que los estudiantes focalizaran su atención en un número restringido de usos, disminuyendo de este modo las posibilidades polisémicas que caracterizan este tipo de formas. Por su parte, Guo (2015) se enfocó en el tratamiento de las preposiciones de lugar; sin embargo, sus resultados no consiguieron validez pues según él mismo señala, este tipo de preposiciones es más complejo debido a que su uso correcto depende del contexto lingüístico específico y, además, son menos “*rule-governed*” que las preposiciones de tiempo. Lafleur y Ferreira (2016), Ferreira et al. (2016) y Ferreira (2017) circunscribieron sus tratamientos a un número limitado de preposiciones, entre ellas: a, de, en, por y para; consiguiendo resultados favorables en el uso preciso de dichas formas. En este escenario, se sugiere que el FC sería más efectivo al centrar el tratamiento en algunas de las subcategorías de las preposiciones (Bitchener & Storch, 2016).

Ahora bien, en cuanto a las deficiencias metodológicas, es posible advertir que Morsali (2014) no incorporó un grupo control. Cada uno de los grupos de este estudio recibió un tipo de tratamiento correctivo, limitándose así las posibilidades de comparación en relación a la efectividad de las estrategias. Por otra parte, podría argumentarse que el número de sesiones a las que estuvieron expuestos los grupos experimentales en los distintos estudios puede haber incidido en los resultados conseguidos. Si bien diversos estudios demuestran que una sola sesión de FC puede promover la precisión gramatical (Fathman & Whalley, 1990; Ferris & Roberts, 2001; Bitchener & Knoch, 2010a), esta indicación pudiese ser efectiva para el tratamiento de aquellas estructuras gobernadas por reglas claramente establecidas. En tanto, para atender estructuras complejas o idiosincráticas, como es el caso de las preposiciones, parece ser necesaria una cantidad

mayor de exposición al FC. Esta apreciación se sustenta en los análisis de los estudios de Guo (2015) y Morsali (2014). El primero incorporó solo una sesión de FC y no consiguió resultados favorables, aun cuando el tipo de preposiciones tratadas fue claramente delimitado (preposiciones de lugar). Contrariamente, Morsali (2014) logró un mejoramiento en el uso preciso de las preposiciones tratadas; sin embargo, a diferencia de Guo, este sometió a los participantes a 10 sesiones de FC. En esta misma dirección, los estudios en ELE dirigidos por Ferreira incorporaron a lo menos tres sesiones de tratamiento correctivo, obteniendo resultados favorables en la promoción del uso preciso de las proposiciones abordadas.

A pesar de la identificación de las problemáticas de ambos estudios, no es posible hasta ahora realizar conclusiones taxativas sobre la efectividad del FC para el tratamiento de las preposiciones. De esta forma, se destaca la necesidad de contar con un volumen mayor de investigaciones que posibiliten la consecución de hallazgos sólidos para dar respuestas a las ambigüedades observadas. De tal modo, la presente investigación emerge como un valioso aporte que proporciona evidencia empírica significativa respecto de algunos vacíos en el ámbito del FC.

CAPÍTULO 3:

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presentan las preguntas, las hipótesis, las variables y los objetivos de investigación propuestos. Luego, se introduce el diseño del estudio, las formas y las estrategias de FC estudiadas. A continuación, se expone el contexto de aprendizaje y la muestra participante. Posteriormente, se aborda el tratamiento y la negociación de las formas gramaticales indagadas. Finalizado esto, se introducen los instrumentos utilizados y sus respectivas validaciones. Por último, se muestran los procedimientos generales del estudio y la calendarización de este.

3.1 Preguntas de Investigación, Hipótesis y Objetivos

3.1.1 Preguntas de investigación.

Luego de la revisión teórica presentada en el capítulo anterior, surgen las siguientes interrogantes en torno al FCE focalizado en contextos de enseñanza de la lengua inglesa como LE:

- 4) ¿Cuál es la efectividad que posee el FCE focalizado indirecto localizado en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y de las preposiciones de tiempo, en el proceso de producción de textos escritos en inglés como LE, a corto y largo plazo?
- 5) ¿Cuál es la efectividad que posee el FCE focalizado indirecto localizado con explicación metalingüística en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y de las preposiciones de tiempo, en el proceso de producción de textos escritos en inglés como LE, a corto y largo plazo?
- 6) ¿La negociación de las formas con los estudiantes ejerce un efecto favorecedor de la efectividad del FCE focalizado indirecto localizado, en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y de las preposiciones de tiempo, en el proceso de producción de textos

escritos en inglés como LE, a corto y largo plazo?

- 7) ¿La negociación de las formas con los estudiantes ejerce un efecto favorecedor de la efectividad del FCE focalizado indirecto localizado con explicación metalingüística en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y de las preposiciones de tiempo, en el proceso de producción de textos escritos en inglés como LE, a corto y largo plazo?

3.1.2 Hipótesis.

- Hi1 El FCE focalizado indirecto localizado tiene un efecto significativo en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y de las preposiciones de tiempo en el proceso de producción de textos escritos en inglés como LE, a corto y largo plazo.
- Hi2 El FCE focalizado indirecto localizado con explicación metalingüística tiene un efecto significativo en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y de las preposiciones de tiempo en el proceso de producción de textos escritos en inglés como LE, a corto y largo plazo.
- Hi3 La negociación de las formas con los estudiantes favorece la efectividad del FCE focalizado indirecto localizado en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y de las preposiciones de tiempo en el proceso de producción de textos escritos en inglés como LE, a corto y largo plazo.
- Hi4 La negociación de las formas con los estudiantes favorece la efectividad del FCE focalizado indirecto localizado con explicación metalingüística en el uso

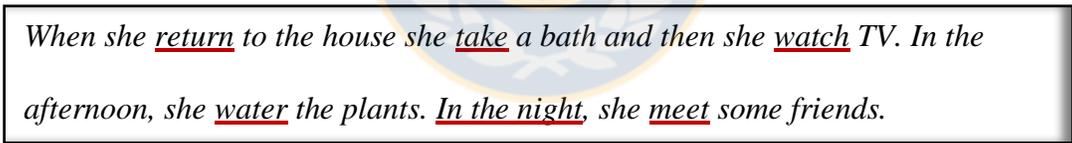
gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y de las preposiciones de tiempo en el proceso de producción de textos escritos en inglés como LE, a corto y largo plazo.

3.1.3 Variables de investigación.

A continuación se introducen las variables incorporadas en esta investigación.

3.1.3.1 Variables independientes.

La primera variable independiente corresponde al uso de la estrategia de *feedback* correctivo escrito indirecto y localizado que consiste en indicar que existe un error, el que es localizado en el texto sin proporcionar información adicional (Ellis, 2009; Sheen, 2011). Esta variable se operacionalizará mediante la identificación y subrayado de los errores para permitir, de este modo, que los estudiantes noten y reflexionen acerca de tales imprecisiones para luego corregirlas durante el proceso de reescritura. Un ejemplo de esta estrategia correctiva se presenta a continuación:



When she return to the house she take a bath and then she watch TV. In the afternoon, she water the plants. In the night, she meet some friends.

Figura 3.1 *Feedback* correctivo escrito indirecto localizado (Elaboración propia)

La segunda variable independiente corresponde a la utilización de *feedback* correctivo escrito indirecto localizado con explicación metalingüística. Este conlleva la entrega de algún tipo de clave o explicación metalingüística sobre la naturaleza del error (Ellis, 2009; Sheen, 2011). La operacionalización de esta variable consiste en subrayar y enumerar los errores, entregando una explicación gramatical sobre las reglas de uso correcto de las formas tratadas, tal como lo presenta el siguiente ejemplo:

1
2

He play soccer in the night.

1 En presente simple, cuando el sustantivo es singular (se refiere a una cosa o persona), el verbo también debe ser singular y, generalmente, se le agrega una “s” al final.

2 Las preposiciones de tiempo varían de acuerdo con el periodo que indican:

- *At*: horas del día o momentos puntuales.
- *In*: partes del día, años meses, estaciones del año.
- *On*: días de la semana, fechas, días + partes del día.
- *From.....to*: comienzo y finalización de un periodo.

Figura 3.2 *Feedback* correctivo escrito indirecto localizado con explicación metalingüística (Elaboración propia)

Cabe destacar que se consideró un factor adicional para ambas variables. Este dice relación con la negociación de la formas objeto de estudio por parte de los participantes que reciben el FC. Desde la literatura, este hecho ha sido sugerido como un factor que pudiese potenciar la motivación de los estudiantes y, por consiguiente, mejorar la efectividad de las estrategias de FC escrito (Bitchener & Knoch, 2009a, 2009b). Por ello, se busca examinar si la negociación potencia la efectividad de las técnicas estudiadas. La manera de operacionalizar la incorporación del factor negociación corresponde a la participación de dos grupos de estudiantes en la selección de las estructuras gramaticales focalizadas en este estudio (para mayores detalles sobre la selección de las formas ver apartado 3.6).

La última variable independiente considerada en esta investigación corresponde al tiempo, entendido como el número de mediciones llevadas a cabo. Esta variable se operacionaliza en tres instantes o mediciones.

3.1.3.2 Variable dependiente.

La variable dependiente de este trabajo corresponde al aprendizaje de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y de las preposiciones de tiempo. Esta variable se define conceptualmente como el uso preciso de las estructuras en cuestión, producto de su conocimiento formal. La operacionalización de esta variable corresponde al puntaje obtenido por los participantes en los distintos *tests* de escritura que evalúan el uso preciso de dichas formas lingüísticas.

3.1.4 Objetivos.

3.1.4.1 Objetivos generales.

- 1) Determinar el efecto que tiene el *feedback* correctivo escrito focalizado en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y de las preposiciones de tiempo en textos escritos en inglés como LE, entre estudiantes de 8° año básico de un colegio particular de la comuna de Concepción.
- 2) Determinar si la negociación de las formas objeto de estudio con estudiantes que reciben el tratamiento correctivo incrementa la efectividad de las estrategias indagadas.

3.1.4.2 Objetivos específicos.

- 1) Determinar la efectividad del FC escrito focalizado indirecto y localizado en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y de las preposiciones de tiempo, en el proceso de producción de textos escritos en inglés como LE, a corto y largo plazo.
- 2) Determinar la efectividad del FC escrito focalizado indirecto, localizado con

explicación metalingüística en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y de las preposiciones de tiempo, en el proceso de producción de textos escritos en inglés como LE, a corto y largo plazo.

3) Determinar si la negociación de las formas objeto de estudio con los estudiantes favorece la efectividad del FC escrito focalizado indirecto y localizado en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y de las preposiciones de tiempo, en el proceso de producción de textos escritos en inglés como LE, a corto y largo plazo.

4) Determinar si la negociación de las formas objeto de estudio con los estudiantes favorece la efectividad del FC escrito focalizado indirecto, localizado con explicación metalingüística en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y de las preposiciones de tiempo, en el proceso de producción de textos escritos en inglés como LE, a corto y largo plazo.

3.2 Diseño de investigación

La Figura 3.3 presenta de manera resumida el diseño de investigación del presente estudio, el que correspondió a un diseño cuasi-experimental de clases intactas que funcionaron como cuatro grupos experimentales y un grupo control. Los cinco grupos fueron medidos en tres oportunidades con un *pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido, instrumentos en los que se solicitaba la redacción de un texto descriptivo. El *pre-test* representó un punto inicial que permitió comparar tales resultados con los obtenidos durante el desarrollo de las intervenciones programadas y con las mediciones posteriores.

El *post-test* inmediato buscó recolectar información acerca del efecto del tratamiento inmediatamente después de su finalización, minimizando así la injerencia de otras variables (Bitchener, 2008; Lillo, 2014). Por su parte, el *post-test* diferido constituyó una medida longitudinal que permitió medir la retención de las formas intervenidas (Bitchener, 2008) después de aproximadamente tres semanas de finalizada la intervención.

Ahora bien, en relación al tratamiento, los cuatro grupos experimentales recibieron corrección focalizada de sus errores en cuatro composiciones, siendo dos de estas reescrituras de los mismos textos. Además, dos de estos cuatro grupos participaron de la negociación de las formas objeto de estudio, estructuras que una vez seleccionadas fueron impuestas a los grupos excluidos de este proceso.



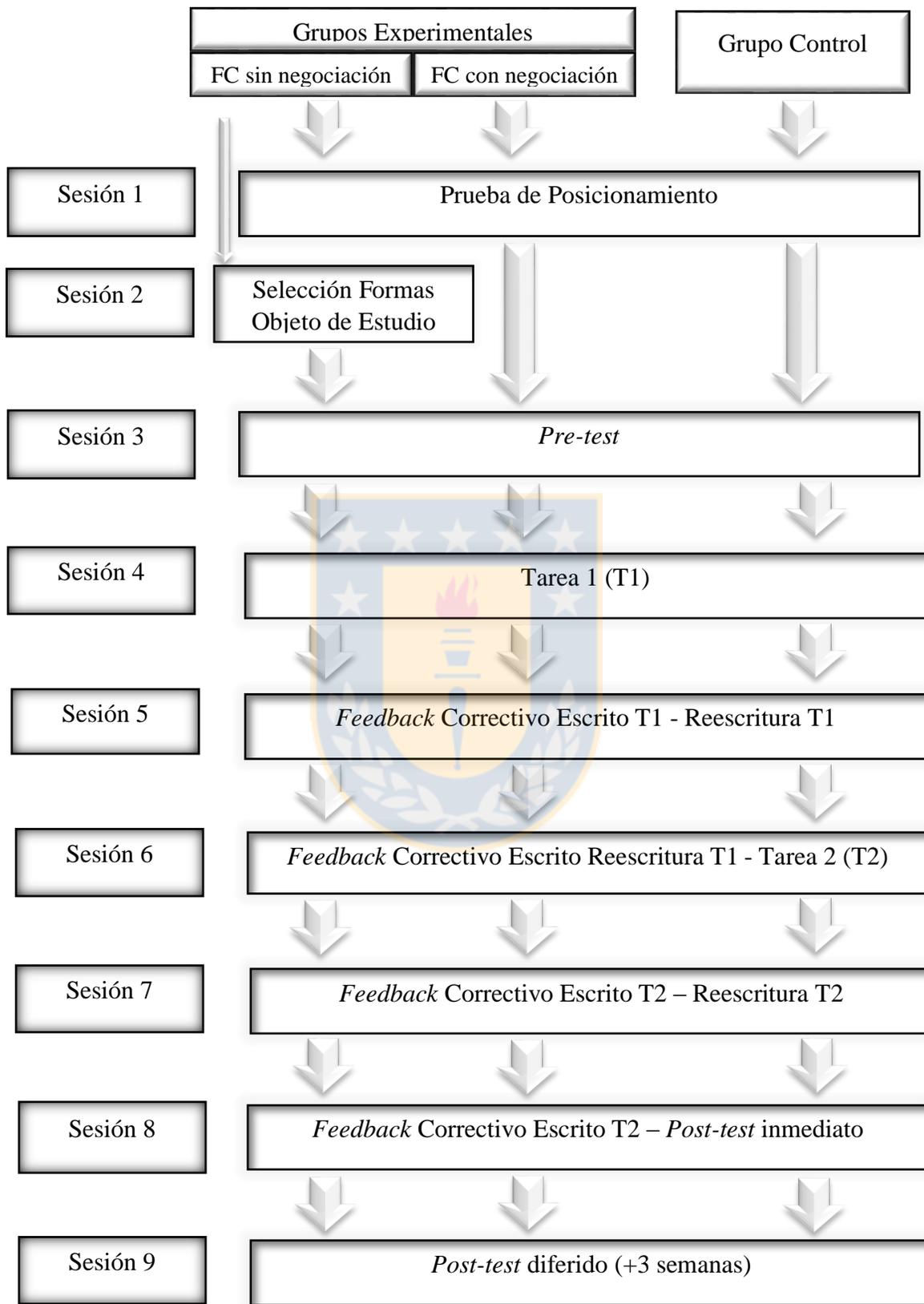


Figura 3.3 Diseño de investigación (Elaboración propia)

3.2.1 Las formas objeto de estudio.

Las estructuras intervenidas en esta investigación corresponden a aquellas estructuras negociadas con los estudiantes pertenecientes a dos de los grupos experimentales que recibieron tratamiento de FC escrito (ver sección 3.6 para detalles sobre la selección). Cabe mencionar que estas mismas estructuras les fueron impuestas a aquellos grupos que no participaron de la negociación para, de este modo, determinar si el factor negociación fomentaba la efectividad de las estrategias correctivas. Las estructuras seleccionadas son las siguientes:

- 1) Concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple.
- 2) Preposiciones de tiempo.

3.2.2 Estrategias de corrección del error.

La Tabla 3.1 permite visualizar las estrategias de *feedback* correctivo suministradas a cada uno de los grupos que constituyeron la muestra. Cabe destacar que las explicaciones metalingüísticas, y los comentarios acerca del contenido y la organización textual entregados al grupo control, fueron proporcionados en lengua materna debido al bajo nivel de competencia lingüística de los participantes del estudio.

Tabla 3.1 Estrategias de *Feedback* Correctivo Escrito (Elaboración propia)

Grupo Control (GC)	GC (N= 20) no recibió FC escrito, solo comentarios generales en relación al contenido y a la organización de los textos.
Grupos Experimentales (GE)	GE_I_SN (N= 19) recibió FC escrito indirecto y localizado. No participó en la negociación de las estructuras objeto de estudio. GE_I_N (N= 15) recibió FC escrito indirecto y localizado. Además, participó en la negociación de las estructuras objeto de estudio.

GE_IM_SN (N= 15) recibió FC escrito indirecto, localizado con explicación metalingüística. No participó en la negociación de las estructuras objeto de estudio.

GE_IM_N (N= 14) recibió FC escrito indirecto, localizado con explicación metalingüística. Participó en la negociación de las estructuras objeto de estudio.

3.2.2.1 Feedback correctivo escrito indirecto localizado.

Esta estrategia consistió en localizar y subrayar los errores en el uso preciso de las formas objeto de estudio.

He do the dishes and walk the dog at the afternoon.

3.2.2.2 Feedback correctivo escrito indirecto localizado con explicación metalingüística.

Con esta técnica, los errores fueron subrayados y enumerados. Luego, a pie de página, se proporcionó información metalingüística acerca de la regla gramatical para el uso preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y el uso de las preposiciones de tiempo.

1

2

3

He go to school on Monday – Friday. In the evening, he do his homework and plays video

4

5

games. On night, he go to bed.

1 3 5 En presente simple, cuando el sustantivo es singular (se refiere a una cosa o persona), el verbo también debe ser singular y, generalmente, se le agrega una “s” al final.

2 4 Las preposiciones de tiempo varían de acuerdo con el periodo que indican:

- *At*: horas del día o momentos puntuales.
- *In*: partes del día, años meses, estaciones del año.
- *On*: días de la semana, fechas, días + partes del día.
- *From.....to*: comienzo y finalización de un periodo.

3.2.3 Comentarios generales.

Los comentarios proporcionados al grupo control apuntaban tanto al contenido como a la organización textual. Algunos ejemplos corresponden a:

- 1) *¡Muy bien! Muy buena organización de las ideas.*
- 2) *Si bien incorporaste las ideas básicas, faltó desarrollarlas de mejor manera.*
- 3) *¡Excelente! Muy buen texto, incorporas ideas variadas y bien explicadas.*

3.3 Contexto de aprendizaje

El establecimiento educacional donde se llevó a cabo el estudio corresponde a un colegio particular privado de la comuna de Hualpén, Concepción. Esta institución forma parte de una congregación religiosa que cuenta con otros dos colegios de similares características en distintas regiones de Chile y un tercer colegio que atiende a niños en vulnerabilidad social.

El establecimiento educacional sustenta el desarrollo curricular de cada una de las asignaturas bajo los lineamientos definidos por el Ministerio de Educación. Por

consiguiente, el colegio asume la instrucción de la lengua inglesa como LE circunscribiéndola también a las exigencias del currículo nacional. No obstante, incorpora la enseñanza de dicho idioma de manera transversal y obligatoria en cada uno de los niveles educativos que se imparten: esto es, desde nivel medio mayor hasta 4° año de enseñanza media.

Además, el colegio posee un proyecto particular en cuanto a la enseñanza del inglés como LE, cuyo objetivo principal consiste en desarrollar las cuatro destrezas comunicativas en el aprendizaje del idioma; estas son: la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la producción oral y la producción escrita. Con el propósito de conseguir este objetivo, se han llevado a cabo diversas acciones, entre ellas:

- 1) La implementación de la enseñanza del idioma inglés desde el nivel medio mayor o *playgroup* (a partir de los 3 años de edad).
- 2) El aumento de horas de clases hasta 8° año básico: 30 minutos diarios en el nivel medio mayor y transición menor, 45 minutos diarios en transición mayor, 6 horas semanales en 1° y 2° básico, 5 horas semanales entre 3° y 6° básico, 6 horas semanales en 7° y 8° básico y 4 horas semanales desde 1° a 4° año medio.
- 3) La división aleatoria de los cursos desde 1° a 8° año básico durante las clases de lengua inglesa, conformándose dos grupos de trabajo en cada curso. La primera mitad de la lista de clases conforma el grupo 1 y la segunda mitad, el grupo 2. Ambos grupos son guiados dos profesores distintos. Uno de ellos trabaja los textos de estudio. Mientras que el otro, implementa actividades relacionadas con un programa extra o *Extra Program*, cuyo propósito es exponer a los estudiantes a distintas actividades que promuevan el desarrollo de las competencias comunicativas, como por ejemplo, juegos, canciones, trabalenguas, poemas, videos,

entre otras. Los estudiantes atienden las clases de cada uno de estos profesores de manera equilibrada; es decir, durante una lección trabajan los textos de estudio y la siguiente clase participan de las actividades del programa complementario.

Cabe destacar que esta metodología particular favoreció el desarrollo de la investigación pues la conformación del grupo control y de los grupos experimentales, elemento complejo en cualquier investigación, no representó una dificultad mayor debido a que los estudiantes se encontraban previamente organizados por grupos de trabajo.

- 4) La implementación de dos centros de auto-aprendizaje o *Self Learning Centers* a cargo de un tercer profesor de lengua inglesa. Cada uno de ellos cuenta con cinco áreas de trabajo, todas ellas visitadas por cada uno de los estudiantes en el transcurso de cinco semanas. El primer centro recibe semanalmente, durante 45 minutos, a estudiantes desde 3° a 7° básico. El segundo mantiene la misma metodología de trabajo, atendiendo a alumnos de 8° básico a 3° medio.
- 5) El desarrollo de actividades de motivación para el aprendizaje de la lengua consistente en una celebración anual denominada English Day. Para tal actividad, los estudiantes se preparan durante aproximadamente dos meses y, luego, presentan sus trabajos en un evento que involucra a todo el colegio.
- 6) La supervisión y orientación de una supervisora externa cargo de la implementación del proyecto, durante los primeros cuatro años de ejecución del programa de inglés.

Si bien el proyecto considera la aplicación de pruebas estandarizadas para evaluar la calidad del proceso de enseñanza, estas mediciones no se han realizado desde hace aproximadamente cuatro años debido a razones internas del Departamento de Inglés. Es por esto que, al iniciar el año escolar, la investigadora aplicó una prueba de posicionamiento o *Placement Test* (ver Anexo 1) para conocer el nivel de dominio de inglés de los estudiantes que conformaron la muestra.

Los resultados de esta evaluación evidenciaron que la competencia de los estudiantes en la lengua inglesa corresponde a un nivel elemental, correspondiente a un nivel A2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002), alineación por la que ha optado el Ministerio de Educación para establecer criterios y estándares en relación con el desarrollo de las habilidades de la lengua inglesa (Bases Curriculares 2012).

Ahora bien, el presente estudio se enmarcó en la habilidad de expresión escrita, entendida para el nivel como una destreza que:

- 1) Permite el uso de la lengua con un propósito comunicativo, utilizada en situaciones simples y contextualizadas.
- 2) Refuerza el aprendizaje de nuevos patrones que pueden ser extendidos a nuevos contextos (Bases Curriculares 2013).

Los tipos de textos sugeridos para el desarrollo de la habilidad escrita en este nivel corresponden a textos simples de mediana extensión como descripciones, cartas, notas, narraciones y correos electrónicos, siendo el primero de ellos el tipo de texto seleccionado para la promoción de la tarea escrita en la presente investigación.

3.4 La muestra

La muestra de este estudio la conformaron 97 estudiantes, 44 mujeres y 53 hombres, de los tres 8° años básicos de un colegio particular privado de la comuna de Hualpén, en la ciudad de Concepción. Sus edades fluctuaban entre los 13 y 14 años de edad. Por políticas académicas de la institución, cada uno de estos tres grupos estaba previamente subdividido durante las clases de inglés, de manera aleatoria, en dos grupos: grupo 1 y grupo 2.

En abril del año 2016, se midió el nivel de competencia lingüística en el idioma inglés de los estudiantes que conformaron la muestra. Esto se realizó mediante la aplicación de una

prueba de posicionamiento o *Placement Test* de libre acceso en internet (ver Anexo 1). Los resultados de este instrumento revelaron que los estudiantes poseen un nivel de proficiencia en la lengua inglesa correspondiente a un nivel A2 de acuerdo con la clasificación del MCER (2002). Con la finalidad de determinar si el puntaje promedio entre los cursos y entre los grupos dentro de cada curso (grupo 1 y grupo 2), se realizó una prueba χ^2 con un nivel de confiabilidad de 95% ($\alpha = .05$). No se encontraron diferencias significativas entre los promedios de los puntajes entre los cursos en la prueba de posicionamiento ($p = .139$) y tampoco entre los grupos dentro de cada curso ($p = .216$).

De la muestra inicial, se excluyeron a aquellos estudiantes que cuentan con evaluación diferenciada¹¹ en la asignatura de inglés y que tienen la indicación específica de evitar tareas escritas. Además, se dejaron fuera de la muestra a quienes estaban eximidos de la asignatura. Junto con ellos, se eliminaron a 2 estudiantes que no rindieron alguna de las pruebas aplicadas. Todo lo anterior redujo la muestra a 83 sujetos. Como fue mencionado, los grupos de investigación estaban predefinidos de manera aleatoria, asignándosele a 4 de ellos una condición experimental determinada; a saber, GE_I_SN indirecto y localizado sin negociación (N=19), GE_I_N indirecto y localizado con negociación (N=15), GE_IM_SN indirecto, localizado con explicación metalingüística sin negociación (N=15) y GE_IM_N indirecto, localizado con explicación metalingüística con negociación (N=14). El GC correspondió al grupo control (N=20).

3.5 El tratamiento

Los participantes de los cuatro grupos experimentales y del grupo control redactaron los mismos textos. Estos correspondían a textos descriptivos, debido a que este tipo de

¹¹ La evaluación diferenciada corresponde a un procedimiento que permite identificar los logros de estudiantes con necesidades educativas distintas a la mayoría de los alumnos.

textos es sugerido para el nivel de los estudiantes (A2) tanto por el MCER (2002) como por los lineamientos expuestos en las Bases Curriculares (2013) para la enseñanza del inglés como lengua extranjera a nivel escolar.

Cada grupo escribió dos textos auténticos y dos reescrituras de ellos. Todo esto fue realizado en sesiones diferentes. La investigadora fue quien llevó a cabo cada una de las sesiones de escritura y reescritura. Además, fue quien proporcionó el FC escrito, en el caso de los grupos experimentales y los comentarios generales para el grupo control. El calendario del estudio se presenta en la sección 3.11.

Las tareas de redacción fueron desarrolladas luego de la realización de dos actividades previas, una grupal y otra individual, las que posibilitaron la elicitación de vocabulario para sustentar la composición. Antes de la escritura, se entregó un estímulo escrito y se proporcionó un espacio para la planificación del texto solicitado. Una vez finalizada la tarea, los estudiantes realizaron una actividad de finalización (ver Anexo 2).

3.6 La negociación de las formas objeto de estudio

La selección de las formas fue efectuada por solo dos de los grupos experimentales. Los grupos participantes fueron elegidos de manera aleatoria. Ambos grupos pertenecían a un mismo curso para, de esta manera, minimizar el riesgo que los estudiantes transmitieran esta información a los otros grupos experimentales que no tuvieron la posibilidad de elegir.

Antes de llevar a cabo la negociación, se atendieron dos factores fundamentales para resguardar la efectividad de la intervención; estos fueron:

- 1) Los estudiantes debían tener al menos cierto grado de cercanía con aquellas estructuras susceptibles de ser elegidas.
- 2) El nivel lingüístico y madurativo de los estudiantes para realizar una selección adecuada.

Estas condiciones se definieron luego de efectuar durante el año 2015 diversas pruebas pilotos diseñadas para extraer aquellas estructuras que, de acuerdo con la opinión de los estudiantes, requerían de un tratamiento focalizado. Entre ellas podemos mencionar una prueba de conocimiento metalingüístico, un cuestionario de reflexión metalingüística y una prueba de selección múltiple. El desempeño de los estudiantes evidenció su dificultad para llevar a cabo procesos metalingüísticos acerca de su IL. Del mismo modo, la prueba de selección múltiple, representó un instrumento adecuado al nivel lingüístico y madurativo de los alumnos que permitió delimitar una cantidad de estructuras gramaticales en proceso de aprendizaje; sin embargo, esta prueba solo proporcionó información acerca del conocimiento receptivo (pasivo) de los alumnos; sin embargo, al momento de utilizar productivamente aquellas estructuras que se mostraban como aprendidas, se observaba un uso poco preciso de ellas, evidenciándose cierta incongruencia entre lo receptivo y productivo.

Así, de acuerdo con los resultados conseguidos en las diversas pruebas realizadas, se determinó analizar distintos textos escritos por los estudiantes en sus clases de inglés. El corpus estudiado estuvo conformado por dos redacciones libres realizadas como trabajo de clase. Estos textos fueron examinados, utilizando la técnica de análisis de errores para, de esta manera, determinar aquellas formas gramaticales que se evidenciaban en proceso de adquisición; es decir, los alumnos las utilizaban de manera poco precisa.

Una vez realizado el análisis de errores, los resultados fueron categorizados para identificar aquellas estructuras que con mayor frecuencia eran utilizadas erróneamente. Entre los errores detectados, se seleccionaron los seis errores más frecuentes. La Tabla 3.2 muestra los errores detectados y aquellos que presentaron una frecuencia mayor.

Tabla 3.2 Errores más comunes en tareas de producción escrita en inglés como LE (Elaboración propia)

Tipo de errores	Número de errores	Porcentaje de errores (%)
Preposiciones de tiempo	158	16,27
Omisión sustantivo u objeto	5	0,51
Pronombres personales	27	2,78
Artículos definidos e indefinidos	167	17,20
Sustantivos	11	1,13
Concordancia sujeto-verbo tercera persona singular	298	30,69
Orden sintáctico	17	1,75
Tiempo verbal incorrecto	25	2,57
Concordancia sujeto-verbo plural	12	1,24
Uso de plural	16	1,65
Presente progresivo	219	22,55
Conectores	10	1,03
Adjetivos Posesivos	159	16,37
Uso de adjetivos	5	0,51
Total de errores	971	100,00

Una vez identificados los errores más frecuentes, se realizó una reunión con los profesores de inglés del nivel a quienes se les presentaron los resultados obtenidos. Ellos indicaron que estos datos coincidían plenamente con las dificultades que se observaban en el nivel. Luego de recogidos estos datos, se elaboró una presentación *power point* con las

seis estructuras que eran utilizadas, con mayor frecuencia, de manera errónea y se proporcionaron dos ejemplos de su uso errado. Esta presentación fue compartida con los grupos participantes de la negociación, indicándoseles que esos errores correspondían a las faltas más reiteradas en los textos analizados y se les solicitó corregir las estructuras mal empleadas. Una vez realizada esta tarea, se les indicó que recibirían una papeleta de votación (ver Anexo 5) que contenía las mismas estructuras de la presentación para que ellos seleccionaran dos de ellas que, según su percepción e intereses, debían ser estudiadas de manera más detenida. Los resultados de esta elección permitieron delimitar las formas objeto de estudio tratadas en esta investigación; a saber, la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y las preposiciones de tiempo. La Figura 3.4 muestra gráficamente las estructuras que obtuvieron la mayor votación. Cabe destacar que estas estructuras gramaticales fueron impuestas a los otros dos grupos experimentales que no tuvieron la oportunidad de seleccionar las formas estudiadas.

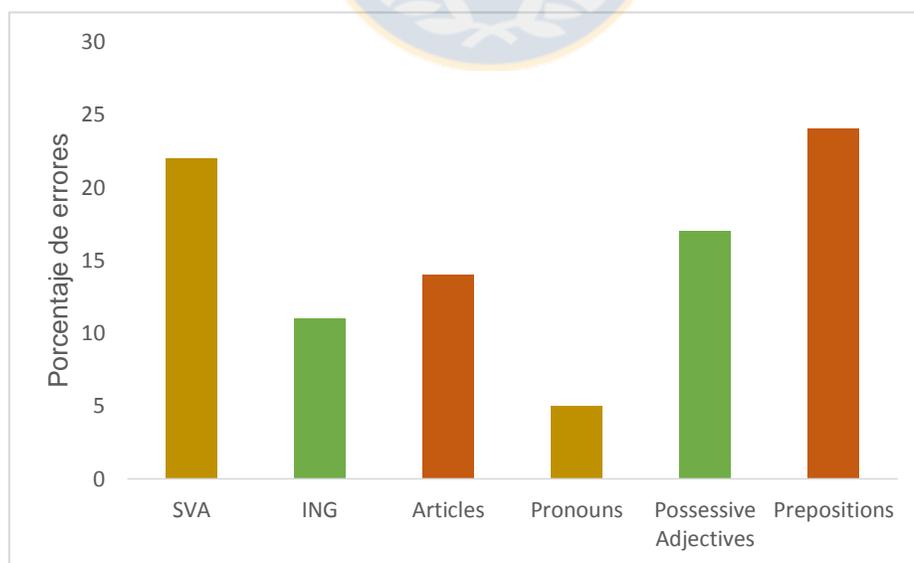


Figura 3.4 Resultados votación de estudiantes (Elaboración propia)

3.7 Instrumentos

Con el propósito de dar respuesta a las preguntas de investigación abordadas en este estudio, se diseñaron distintos instrumentos que posibilitaron la recolección de los datos.

Estos son:

- 1) Papeleta de votación para la elección de la forma objeto de estudio.
- 2) Tests de producción escrita.
- 3) Tareas de escritura.

3.7.1 Papeleta de votación.

Los estudiantes que participaron de la elección de las estructuras focalizadas recibieron una papeleta de votación que incorporaba seis estructuras gramaticales que evidenciaron mayor dificultad en su uso preciso, de acuerdo con un análisis de errores de los textos producidos por la totalidad de estudiantes del nivel intervenido (ver Anexo 5). La papeleta presentaba la clasificación sintáctica de cada una de las estructuras incorporadas y una oración que ejemplificaba un uso errado de la forma, y la corrección directa este. Estas decisiones fueron determinadas luego de que en los procedimientos pilotos de selección llevados a cabo durante el 2015, se evidenciara la necesidad de presentar ejemplos como los señalados para, de esta manera, asistir la comprensión y reflexión por parte de los estudiantes durante el proceso de elección.

Una vez presentada la papeleta, se solicitó a los participantes seleccionar dos estructuras que, según sus necesidades, requerían ser atendidas con mayor profundización. Los resultados indicaron que las formas más votadas, es decir, aquellas que en opinión de los participantes requerían de un estudio más intenso y sistemático, fueron la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y las preposiciones de tiempo.

Adicionalmente, estas formas gramaticales fueron indicadas por los profesores de inglés del colegio como estructuras que causan dificultades a estudiantes de distintos niveles, cuestión sustentada en la literatura. Así, la opinión emitida por los docentes confirmó la pertinencia de la elección realizada.

3.7.2 Tareas de escritura.

Las tareas de escritura se enmarcaron en el tipo de textos escritos que se trabajan en la asignatura de inglés como LE en el establecimiento en donde se realizó la investigación con el objeto de evitar exponer a los estudiantes a tareas descontextualizadas de su realidad escolar. Se incorporó una etapa de pre-escritura o *pre-writing* para contextualizar la temática de la tarea principal y generar las condiciones léxicas necesarias para abordar el trabajo de escritura. Asimismo, se incluyó una etapa de post-tarea o *follow-up*. Si bien Ellis (2006) indica que estas etapas no constituyen un elemento obligatorio, fueron incorporadas para permitir la contextualización temática y el cierre gradual del trabajo realizado y, al mismo tiempo, reforzar el vocabulario necesario para sustentar un desarrollo adecuado de la producción escrita, especialmente con estudiantes con un nivel elemental de competencia lingüística.

3.7.3 Tests de producción escrita.

Los *tests* elaborados para promover la producción escrita corresponden a un *pre-test*, un *post-test* y un *post-test* diferido. Cada uno de ellos requería la escritura de un texto descriptivo. La elección de este tipo de texto responde a lo siguiente:

- 1) Este tipo de texto es sugerido para el nivel de los estudiantes como una modalidad textual pertinente para el desarrollo de la habilidad escrita de acuerdo al MCER (2002) y a las Bases Curriculares del Ministerio de Educación (2012) que orientan la enseñanza del idioma inglés como LE a nivel nacional.

- 2) Este tipo de texto concuerda con el tipo de tareas que los participantes del estudio desarrollan en sus clases de inglés como LE, según lo informado por los profesores de inglés del nivel.
- 3) El texto descriptivo genera las condiciones necesarias para que las estructuras focalizadas en este estudio sean utilizadas productivamente por los estudiantes.

En cada una de los *tests* se incorporó un estímulo escrito para propiciar el desarrollo de la escritura por parte de los estudiantes. Además, se añadió un esquema visual que permitió a los estudiantes organizar las ideas antes de comenzar con la composición de sus textos y asegurar, por este medio, la utilización de ambas formas objeto de estudio. Las tres evaluaciones demandaban la escritura de textos auténticos, resguardando su homogeneidad en cuanto a la extensión, la dificultad y el tiempo.

En relación a la aplicación de los *tests*, es necesario señalar que el *pre-test* fue administrado antes del desarrollo de la primera tarea de escritura. El *post-test* se aplicó inmediatamente después de recibir el *feedback* correctivo de la última producción de escritura. En tanto, el *post-test* diferido fue realizado aproximadamente tres semanas después de la administración del *post-test* inmediato.

3.8 Validación de los instrumentos

La totalidad de los instrumentos utilizados fueron validados antes de la implementación del estudio a fin de resguardar su fiabilidad y validez. Paralelamente, las tareas y *tests* de escritura estuvieron sometidos a juicio de expertos con el propósito de recoger información que permitiera su evaluación, corrección y mejora. Para ello se construyeron dos escalas tipo Likert, una para cada instrumento.

El conjunto de profesionales que fueron consultados para llevar a cabo la validación de los instrumentos estuvo conformado por:

- 1) Profesores de inglés que se encuentran realizando un magister en enseñanza del inglés como lengua extranjera.
- 2) Profesores de inglés que se desempeñan a la Universidad del Bio-Bío, Universidad de Concepción y Universidad Andrés Bello, todos ellos con grado de magíster o doctor en Educación o en TESOL.
- 3) Profesores de inglés de la institución donde se realizó la investigación.
- 4) Dos traductores inglés-español con habilitación pedagógica y experiencia en enseñanza de la lengua.
- 5) Un examinador internacional del Instituto Chileno-Británico de Cultura.

Una vez obtenidos los primeros resultados del proceso de validación se realizaron las modificaciones que permitieron pilotear los instrumentos con distintos estudiantes para identificar, de ese modo, dificultades que pudiesen emerger en cuanto a la comprensión, el desarrollo de las actividades y a los tiempos de trabajo.

3.8.1 La papeleta de votación

La papeleta empleada para negociar las formas objeto de investigación con los estudiantes fue piloteada el año 2015. En esta oportunidad, se observó la necesidad de presentar ejemplos para cada una de las estructuras incorporada con la finalidad de facilitar la comprensión y reflexión por parte de los estudiantes durante el proceso de elección. Una vez realizados los ajustes mencionados, la papeleta fue sometida a una nueva ronda de pilotaje, permitiendo esto determinar que el instrumento modificado facilitaba el proceso de negociación, cuestión que confirmó su pertinencia.

3.8.2 Validación de las tareas.

Las tareas de escritura que permitieron elicitación la producción de las formas intervenidas y proporcionar las instancias de provisión de FCE indirecto fueron sometidas

al juicio de expertos para validar su idoneidad. Para ello se utilizó una escala Likert (ver Anexo 4) que consideró cinco ítems de valoración por cada una de las tareas. Asimismo, los evaluadores tuvieron la posibilidad de proporcionar comentarios respecto de las actividades en un espacio proporcionado para ello.

Los resultados de este procedimiento mostraron que todos los ítems evaluados obtuvieron un porcentaje de estimación igual o superior al 85 % en cada una de las tareas, cuestión que ratificó la calidad y pertinencia del material diseñado para la consecución de los objetivos de la investigación.

Tabla 3.3 Resultados de la validación de expertos de las tareas de escritura (Elaboración propia)

CRITERIOS	Promedio	
	Tarea 1	Tarea 2
Las tareas son adecuadas para el nivel de competencia lingüística de los estudiantes (A2).	85 %	100%
Las tareas de producción escrita promueven la utilización de las estructuras estudiadas en esta investigación (concordancia sujeto-verbo y preposiciones de tiempo).	93 %	96 %
Las instrucciones entregadas a los estudiantes para el desarrollo de tareas son pertinente para estudiantes de 8° año básico con nivel A2 de competencia lingüística.	85 %	96 %
El <i>input</i> o estímulos (fotos, preguntas, información presentada) son pertinentes para promover el uso de las estructuras que serán atendidas (concordancia sujeto-verbo y preposiciones de tiempo).	88 %	89 %
El contenido léxico-gramatical es adecuado para estudiantes de 8° año básico con nivel A2.	90 %	96 %

Una vez finalizado el proceso de validación, las tareas diseñadas para desarrollar la intervención fueron piloteadas con un grupo de 10 estudiantes con el objetivo de advertir cualquier dificultad que pudiese presentarse en relación con las instrucciones, el desarrollo propio de las tareas incorporadas y los tiempos asignados.

3.8.3 Validación de los *tests*.

De la misma manera que las tareas de escritura, los tres *test* diseñados para medir el uso gramaticalmente preciso de las formas tratadas fueron sometidos a la validación de expertos mediante la utilización de una escala tipo Likert (ver Anexo 4). Los resultados de este proceso mostraron que la evaluación de algunos criterios no superaba el 80% de acuerdo. En forma paralela a la evaluación de los especialistas, los *tests* de escritura fueron piloteados con un grupo de estudiantes, proceso en el que se observó que los sujetos solo producían una de las formas objeto de estudio; a saber, la concordancia sujeto-verbo. Debido a tales razones, los instrumentos fueron modificados y sometidos a un nuevo ciclo de evaluación de expertos y a un nuevo pilotaje. En esta segunda oportunidad, dicha evaluación no mostró resultados consistentes por parte de los especialistas, en tanto que la aplicación de los instrumentos a un nuevo grupo de estudiantes indicó una vez más que las preposiciones de tiempo no eran incorporadas en sus redacciones. En virtud de lo anterior, se afinaron nuevamente las pruebas de escritura para mejorar las deficiencias observadas y se sometieron a una tercera revisión de especialistas y a una nueva instancia de pilotaje. En esta tercera ocasión, se advirtió que todos los ítems evaluados por los expertos obtuvieron un promedio superior al 85% en cada una de las tres pruebas de escritura. Además, el pilotaje con los estudiantes mostró que las dos formas apuntadas fueron incorporadas en las redacciones, confirmándose de esta manera la idoneidad de los instrumentos de medición conforme a los propósitos del estudio.

Tabla 3.4 Resultados de la validación de expertos del *pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido (Elaboración propia)

CRITERIOS	Promedio								
	<i>Pre-test</i>			<i>Post-test</i> inmediato			<i>Post-test</i> diferido		
	Ev. 1	Ev. 2	Ev. 3	Ev. 1	Ev. 2	Ev. 3	Ev. 1	Ev. 2	Ev. 3
1.Las instrucciones ...	75%	80%	93%	75%	65%	93%	70%	80%	93%
2. Los tipos de ...	75%	90%	96%	83%	75%	96%	75%	90%	96%
3. Las tareas de ...	88%	75%	89%	88%	65%	89%	85%	70%	93%
4. El <i>input</i> ...	68%	80%	86%	75%	70%	89%	63%	80%	93%
5. Los temas ...	93%	90%	96%	95%	80%	96%	80%	95%	96%

3.9 Recolección y análisis de los datos

3.9.1 Análisis de ocasiones obligatorias

Con el objetivo de analizar los efectos de las dos estrategias de FC indirecto focalizado en el uso preciso de la concordancia sujeto-verbo de la tercera persona del presente simple y las preposiciones de tiempo, se asignaron puntajes para cada una de las pruebas aplicadas (*pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido).

Los puntajes fueron calculados mediante un análisis denominado *target-like use analysis* de Pica (1984), que corresponde a una modificación del análisis de ocasiones obligatorias de Brown (1973). Si bien este último procedimiento permite examinar la precisión con que un hablante utiliza ciertas formas gramaticales y determinar el nivel de

adquisición de algún rasgo y/o estructura lingüística (Ellis & Barkhuizen, 2005), este método ha sido ampliamente criticado. Uno de estos reparos corresponde a la noción que la incorporación de algunas unidades lingüísticas sigue un patrón de desarrollo en forma de U (*U-shaped development*); esto es, cuando los aprendices adquieren un morfema transitan con frecuencia a través de una etapa de adquisición temprana, donde utilizan de manera precisa el morfema en cuestión, para luego hacer un uso sobre-generalizado de la misma estructura que parecía adquirida. Por ello, evaluar la precisión entre estructuras que frecuentemente se sobre-generalizan, no correspondería a una medición fiable. Asimismo, Long y Sato (1983) indican que la información que puede proporcionar el análisis de ocasiones obligatorias no es capaz de advertir si el estudiante conoce la función del morfema que ha adquirido. Este tipo de análisis considera de manera exclusiva aquellos contextos de uso obligatorios del morfema, desatendiendo su sobreutilización. Precisamente, esta falencia es enmendada por *el target-like use analysis* (Pica, 1984), análisis que si bien no informa acerca de las funciones específicas de un morfema en particular, considera su sobreutilización, proporcionando así una base propicia para examinar por qué algunos morfemas son utilizados con mayor precisión que otros. Además, este tipo de análisis es el más revelador en el estudio comparativo de morfemas dirigido a examinar el efecto de la instrucción en la adquisición (Ellis & Barkhuizen, 2005; Ellis et al., 2008). Por estas razones, este análisis es el utilizado en este estudio.

3.9.2 Cálculo de puntajes de logro y métodos de análisis de los resultados de los tests de escritura.

Con el propósito de analizar la efectividad de las dos estrategias de FC escrito indirecto focalizado utilizadas en el tratamiento de las formas atendidas, se calcularon los

puntajes para cada uno de los *tests* de producción escrita; a saber: el *pre-test*, el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido.

De acuerdo con lo señalado, los puntajes de los *tests* de producción escrita fueron calculados mediante *target-like use analysis* (Pica, 1984). Se identificaron todas las ocasiones de uso obligatorio de la concordancia sujeto-verbo de la tercera persona del presente simple y de las preposiciones de tiempo. Luego, se consideraron todas las aplicaciones correctas de ambas estructuras. La omisión de estas en contextos obligatorios y/o su sobreutilización fueron clasificadas como error. La fórmula para el cálculo de los puntajes se muestra en la siguiente figura:

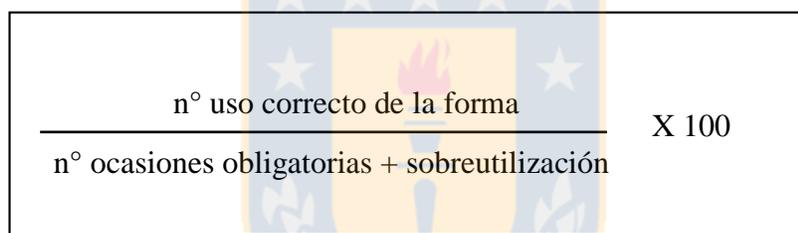

$$\frac{\text{n}^\circ \text{ uso correcto de la forma}}{\text{n}^\circ \text{ ocasiones obligatorias} + \text{sobreutilización}} \times 100$$

Figura 3.5 Cálculo de puntajes de uso correcto (tomada de Ellis & Barkhuizen, 2005, p. 80)

Los puntajes obtenidos fueron procesados y analizados con el programa *Statistical Package for the Social Sciences 22* (SPSS) que permite examinar tanto las distribuciones de cada frecuencia para cada variable en particular, como las relación entre ellas. Los modelos estadísticos más pertinentes para este estudio corresponden a las pruebas paramétricas ANOVA de un factor y ANOVA de medidas repetidas (5 grupos x 3 ocasiones). Además, se realizaron pruebas de comparaciones múltiples *post hoc* con ajuste Bonferroni para profundizar en los análisis ejecutados.

3.10 Procedimientos generales del estudio

A inicios del año académico 2016, se realizó una entrevista con el Vicerrector Académico del colegio en que se llevó a cabo la intervención. El propósito de esta actividad fue dar a conocer el estudio y solicitar los permisos correspondientes para el desarrollo adecuado de la presente investigación.

Una vez conseguidos los permisos respectivos, se llevó a cabo una reunión con los profesores del Departamento de Inglés que se desempeñan en 8° básico, con el objeto de explicarles de manera general los alcances de la investigación, la metodología de trabajo y presentarles el cronograma de intervenciones. En esta oportunidad también se solicitó información acerca de las tareas de escritura y las estructuras gramaticales trabajadas durante el periodo académico anterior, los textos de estudio utilizados en dicho periodo y el texto solicitado para el año 2016. Además, se pidió a las docentes antecedentes acerca de la manera en que ellas abordan la producción escrita y la forma en que se trabaja la corrección de errores en la escritura en el nivel intervenido.

Junto a lo anterior, se solicitaron composiciones auténticas realizadas por los estudiantes. Estos textos fueron analizados con la técnica de análisis de errores, evidenciándose seis estructuras frecuentemente utilizadas por los estudiantes de manera poco precisa, estructuras que de acuerdo con el relato de las profesoras presentan dificultades en su uso productivo.

Por otra parte, y de manera paralela al análisis de los textos, se aplicó una prueba de posicionamiento para conocer el nivel de competencia lingüística de los participantes. Los resultados mostraron un nivel de proficiencia homogéneo entre los cursos y dentro de los grupos.

Una vez finalizado el análisis de errores, se destinó una sesión para realizar la selección de las formas objeto de estudio con dos de los grupos experimentales. En esta ocasión, la investigadora presentó a los estudiantes los resultados arrojados en el estudio de sus composiciones. Para ello, se utilizó una presentación *power point* en la que se proporcionaba el nombre de las estructuras frecuentemente utilizadas de forma imprecisa: Además, se incorporaron ejemplos auténticos extraídos de los textos analizados para ilustrar su uso erróneo. Los estudiantes participaron en la corrección de los errores presentados y se les indicó que tendrían la posibilidad de seleccionar dos de esas formas gramaticales que, según su criterio, debían ser tratadas con mayor profundidad para mejorar su uso. Se les proporcionó una papeleta que contenía las mismas estructuras y ejemplos de la presentación y se les solicitó seleccionar solo dos de ellas. Los resultados indicaron que las estructuras que obtuvieron una mayor votación correspondían a la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y las preposiciones de tiempo, por consiguiente, fueron tales estructuras las abordadas en este estudio.

Con la delimitación de las formas gramaticales y de acuerdo con los objetivos del estudio y la revisión teórica realizada, se prepararon los instrumentos necesarios para recolectar los datos. Una vez validados los instrumentos (ver sección 3.8.2), se aplicó el *pre-test* a los grupos experimentales y al grupo control. Este consistió en la composición de un texto descriptivo sobre su cantante, actor o escritor favorito (ver Anexo 3). El objetivo de esta instancia fue medir el grado de precisión con el que los estudiantes utilizaban las formas objeto de estudio.

En una siguiente sesión, se inició la aplicación del tratamiento, el que consistió en la redacción de dos textos descriptivos y sus respectivas reescrituras, luego de recibido el FC. Estas actividades fueron diseñadas bajo los lineamientos del enfoque basado en tareas. Para esto se diseñaron tareas de pre-escritura y post-escritura.

La primera tarea consistió en la completación de una guía de trabajo con distintas tareas previas y la tarea de escritura propiamente tal (ver Anexo 2). Esta guía fue expuesta para todo el grupo con el propósito de centrar la atención de los estudiantes en las actividades preliminares a la composición y para evitar cualquier confusión que afectara un adecuado desempeño. En primera instancia, se abordaron diversas preguntas de manera oral. Estas preguntas elicitan vocabulario e ideas para sustentar la tarea de escritura. Luego, se solicitó a los estudiantes trabajar de manera individual en la segunda tarea previa, con el objetivo de recordar vocabulario útil para la tarea central. Las respuestas fueron revisadas en conjunto con todo el grupo. Finalizada la revisión, se introdujo el estímulo escrito para propiciar el desarrollo de la escritura. Este fue explicado de manera detallada para evitar confusiones. Además, se enfatizó en la necesidad de organizar previamente el contenido de los textos, utilizando para ello los organizadores textuales diseñados para elicitar las formas objeto de estudio. Una vez finalizada la tarea escrita, las composiciones fueron retiradas y se asignó una tarea de finalización.

Durante la siguiente sesión, se proporcionó el FC escrito. Se asignó un tiempo de aproximadamente 10 minutos para que los estudiantes pudiesen reflexionar sobre sus errores. Seguidamente, los textos que contenían el FC escrito fueron retirados y se les señaló a los participantes que debían reescribir sus textos e incorporar las correcciones. Para ello, se les entregó una copia de su texto inicial (sin correcciones) y una hoja para desarrollar la reescritura. De esta manera, se generó una nueva instancia para proporcionar FC escrito, el que fue suministrado en una nueva sesión. En esta oportunidad, los estudiantes nuevamente revisaron sus textos por un periodo de tiempo similar a la instancia anterior. Después, los textos fueron retirados y se les entregó una nueva guía de trabajo con la tarea 2. El ciclo de escritura, FC escrito y reescritura de la tarea 1 fue replicado de manera exacta con la tarea 2. Luego de la entrega del FC escrito de la reescritura de la

segunda tarea, se administró el *post-test* inmediato para minimizar la injerencia de otras variables y determinar la efectividad de la intervención. Después de tres semanas, se aplicó el *post-test* diferido que permitió medir la retención de las formas.

3.11 Calendario de actividades

El estudio se llevó a cabo durante un periodo de 10 semanas. El *test* administrado en la décima semana, se aplicó tres semanas después del *post-test* inmediato. La Tabla 3.5 presenta el calendario de las actividades realizadas.

Tabla 3.5 Calendarización del tratamiento (Elaboración propia)

Semana	Actividades
Semana 1	Recolección de textos y análisis de errores.
Semana 2	Elección de las formas objeto de estudio (dos grupos experimentales).
Semana 3	<i>Placement Test</i> .
Semana 4	<i>Pre-test</i> .
Semana 5	Tarea 1.
Semana 6	<i>Feedback</i> correctivo Tarea 1. Reescritura Tarea 1.
Semana 7	<i>Feedback</i> correctivo Reescritura Tarea 1. Tarea 2.
Semana 8	<i>Feedback</i> correctivo Tarea 2. Reescritura Tarea 2.
Semana 9	<i>Feedback</i> correctivo Reescritura Tarea 2. <i>Post-test</i> inmediato.
Semana 10 (+3 semanas)	<i>Post-test</i> diferido.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

En el presente estudio se buscó determinar el efecto de dos estrategias de FCE focalizado; a saber, el FCE indirecto localizado y el FCE indirecto localizado con explicación metalingüística, en el aprendizaje de la concordancia sujeto-verbo de la tercera persona del presente simple y las preposiciones de tiempo, en la producción de textos escritos en inglés como LE. Además, se indagó si las técnicas de corrección utilizadas se diferencian en cuanto a su efectividad. Junto con esto, se examinó si la negociación de las formas objeto de estudio con dos grupos de estudiantes potencia la efectividad de las técnicas de FCE empleadas.

En este capítulo se presenta el análisis de los datos y los resultados obtenidos en esta investigación. Este apartado se organiza en dos grandes secciones que muestran los hallazgos desde lo general a lo particular. La primera sección muestra los resultados respecto de la efectividad del FCE en el tratamiento gramatical de las estructuras intervenidas. La segunda, aborda el impacto de la negociación en la efectividad de las estrategias de FC estudiadas.

4.1 Resultados acerca de la efectividad del FCE indirecto

Con la intención de responder a las hipótesis y objetivos de investigación planteados, se ejecutó una serie de análisis estadísticos. Un primer acercamiento general permitió determinar la efectividad de las estrategias de FC escrito estudiadas; a saber FCE indirecto localizado y FCE indirecto localizado con explicación metalingüística en el tratamiento de dos formas lingüísticas; estas son, la concordancia sujeto-verbo de la tercera persona del presente simple y las preposiciones de tiempo. Con este propósito, los grupos experimentales se fusionaron en un conjunto y las formas apuntadas se consideraron de manera combinada. Para concluir con los análisis generales, se calculó la efectividad del

FCE en general (grupos en conjunto), en el tratamiento de cada una de las estructuras gramaticales focalizadas, en forma individual.

Una vez terminado este acercamiento global, se muestran los resultados del efecto de cada una de las estrategias de FCE en el tratamiento de las estructuras combinadas y, posteriormente, se ejecuta este análisis de manera particular para cada una de las formas atendidas.

4.1.1 Resultados generales de los tests de escritura del grupo control y los grupos experimentales en conjunto para las formas combinadas.

Esta primera aproximación general permite observar en conjunto el efecto de las estrategias de FC, en el tratamiento de las formas lingüísticas focalizadas. La Tabla 4.1 presenta la estadística descriptiva de los puntajes obtenidos por el grupo control (GC) y los grupos experimentales en conjunto (CGE), al considerar las categorías gramaticales combinadas, en cada una de las mediciones realizadas (*pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido).

Tabla 4.1 Estadística descriptiva de los tests de escritura del GC y CGE al considerar las formas combinadas (Elaboración propia)

	N	<i>Pre-test</i>		<i>Post-test</i> inmediato		<i>Post-test</i> diferido	
		Media	DE.	Media	DE.	Media	DE.
GC	20	52,1	16,8	39,7	22,8	47,9	22,1
CGE	34	58	19,9	73,9	18,8	71,6	19,4
valor-p		,273		,000		,000	

La Figura 4.1 presenta una ilustración visual del promedio de los puntajes en el *pre-test*, *post-test* y *post-test* diferido del GC y CGE, agrupando las formas en un solo conjunto.



Figura 4.1 Puntaje de los *test* escritos del GC y CGE para las formas combinadas (Elaboración propia)

Tanto en la Tabla 4.1 como en la Figura 4.1 se puede observar que el GC experimentó una notoria disminución entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, mientras que entre este último y el *post-test* diferido, se aprecia un aumento que no logra igualar o superar al puntaje del *pre-test*. Por su parte, el CGE exhibe un importante incremento entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, apreciándose, sin embargo, un leve descenso en el *post-test* diferido. De cualquier modo, el puntaje de la medición final continúa siendo evidentemente mayor al resultado obtenido en el *pre-test*.

Con el propósito de determinar si existían diferencias significativas en los resultados del *pre-test* entre el GC y el CGE, se realizó un análisis de varianza (ANOVA de un factor) el que demostró que en un principio los grupos eran iguales $F(1,52) = 1,227$, $p = .273$. En cambio, se encontraron diferencias con significancia estadística en los resultados del *post-test* inmediato, $F(1,52) = 35,355$, $p < .001$ y del *post-test* diferido $F(1,52) = 16,890$, $p < .001$.

Tabla 4.2 ANOVA de medidas repetidas de los puntajes de los *tests* escritos del GC y CGE en las tres instancias de evaluación (estructuras combinadas) (Elaboración propia)

Origen	gl	F	Valor P
Tratamiento	1	18,20	,000
Error 1	52		
Tiempo	2	2,28	,107
Tiempo * Tratamiento	2	20,57	,000
Error 2	104		

Para examinar si las diferencias en los puntajes de los *tests* eran estadísticamente significativas en el tiempo, se efectuó un análisis de medidas repetidas (ANOVA) con la precisión gramatical (puntajes de los *tests*) como variable dependiente, y el tiempo (*pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido) y el FC como variables independientes. Los resultados de este análisis se exhiben en la Tabla 4.2, en donde se observa que hubo un efecto significativo para el Tratamiento de FC, $F(1,52) = 18,20$, $p < .001$, y para la interacción Tiempo*Tratamiento, $F(2,104) = 20,57$, $p < .001$, lo que demuestran que los grupos experimentales en conjunto se desempeñaron en forma diferente al GC.

De acuerdo con estos resultados, se ejecutó una prueba *post hoc* de comparaciones múltiples con ajuste Bonferroni (nivel alfa .05), a fin de determinar dónde se produjeron las diferencias con significancia estadística en las distintas instancias de medición. La Tabla 4.3 muestra que los puntajes del GC evidencian una variación significativa entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, $p = .007$; sin embargo, esta diferencia corresponde al descenso experimentado por este grupo en la segunda medición. Los puntajes entre el *pre-test* y el *post-test* diferido del GC no muestran significancia estadística, $p > .05$, pero sí la diferencia entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido, $p = .021$. No obstante, es preciso ser

cautos al considerar estos resultados pues el alza en la última medición solo posibilitó que el grupo recuperara el nivel que presentaba antes de la intervención. Se puede observar también que los puntajes del CGE variaron significativamente entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato y entre el *pre-test* y el *post-test* diferido, $p < .001$, pero no hubo significancia estadística entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido, $p > .05$, lo que demuestra la estabilidad de las ganancias conseguidas por este grupo.

Tabla 4.3 Comparación del desempeño del GC y CGE entre el *pre-test*, el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido (Elaboración propia)

COMPARACIONES MÚLTIPLES	<i>Post-test</i> inmediato	<i>Post-test</i> diferido
Pre_GC	,007	,815
Post_GC	----	,021
Pre_CGE	,000	,000
Post_CGE	----	,930

Esta aproximación inicial (grupos experimentales en conjunto y formas combinadas) sugiere que el FCE correspondería a una técnica correctiva de gran eficacia, a corto y a largo plazo.

4.1.1.1 Resultados generales de los tests de escritura del grupo control y los grupos experimentales en conjunto para la concordancia sujeto-verbo.

Otra aproximación a los resultados posibilita observar el efecto de las estrategias de FCE en conjunto en el tratamiento de la concordancia sujeto-verbo de la tercera persona del presente simple. En la Tabla 4.4 se presenta la media y la desviación estándar de los puntajes del GC y CGE en los *tests* de escrituras que fueron utilizados para medir la precisión en el uso de la forma indicada.

Tabla 4.4 Estadística descriptiva de los *tests* de escritura del GC y del CGE para la concordancia sujeto-verbo (Elaboración propia)

	N	<i>Pre-test</i>		<i>Post-test</i> inmediato		<i>Post-test</i> diferido	
		Media	DE.	Media	DE.	Media	DE.
GC	20	54,3	16,7	41,8	23	49,2	20,6
CGE	34	58,9	21,7	79,5	20,5	76,8	24,4
valor-p		,426		,000		,000	

La Figura 4.2 grafica el promedio de los puntajes en el *pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido obtenido por el GC y el CGE para la concordancia sujeto-verbo de la tercera persona del presente simple.

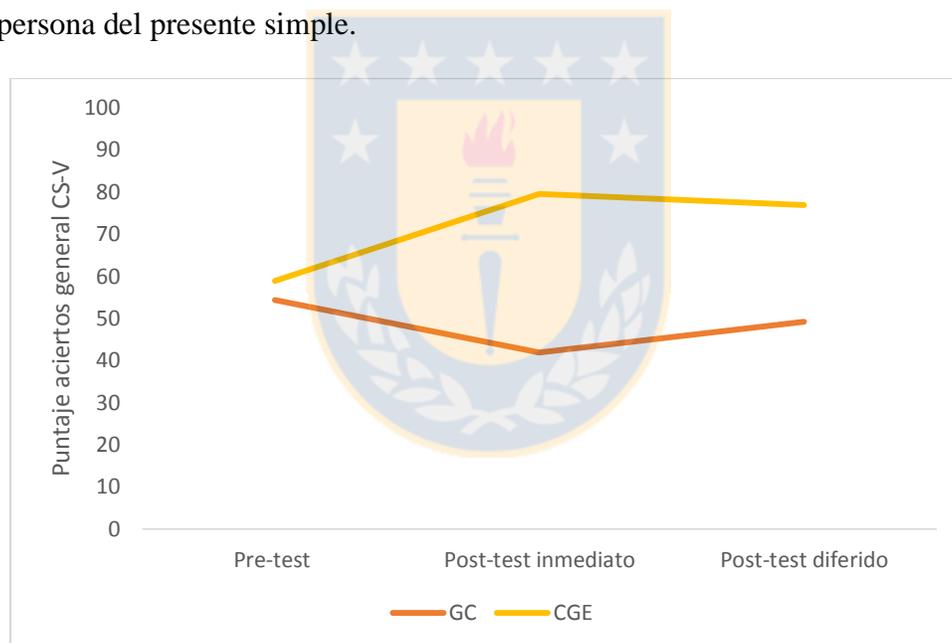


Figura 4.2 Puntaje de los *test* escritos del GC y CGE para la concordancia sujeto-verbo (Elaboración propia)

La Tabla 4.4 y la Figura 4.2 muestran los puntajes del GC y del CGE. El GC experimentó una baja entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato. Entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido se aprecia un aumento que no logró superar a la media del *pre-test*. Por su parte, el CGE incrementó su puntaje en el *post-test* inmediato, mientras que en el *post-test* diferido mostró una leve disminución.

Para determinar si existían diferencias significativas en los resultados del *pre-test* entre el GC y el CGE se efectuó un análisis de varianza (ANOVA de un factor), el que demostró que en un principio los grupos eran homogéneos $F(1,52) = ,644$, $p = .426$. No obstante, se encontraron diferencias significativas en los resultados del *post-test* inmediato $F(1,52) = 38,847$, $p < .001$ y del *post-test* diferido $F(1,52) = 18,034$, $p < .001$.

Tabla 4.5 ANOVA de medidas repetidas de los puntajes de los *tests* escritos del GC y CGE en las tres instancias de evaluación para la concordancia sujeto-verbo (Elaboración propia)

Origen	gl	F	Valor P
Tratamiento	1	20,54	,000
Error 1	52		
Tiempo	2	2,66	,074
Tiempo * Tratamiento	2	18,32	,000
Error 2	104		

Para determinar si las diferencias en los puntajes de los *tests* eran estadísticamente significativas en el tiempo, se llevó a cabo un análisis de medidas repetidas (ANOVA) con la precisión gramatical (puntajes de los *tests*) como variable dependiente, y el tiempo (*pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido) y el FC como variables independientes.

La Tabla 4.5 exhibe los resultados de este análisis. En ella se observa que hubo un efecto significativo para el Tratamiento de FC, $F(1,52) = 20,54$, $p < .001$, lo que indica que, cuando el tiempo fue controlado, el desempeño de los grupos tratados (en conjunto) fue significativamente superior al del GC en el puntaje total de los *tests*. También se muestra que la interacción Tiempo*Tratamiento fue significativa $F(2,104) = 18,32$, $p < .001$, resultados que demuestran que los grupos intervenidos (en conjunto) se desempeñaron en forma diferente al GC en el tiempo.

Con el propósito de determinar dónde se produjeron las diferencias con significancia estadística en las distintas instancias de medición, se realizó una prueba *post hoc* de comparaciones múltiples con ajuste Bonferroni (nivel alfa .05).

Tabla 4.6 Comparación del desempeño del GC y del CGE entre el *pre-test*, el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido (Elaboración propia)

COMPARACIONES MÚLTIPLES	<i>Post-test</i> inmediato	<i>Post-test</i> diferido
Pre_GC	,015	,908
Post_GC	----	,241
Pre_CGE	,000	,000
Post_CGE	----	1,000

La Tabla 4.6 muestra que los puntajes del GC evidencian una variación significativa entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, $p = .015$, diferencia que corresponde al descenso experimentado por el GC en la segunda medición. Los puntajes entre el *pre-test* y el *post-test* diferido no muestran significancia estadística ni tampoco la diferencia entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido, $p > .05$. Asimismo, se puede observar que los puntajes del CGE variaron significativamente entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, y entre el *pre-test* y el *post-test* diferido, $p < .001$, pero no hubo significancia estadística entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido, $p > .05$, lo que demuestra que las ganancias del CGE se sostuvieron en el tiempo.

4.1.1.2 Resultados generales de los tests de escritura del grupo control y los grupos experimentales en conjunto para las preposiciones de tiempo.

Un nuevo acercamiento a los resultados permite conocer el efecto de las estrategias de FCE en conjunto en el tratamiento de las preposiciones de tiempo. En la Tabla 4.7 se presenta la estadística descriptiva de los puntajes del GC y del CGE en los *tests* de escritura, utilizados para medir el uso preciso de esta forma.

Tabla 4.7 Estadística descriptiva de los *tests* de escritura del GC y CGE para las preposiciones de tiempo (Elaboración propia)

	N	<i>Pre-test</i>		<i>Post-test</i> inmediato		<i>Post-test</i> diferido	
		Media	DE.	Media	DE.	Media	DE.
GC	20	44,4	30,6	37,6	27	47,8	30,3
CGE	34	46,8	31,3	65,7	27	64,1	22,6
valor-p		,782		,001		,029	

En la Figura 4.3 se presenta de manera gráfica el promedio de los puntajes en el *pre-test*, *post-test* y *post-test* diferido obtenido por el GC y el CGE para las preposiciones de tiempo.



Figura 4.3 Puntaje de los *test* escritos del GC y CGE para las preposiciones de tiempo (Elaboración propia)

En la Tabla 4.7 y en la Figura 4.3 se muestran los puntajes de cada uno de los grupos en el *pre-test*. En ellas se aprecia que solo el CGE aumentó su puntaje en el *post-test* inmediato. En tanto, en el *post-test* diferido sufrió un leve descenso en su media. Por su parte, el GC experimentó una baja en el *post-test* inmediato y un aumento en el *post-test* diferido.

Un análisis de varianza (ANOVA de un factor) permitió determinar si existían diferencias significativas en los resultados del *pre-test* entre el GC y el CGE. Los resultados indican que en un principio los grupos eran semejantes $F(1,52) = ,078$, $p = .782$. En tanto, en el *post-test* inmediato se encontraron diferencias con significancia estadística en el $F(1,52) = 13,631$, $p = .001$, también en el *post-test* diferido $F(1,52) = 5,070$, $p = .029$.

Tabla 4.8 ANOVA de medidas repetidas de los puntajes de los *tests* escritos del GC y CGE en las tres instancias de evaluación para las preposiciones de tiempo (Elaboración propia)

Origen	gl	F	Valor P
Tratamiento	1	5,38	,024
Error 1	52		
Tiempo	2	4,25	,016
Tiempo * Tratamiento	2	6,48	,002
Error 2	104		

Un análisis de medidas repetidas (ANOVA) con la precisión gramatical (puntajes de los *tests*) como variable dependiente, y el tiempo (*pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido) y el FC como variables independientes permitió examinar si las diferencias en los puntajes de los *tests* en el tiempo eran estadísticamente significativas.

En la Tabla 4.8, donde se exhiben los resultados de este análisis, se observa que hubo un efecto significativo en el tratamiento de FC, $F(1,52) = 5,38$, $p = .024$, para el efecto Tiempo, $F(2,104) = 4,25$, $p = .016$ y también para la interacción Tiempo*Tratamiento, $F(2,104) = 6,48$, $p = .002$. Estos resultados demuestran que los grupos experimentales en conjunto se desempeñaron en forma diferente al GC en el tiempo.

Con el objetivo de determinar dónde se produjeron las diferencias con significancia estadística en los distintos *tests*, se llevó a cabo una prueba *post hoc* de comparaciones múltiples con ajuste Bonferroni (nivel alfa .05).

Tabla 4.9 Comparación del desempeño del GC y del CGE entre el *pre-test*, el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido (Elaboración propia)

COMPARACIONES MÚLTIPLES	<i>Post-test</i> inmediato	<i>Post-test</i> diferido
Pre_GC	,774	1,000
Post_GC	----	,169
Pre_CGE	,000	,001
Post_CGE	----	1,000

La Tabla 4.9 muestra que los puntajes del GC no evidencian variación significativa entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, $p = .774$; tampoco entre el *pre-test* y el *post-test* diferido, ni entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido, $p > .05$. Igualmente, se muestra que los puntajes del CGE variaron significativamente entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, $p < .001$, y entre el *pre-test* y el *post-test* diferido, $p = .001$; sin embargo, no hubo significancia estadística entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido, $p > .05$, demostrándose así que las ganancias del CGE se mantuvieron estables en el largo plazo.

4.1.2 Resultados de los *tests* de escritura del grupo control y cada uno de los grupos experimentales para las formas combinadas.

Esta aproximación permite observar el efecto de cada una de las estrategias de FCE utilizadas en el tratamiento de las formas lingüísticas. La Tabla 4.10 presenta la estadística descriptiva de los puntajes obtenidos por el grupo control (GC), el grupo que recibió FCE indirecto localizado (GE_IL) y el grupo tratado con FCE indirecto localizado con

explicación metalingüística (GE_IM), al considerar las categorías gramaticales combinadas, en cada una de las mediciones realizadas (*pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido).

Tabla 4.10 Estadística descriptiva de los *tests* de escritura del GC, GE_IL y GE_IM al considerar las formas combinadas (Elaboración propia)

	N	<i>Pre-test</i>		<i>Post-test</i> inmediato		<i>Post-test</i> diferido	
		Media	DE.	Media	DE.	Media	DE.
GC	20	52,1	16,8	39,7	22,8	47,9	22,1
GE_IL	19	57,9	23,6	69,9	21,1	68,6	21
GE_IM	15	58,1	14,7	78,9	14,8	75,4	17,3
valor-p		,552		,000		,000	

La Figura 4.4 ilustra el promedio de los puntajes en el *pre-test*, *post-test* y *post-test* diferido del GC, GE_IL y GE_IM, considerando las formas en un solo conjunto.

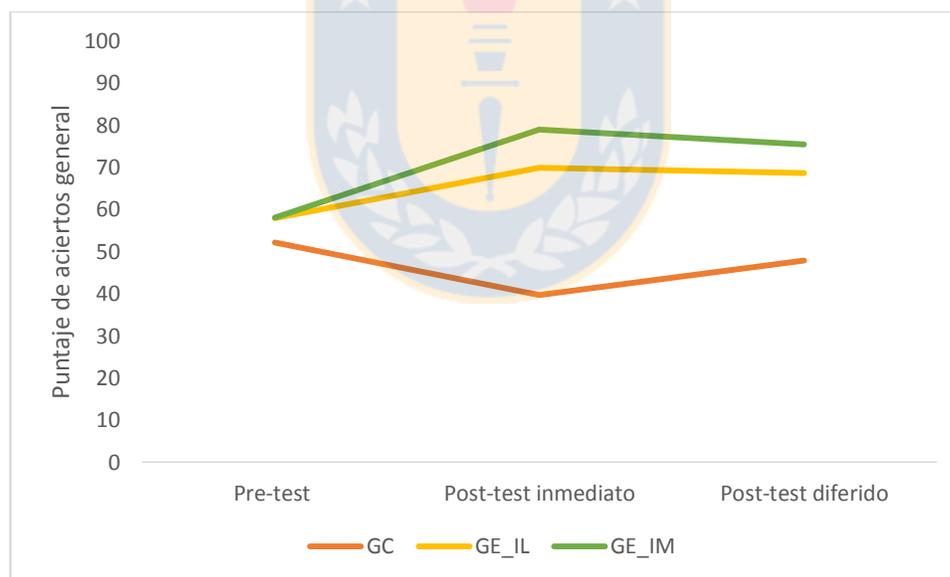


Figura 4.4 Puntaje de los *test* escritos del GC, GE_IL y GE_IM para las formas combinadas (Elaboración propia)

Tanto en la Tabla 4.10 como en la Figura 4.4 se puede observar que el GC experimentó una notoria disminución entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, mientras que entre este último y el *post-test* diferido se aprecia un aumento que no logra igualar o superar

al puntaje del *pre-test*. El GE_IL y el GE_IM exhiben un importante incremento entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato y un leve descenso en el *post-test* diferido.

Con el propósito de determinar si existían diferencias significativas en los resultados del *pre-test* entre el GC, el GE_IL y el GE_IM se realizó un análisis de varianza (ANOVA de un factor), el que demostró que en un principio los grupos eran iguales $F(2,51) = ,612$, $p = .552$. En cambio, se encontraron diferencias con significancia estadística en los resultados del *post-test* inmediato, $F(2,51) = 18,714$, $p < .001$ y del *post-test* diferido $F(1,52) = 8,904$, $p < .001$.

Tabla 4.11 ANOVA de medidas repetidas de los puntajes de los *tests* escritos del GC y CGE en las tres instancias de evaluación (estructuras combinadas) (Elaboración propia)

Origen	gl	F	Valor P
Tratamiento	2	9,43	,000
Error 1	51		
Tiempo	2	7,90	,006
Tiempo *	4	11,08	,000
Tratamiento			
Error 2	104		

Para examinar si las diferencias en los puntajes de los *tests* eran estadísticamente significativas en el tiempo, se efectuó un análisis de medidas repetidas (ANOVA) con la precisión gramatical (puntajes de los *tests*) como variable dependiente, y el tiempo (*pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido) y el FC como variables independientes. La Tabla 4.11 muestra que hubo un efecto significativo para el Tratamiento de FC, $F(2,51) = 9,43$, $p < .001$, para el efecto Tiempo, $F(2,104) = 7,90$, $p < .001$, así como también para la

interacción Tiempo*Tratamiento $F(4,104) = 11,08$, $p < .001$, lo que demuestra que el desempeño de los grupos experimentales fue diferente al desempeño del grupo control.

De acuerdo con estos resultados, se realizaron distintas prueba *post hoc* de comparaciones múltiples con ajuste Bonferroni (nivel alfa .05), a fin de determinar dónde se produjeron las diferencias con significancia estadística en las distintas instancias de medición. La Tabla 4.12 muestra que los puntajes del GC evidencian una variación significativa entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, $p = .006$, producto del descenso experimentado por este grupo en la segunda medición. La comparación de los resultados del *pre-test* y el *post-test* diferido del GC no muestran significancia estadística, $p = .811$, pero sí la diferencia entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido, $p = .022$. No obstante, esta alza solo permitió que el grupo recuperara el nivel que presentaba antes de la intervención. Se puede observar también que los puntajes del GE_IL variaron significativamente entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, $p = .010$, y entre el *pre-test* y el *post-test* diferido, $p = .024$, pero no hubo significancia estadística en los resultados entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido, $p > .05$, lo que demuestra la estabilidad de las ganancias. Finalmente, el GE_IM también aumentó significativamente entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, $p < .001$, y entre el *pre-test* y el *post-test* diferido, $p = .001$. No se registraron variaciones importantes entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido, $p > .05$.

Tabla 4.12 Comparación del desempeño del GC, GE_IL y GE_IM entre el *pre-test*, el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido (Elaboración propia)

COMPARACIONES MÚLTIPLES	<i>Post-test</i> inmediato	<i>Post-test</i> diferido
Pre_GC	,006	,811
Post_GC	----	,022
Pre_GE_IL	,010	,024
Post_GE_IL	----	1,000
Pre_GE_IM	,000	,001
Post_GE_IM	----	,929

Finalmente, la Tabla 4.13 refleja el desempeño por pares del GC, GE_IL y GE_IM en cada uno de los *tests* escritos. Los resultados confirman el comportamiento homogéneo de los grupos en el *pre-test*, $p > .05$. En relación con el *post-test* inmediato, ambos grupos experimentales superaron al GC, $p < .001$; sin embargo, entre ellos no se aprecian diferencias estadísticamente significativas, $p > .05$. En tanto, en el *post-test* diferido el desempeño del GE_IL y del GE_IM fue superior al GC, $p = .008$ y $p = .001$, respectivamente. No se muestra variación en el desempeño de ambos grupos experimentales en la medición diferida, $p > .05$, cuestión que sugiere que no existe un efecto diferenciador entre ambos tipos de estrategias al considerar las formas combinadas.

Tabla 4.13 Comparaciones múltiples por pares en el *pre-test*, *post-test* inmediato y en el *post-test* diferido (Elaboración propia)

COMPARACIONES MÚLTIPLES	GE_IL	GE_IM
Pre_GC	1,000	1,000
Pre_GE_IL	----	1,000
Post_GC	,000	,000
Post_GE_IL	----	,619
Dif_GC	,008	,001
Dif_GE_IL	----	1,000

4.1.2.1 Resultados de los tests de escritura del grupo control y cada uno de los grupos experimentales para la concordancia sujeto-verbo.

Otra aproximación a los resultados permite observar el efecto de ambas estrategias de FCE en el tratamiento de la concordancia sujeto-verbo de la tercera persona del presente simple. En la Tabla 4.14 se presenta la media y la desviación estándar de los puntajes del GC, GE_IL y GE_IM en los tests de escrituras que fueron utilizados para medir la precisión en el uso de la forma indicada.

Tabla 4.14 Estadística descriptiva de los tests de escritura del GC, GE_IL y GE_IM para la concordancia sujeto-verbo (Elaboración propia)

	N	Pre-test		Post-test inmediato		Post-test diferido	
		Media	DE.	Media	DE.	Media	DE.
GC	20	54,3	16,7	41,8	23	49,2	20,6
GE_IL	19	59,4	23,7	79,2	20	76,9	26,3
GE_IM	15	58,2	19,8	79,9	21,8	76,7	22,7
valor-p		,721		,000		,001	

La Figura 4.5 grafica el promedio de los puntajes en el *pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido, obtenido por el GC, GE_IL y GE_IM, para la concordancia sujeto-verbo de la tercera persona del presente simple.

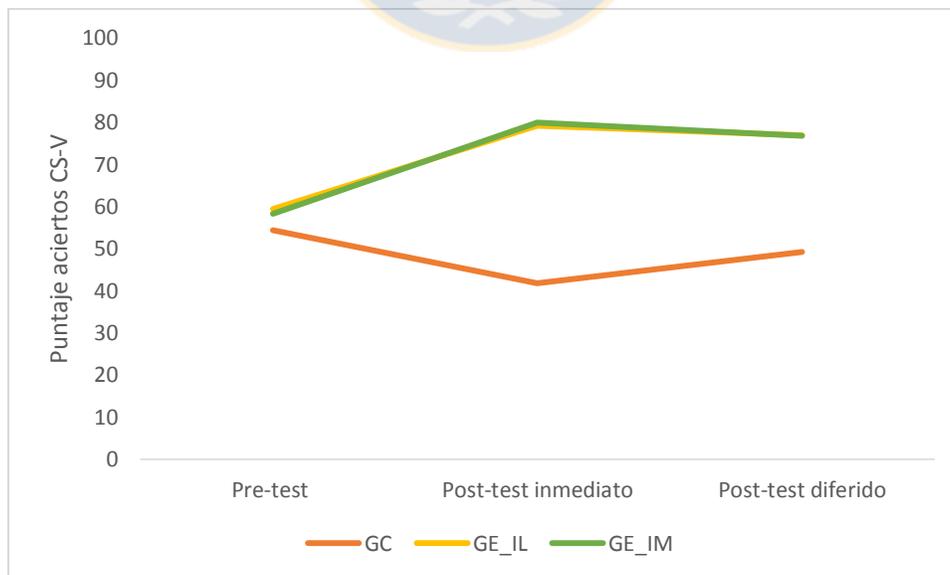


Figura 4.5 Puntaje de los test escritos del GC, GE_IL y GE_IM para la concordancia sujeto-verbo (Elaboración propia)

La Tabla 4.14 y la Figura 4.5 muestran los puntajes del GC, GE_IL y GE_IM. El GC experimentó una baja entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato. Entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido se aprecia un aumento que no logró superar a la media del *pre-test*. Por su parte, el GE_IL y el GE_IM incrementaron sus puntajes en el *post-test* inmediato y disminuyeron levemente en el *post-test* diferido.

Para determinar si existían diferencias significativas en los resultados del *pre-test* entre el GC, el GE_IL y el GE_IM se efectuó un análisis de varianza (ANOVA de un factor) el que demostró que en un principio los grupos eran homogéneos $F(2,51) = ,330$, $p = .721$. No obstante, se encontraron diferencias significativas en los resultados del *post-test* inmediato $F(2,51) = 19,058$, $p < .001$ y del *post-test* diferido $F(2,51) = 8,844$, $p = .001$.

Tabla 4.15 ANOVA de medidas repetidas de los puntajes de los *tests* escritos del GC, GE_IL y GE_IM en las tres instancias de evaluación para la concordancia sujeto-verbo (Elaboración propia)

Origen	gl	F	Valor P
Tratamiento	2	10,07	,000
Error 1	51		
Tiempo	2	8,75	,000
Tiempo *	4	9,01	,000
Tratamiento			
Error 2	102		

Un análisis de medidas repetidas (ANOVA) con la precisión gramatical (puntajes de los *tests*) como variable dependiente y el tiempo (*pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido) y el FC como variables independientes permitió determinar si las diferencias en los puntajes de los *tests* eran estadísticamente significativas en el tiempo.

La Tabla 4.15 exhibe los resultados de este análisis. En ella se observa que hubo un efecto significativo para el Tratamiento de FC, $F(2,51) = 10,07$, $p < .001$; para el factor Tiempo, $F(2,102) = 8,75$, $p < .001$, y para la interacción Tiempo*Tratamiento $F(4,102) = 9,01$, $p < .001$, resultados que demuestran que los grupos intervenidos se desempeñaron en forma diferente al GC en el tiempo.

Para identificar dónde se produjeron las diferencias con significancia estadística en las distintas instancias de medición, se llevaron a cabo distintas pruebas *post hoc* de comparaciones múltiples con ajuste Bonferroni (nivel alfa .05).

Tabla 4.16 Comparación del desempeño del GC, GE_IL y GE_IM entre el *pre-test*, el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido (Elaboración propia)

COMPARACIONES MÚLTIPLES	<i>Post-test</i> inmediato	<i>Post-test</i> diferido
Pre_GC	,016	,922
Post_GC	----	,250
Pre_GE_IL	,000	,004
Post_GE_IL	----	1,000
Pre_GE_IM	,000	,007
Post_GE_IM	----	1,000

La Tabla 4.16 muestra que los puntajes del GC evidencian una variación significativa entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, $p = .016$, diferencia que corresponde al descenso experimentado por el GC en la segunda medición. Los resultados entre el *pre-test* y el *post-test* diferido del GC no muestran significancia estadística ni tampoco la diferencia entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido, $p > .05$. Asimismo, se puede observar que los puntajes del GE_IL y del GE_IM variaron significativamente entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, $p < .001$ y entre el *pre-test* y el *post-test* diferido, $p = .004$ y p

= .007, respectivamente. No hubo significancia estadística en los resultados del *post-test* inmediato y el *post-test* diferido de los grupos experimentales, $p > .05$, lo que demuestra que las ganancias del GE_IL y del GE_IM se sostuvieron en el tiempo.

Por último, la Tabla 4.17 muestra el desempeño por pares del GC, GE_IL y GE_IM en cada uno de los *tests* escritos que midieron el uso preciso de la concordancia sujeto-verbo. Los resultados confirman el comportamiento homogéneo de los grupos en el *pre-test*, $p > .05$. En relación con el *post-test* inmediato, ambos grupos experimentales superaron al GC, $p < .001$; sin embargo, entre ellos no se aprecian diferencias estadísticamente significativas, $p > .05$. En tanto, en el *post-test* diferido el desempeño del GE_IL y del GE_IM fue superior al GC, $p = .008$ y $p = .001$, respectivamente. No se muestra variación en el desempeño de ambos grupos experimentales en la medición diferida, $p > .05$.

Tabla 4.17 Comparaciones múltiples por pares en el *pre-test*, *post-test* inmediato y en el *post-test* diferido (Elaboración propia)

COMPARACIONES MÚLTIPLES	GE_IL	GE_IM
Pre_GC	1,000	1,000
Pre_GE_IL	----	1,000
Post_GC	,000	,000
Post_GE_IL	----	1,000
Dif_GC	,002	,003
Dif_GE_IL	----	1,000

Estos resultados demuestran la efectividad del FCE en el tratamiento de la concordancia sujeto-verbo de verbos en inglés en presente simple. Además, de mostrar un efecto diferenciador entre la corrección indirecta localizada y la indirecta metalingüística.

4.1.2.2 Resultados de los tests de escritura del grupo control y cada uno de los grupos experimentales para las preposiciones de tiempo.

Un nuevo acercamiento a los resultados permite conocer el efecto de las estrategias de FCE en el tratamiento de las preposiciones de tiempo. En la Tabla 4.18 se presenta la estadística descriptiva de los puntajes del GC, GE_IL y GE_IM en los *tests* de escritura, utilizados para medir el uso preciso de esta forma.

Tabla 4.18 Estadística descriptiva de los *tests* de escritura del GC, GE_IL y GE_IM para las preposiciones de tiempo (Elaboración propia)

	N	<i>Pre-test</i>		<i>Post-test</i> inmediato		<i>Post-test</i> diferido	
		Media	DE.	Media	DE.	Media	DE.
GC	20	44,4	30,6	37,6	27	47,8	30,3
GE_IL	19	41,5	37	56,1	30	56,2	22,9
GE_IM	15	53,5	21,6	77,8	16,8	74,1	18,5
valor-p		,516		,000		,012	

En la Figura 4.6 se presenta de manera gráfica el promedio de los puntajes en el *pre-test*, *post-test* y *post-test* diferido obtenido por el GC, GE_IL y GE_IM para las preposiciones de tiempo.

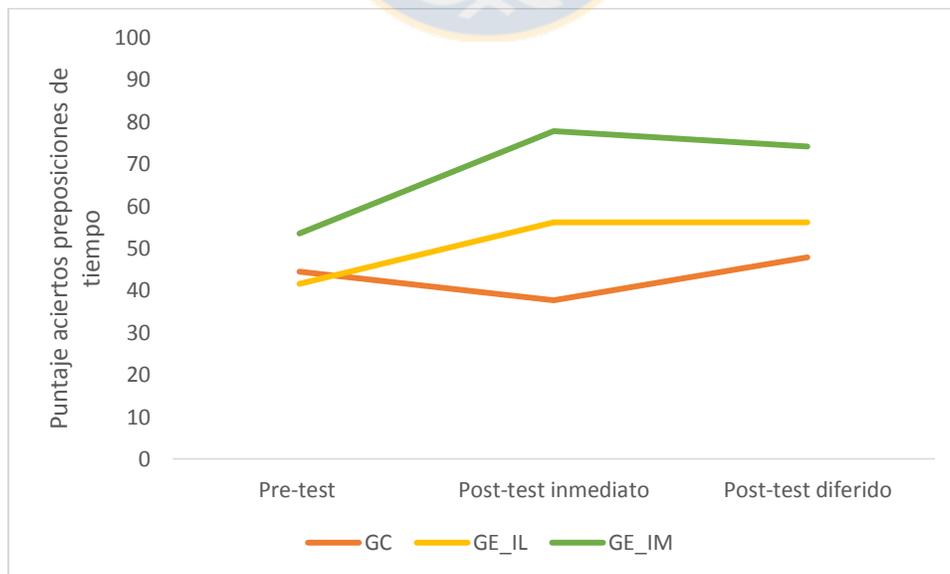


Figura 4.6 Puntaje de los *test* escritos del GC, GE_IL y GE_IM para las preposiciones de tiempo (Elaboración propia)

En la Tabla 4.18 y en la Figura 4.6 se muestran los puntajes de cada uno de los grupos en el *pre-test*. En ellas se aprecia que solo los grupos experimentales aumentaron sus puntajes en el *post-test* inmediato. En tanto, en el *post-test* diferido el GE_IL aumentó levemente su media y el GE_IM sufrió un ligero descenso. Por su parte, el GC experimentó una baja en el *post-test* inmediato y un aumento en el *post-test* diferido.

Un análisis de varianza (ANOVA de un factor) permitió determinar si existían diferencias significativas en los resultados del *pre-test* entre el GC, GE_IL y GE_IM. Los resultados indican que en un principio los grupos eran semejantes $F(2,51) = ,670$, $p = .516$. En tanto, en el *post-test* inmediato se encontraron diferencias con significancia estadística en el $F(2,51) = 10,432$, $p < .001$, y también en el *post-test* diferido $F(2,51) = 4,872$, $p = .012$.

Tabla 4.19 ANOVA de medidas repetidas de los puntajes de los *tests* escritos del GC, GE_IL y GE_IM en las tres instancias de evaluación para las preposiciones de tiempo (Elaboración propia)

Origen	Gl	F	Valor P
Tratamiento	2	5,21	,008
Error 1	51		
Tiempo	2	7,84	,000
Tiempo *	4	3,53	,009
Tratamiento			
Error 2	102		

Un análisis de medidas repetidas (ANOVA) con la precisión gramatical (puntajes de los *tests*) como variable dependiente, y el tiempo (*pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido) y el FC como variables independientes permitió examinar si las diferencias en los puntajes de los *tests* en el tiempo eran estadísticamente significativas. En la Tabla 4.19, donde se exhiben los resultados de este análisis, se observa que hubo un efecto significativo

para el tratamiento de FC, $F(2,51) = 5,21$, $p = .08$, para el efecto Tiempo, $F(2,102) = 7,84$, $p < .001$ y para la interacción Tiempo*Tratamiento, $F(4,102) = 3,53$, $p = .009$. Estos resultados demuestran que los grupos experimentales en conjunto se desempeñaron en forma diferente al GC en el tiempo.

Diversas pruebas *post hoc* de comparaciones múltiples con ajuste Bonferroni (nivel alfa .05) permitieron determinar dónde se produjeron las diferencias con significancia estadística en los distintos *tests*.

Tabla 4.20 Comparación del desempeño del GC, GE_IL y GE_IM entre el *pre-test*, el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido (Elaboración propia)

COMPARACIONES MÚLTIPLES	<i>Post-test</i> inmediato	<i>Post-test</i> diferido
Pre_GC	,773	1,000
Post_GC	----	,175
Pre_GE_IL	,061	,052
Post_GE_IL	----	1,000
Pre_GE_IM	,003	,010
Post_GE_IM	----	1,000

La Tabla 4.20 muestra que los puntajes del GC no evidencian variación significativa entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, $p = .773$; tampoco entre el *pre-test* y el *post-test* diferido, ni entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido, $p > .05$. Igualmente, se muestra que el GE_IL no muestra una variación significativa entre ninguna de las mediaciones, $p > .05$. Por su parte, el GE_IM muestra diferencias estadísticamente significativas entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, $p = ,003$, y entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido, $p = .010$, pero no entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido, $p > .05$. Estos resultados demuestran que las ganancias del GE_IM se mantuvieron estables en el largo plazo.

Finalmente, en la Tabla 4.21 se presenta el desempeño por pares del GC, GE_IL y GE_IM en cada uno de los *tests* escritos. Los resultados ratifican que el comportamiento de los grupos en el *pre-test* era similar, $p > .05$. En relación con el *post-test* inmediato, solo el GE_IM superó al GC, $p < .001$; no se observan diferencias entre los grupos experimentales, $p > .05$. En tanto, en el *post-test* diferido los resultados fueron similares, solo el GE_IM fue superior al GC, $p = .010$. Tampoco se muestra variación en el desempeño de ambos grupos experimentales en la medición diferida, $p > .05$.

Tabla 4.21 Comparaciones múltiples por pares en el *pre-test*, *post-test* inmediato y en el *post-test* diferido (Elaboración propia)

COMPARACIONES MÚLTIPLES	GE_IL	GE_IM
Pre_GC	1,000	1,000
Pre_GE_IL	----	,800
Post_GC	,089	,000
Post_GE_IL	----	,055
Dif_GC	,894	,010
Dif_GE_IL	----	,126

Estos resultados demuestran la efectividad del FCE metalingüístico cuando apunta al tratamiento de estructuras gramaticales con un alto grado de complejidad, como es el caso de las preposiciones de tiempo. Además, aun cuando las estrategias estudiadas no se diferencian de manera significativa, el FCE con explicación metalingüística presenta una tendencia favorecedora por sobre el FCE en el tratamiento de las preposiciones de tiempo.

4.2 Resultados acerca del efecto de la negociación en un tratamiento correctivo

Con la intención de determinar el impacto de la negociación en la efectividad de las estrategias de FC estudiadas se llevaron a cabo diversos análisis estadísticos. Con este propósito, los grupos experimentales se fusionaron en dos grandes conjuntos: aquellos excluidos de la negociación de las formas tratadas y los que participaron de dicho proceso.

Para abordar el objetivo propuesto, en esta primera aproximación se combinaron las estructuras abordadas. Luego, se analizó que sucedía para cada una de las estructuras gramaticales en forma individual.

Una vez terminado este acercamiento global, se muestran los resultados del efecto de cada una de las estrategias de FC escrito, tanto para los grupos excluidos de la negociación como para aquellos que participaron de dicho proceso, para el tratamiento de las estructuras combinadas. Posteriormente, se ejecuta este análisis para cada una de las formas atendidas.

4.2.1 Resultados generales de los *tests* de escritura del grupo control y los grupos experimentales sin negociación y con negociación (en conjunto) para las formas combinadas.

Esta primera aproximación general permite observar el efecto de las estrategias de FC en conjunto, tanto para los grupos excluidos de la negociación como para los que participaron de ella, en el tratamiento de las formas lingüísticas focalizadas. La Tabla 4.22 presenta la estadística descriptiva de los puntajes obtenidos por el grupo control (GC) y los grupos experimentales sin negociación (CGE_SN) y con negociación (CGE_N), en conjunto, al considerar las categorías gramaticales combinadas, en cada una de las mediciones realizadas (*pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido).

Tabla 4.22 Estadística descriptiva de los *tests* de escritura del GC, GE_SN y GE_N al considerar las formas combinadas (Elaboración propia)

	N	<i>Pre-test</i>		<i>Post-test</i> inmediato		<i>Post-test</i> diferido	
		Media	DE.	Media	DE.	Media	DE.
GC	20	52,1	16,8	39,7	22,8	47,9	22,1
CGE_SN	34	58,0	19,9	73,9	18,8	71,6	19,4
CGE_N	29	49,4	17,9	69,4	19,1	58,9	22,2
valor-p		,175		,000		,001	

La Figura 4.7 presenta una ilustración visual del promedio de los puntajes en el *pre-test*, *post-test* y *post-test* diferido de cada uno de los grupos, agrupando las formas en un solo conjunto.



Figura 4.7 Puntaje de los *test* escritos del GC, CGE_SN y CGE_N para las formas combinadas (Elaboración propia)

Tanto en la Tabla 4.22 como en la Figura 4.7 se puede observar que el GC experimentó una notoria disminución entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, mientras que entre este último y el *post-test* diferido se aprecia un aumento que no logra igualar o superar al puntaje del *pre-test*. El CGE_SN exhibe un importante incremento entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato; sin embargo, se aprecia un leve descenso en el *post-test* diferido. Cabe destacar que a pesar de esta caída, el puntaje de la medición final continúa siendo evidentemente mayor al resultado obtenido en el *pre-test*. Por su parte, el CGE_N también aumentó de manera importante su promedio entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato. En el *post-test* diferido este grupo redujo el incremento conseguido en la segunda medición pero aun así, su puntaje final fue superior al inicial.

Con el propósito de determinar si existían diferencias significativas en los resultados del *pre-test* entre el GC, el CGE_SN y el CGE_N, se realizó un análisis de varianza (ANOVA de un factor) el que demostró que en un principio los grupos eran iguales, $F(2,80) = 1,780$, $p = .175$. En cambio, se encontraron diferencias con significancia estadística en los resultados del *post-test* inmediato, $F(2,80) = 20,069$, $p < .001$, y del *post-test* diferido $F(2,80) = 8,297$, $p = .001$.

Tabla 4.23 ANOVA de medidas repetidas de los puntajes de los *tests* escritos del GC, CGE_SN y CGE_N en las tres instancias de evaluación (estructuras combinadas) (Elaboración propia)

Origen	gl	F	Valor P
Tratamiento	2	9,93	,000
Error 1	80		
Tiempo	2	8,44	,000
Tiempo * Tratamiento	4	11,52	,000
Error 2	160		

Para examinar si las diferencias en los puntajes de los *tests* eran estadísticamente significativas en el tiempo, se efectuó un análisis de medidas repetidas (ANOVA) con la precisión gramatical (puntajes de los *tests*) como variable dependiente, y el tiempo (*pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido) y el FC como variables independientes. Los resultados de este análisis se exhiben en la Tabla 4.23, en donde se observa que hubo un efecto significativo para el Tratamiento de FC, $F(2,80) = 9,93$, $p < .001$, para el efecto Tiempo, $F(2,160) = 8,44$, $p < .001$ y también para la interacción Tiempo*Tratamiento $F(4,160) = 11,52$, $p < .001$, resultados que demuestran que los grupos experimentales en conjunto se desempeñaron en forma diferente al GC.

De acuerdo con estos resultados, se realizaron diversas pruebas *post hoc* de comparaciones múltiples con ajuste Bonferroni (nivel alfa .05), a fin de determinar dónde

se produjeron las diferencias con significancia estadística en las distintas instancias de medición. La Tabla 4.24 muestra que los puntajes del GC evidencian una variación significativa entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, $p = .020$; sin embargo, esta diferencia corresponde al descenso experimentado por este grupo en la segunda medición. Los puntajes entre el *pre-test* y el *post-test* diferido del GC no muestran significancia estadística, $p = .988$, pero sí la diferencia entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido, $p = .039$. No obstante, este aumento solo permitió que el GC recuperara el nivel que presentaba antes de la intervención. Se puede observar también que los puntajes del CGE_SN variaron significativamente entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, y entre el *pre-test* y el *post-test* diferido, $p < .001$, pero no hubo significancia estadística entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido, $p > .05$, lo que demuestra la estabilidad de las ganancias del CGE_SN. En relación al CGE_N, se aprecia que los puntajes entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato presentan diferencias estadísticamente significativas, $p < .001$, y también entre el *pre-test* y el *post-test* diferido, $p = .027$. También se distingue que los resultados de los puntajes entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido de este grupo variaron significativamente, $p = .001$; sin embargo esto obedece a la drástica disminución que el CGE_N experimentó en su media en la última medición, sugiriéndose así que la ganancia conseguida en el *post-test* inmediato no se sostuvo en el tiempo.

Tabla 4.24 Comparación del desempeño del GC, CGE_SN y CGE_N en conjunto entre el *pre-test*, el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido (Elaboración propia)

COMPARACIONES MÚLTIPLES	<i>Post-test</i> inmediato	<i>Post-test</i> diferido
Pre_GC	,020	,988
Post_GC	----	,039
Pre_CGE_SN	,000	,000
Post_CGE_SN	----	1,000
Pre_CGE_N	,000	,027
Post_CGE_N	----	,001

Finalmente, la Tabla 4.25 muestra el desempeño por pares del GC, CGE_SN y CGE_N en cada uno de los *tests* escritos. La evidencia confirma que el desempeño inicial de los grupos era similar pues no existen diferencias significativas entre ellos, $p > .05$. En relación al *post-test* inmediato, ambos grupos experimentales superaron al GC, $p < .001$; sin embargo, entre ellos no se aprecian diferencias estadísticamente significativas, $p > .05$. Por último, solo el CGE_SN superó al GC en el *post-test* diferido, $p < .001$. En tanto el CGE_N no mostró diferencias significativas en esta medición, $p > .05$. En cuanto al desempeño de ambos grupos experimentales en el *post-test* diferido, se observa que entre ellos tampoco hubo diferencia estadística, $p > .05$. Estos resultados muestran que la negociación de las formas objeto de estudio no potenciaría la efectividad de las estrategias de FCE estudiadas, al menos entre estudiantes con características similares a las de esta muestra de estudio.

Tabla 4.25 Comparaciones múltiples por pares en el *pre-test*, *post-test* inmediato y en el *post-test* diferido (Elaboración propia)

COMPARACIONES MÚLTIPLES	CGE_SN	CGE_N
Pre_GC	,791	1,000
Pre_CGE_SN	----	,207
Post_GC	,000	,000
Post_CGE_SN	----	1,000
Dif_GC	,000	,234
Dif_CGE_SN	----	,057

4.2.1.1 Resultados generales de los tests de escritura del grupo control y los grupos experimentales sin negociación y con negociación (en conjunto) para la concordancia sujeto-verbo.

Otra aproximación a los resultados permite observar el efecto de las estrategias de FCE de aquellos grupos excluidos de la negociación (en conjunto) y de los que participaron de ella (en conjunto), en el tratamiento de la concordancia sujeto-verbo de la tercera

persona del presente simple. En la Tabla 4.26 se presenta la media y la desviación estándar de los puntajes del GC, CGE_SN y CGE_N en los *tests* de escrituras que fueron utilizados para medir la precisión en el uso de la forma indicada.

Tabla 4.26 Estadística descriptiva de los *tests* de escritura del GC, CGE_SN y CGE_N para la concordancia sujeto-verbo (Elaboración propia)

	N	<i>Pre-test</i>		<i>Post-test</i> inmediato		<i>Post-test</i> diferido	
		Media	DE.	Media	DE.	Media	DE.
GC	20	54,3	4,4	41,8	4,8	49,2	5,3
CGE_SN	34	58,9	3,4	79,5	3,7	76,8	4,0
CGE_N	29	50,8	3,7	74,1	4,0	63,2	4,4
valor-p		,279		,000		,000	

La Figura 4.8 grafica el promedio de los puntajes en el *pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido obtenido por el GC, el CGE_SN y el CGE_N para la concordancia sujeto-verbo de la tercera persona del presente simple.

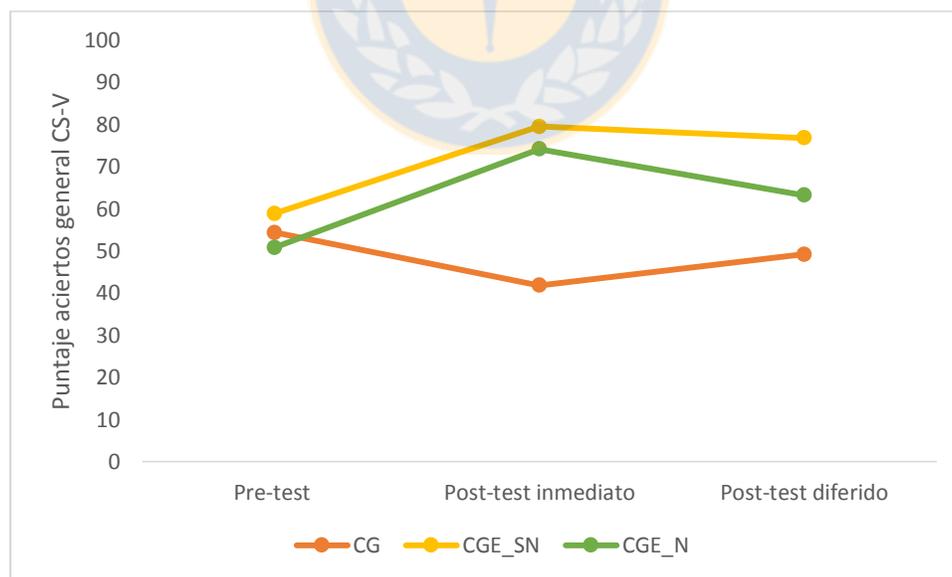


Figura 4.8 Puntaje de los *test* escritos del GC, CGE_SN y CGE_N para la concordancia sujeto-verbo

(Elaboración propia)

La Tabla 4.26 y la Figura 4.8 muestran los puntajes de cada uno de los grupos en el *pre-test*. El GC experimentó una baja entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato. Entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido se aprecia un aumento que no logró superar a la media del *pre-test*. Por su parte, el CGE_SN incrementó de manera importante su puntaje en el *post-test* inmediato y mostró una leve disminución en el *post-test* diferido. Finalmente, el CGE_N registró una mejora sustancial en el *post-test* inmediato pero disminuye de manera considerable en la medición diferida.

Para determinar si existían diferencias significativas en los resultados del *pre-test* entre el GC, el CGE_SN y el CGE_N, se efectuó un análisis de varianza (ANOVA de un factor) el que demostró que en un principio los grupos eran homogéneos $F(2,80) = 1,298$, $p = .279$. No obstante, se encontraron diferencias significativas en los resultados del *post-test* inmediato $F(2,80) = 20,866$ y del *post-test* diferido $F(2,80) = 8,897$, $p = .000$.

Tabla 4.27 ANOVA de medidas repetidas de los puntajes de los *tests* escritos del GC, CGE_SN y CGE_N en las tres instancias de evaluación para la concordancia sujeto-verbo (Elaboración propia)

Origen	gl	F	Valor P
Tratamiento	2	10,85	,000
Error 1	80		
Tiempo	2	10,50	,000
Tiempo * Tratamiento	4	10,38	,000
Error 2	160		

Para determinar si las diferencias en los puntajes de los *tests* en el tiempo eran estadísticamente significativas, se llevó a cabo un análisis de medidas repetidas (ANOVA) con la precisión gramatical (puntajes de los *tests*) como variable dependiente, y el tiempo (*pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido) y el FC como variables independientes.

En la Tabla 4.27 se observa que hubo un efecto significativo para el Tratamiento de FC, $F(2,80) = 10,85$, $p < .001$, para el efecto Tiempo, $F(2,160) = 10,50$, $p < .001$ y para la interacción Tiempo*Tratamiento $F(4,160) = 10,38$, $p < .001$, resultados que demuestran que tanto el CGE_SN y el CGE_N se desempeñaron en forma diferente al GC en el tiempo. Con el propósito de determinar dónde se produjeron las diferencias con significancia estadística en las distintas mediciones, se realizaron diversas pruebas *post hoc* de comparaciones múltiples con ajuste Bonferroni (nivel alfa .05).

Tabla 4.28 Comparación del desempeño del GC, CGE_SN y CGE_N en conjunto entre el *pre-test*, el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido (Elaboración propia)

COMPARACIONES MÚLTIPLES	<i>Post-test</i> inmediato	<i>Post-test</i> diferido
Pre_GC	,034	,980
Post_GC	----	,295
Pre_CGE_SN	,000	,000
Post_CGE_SN	----	1,000
Pre_CGE_N	,000	,016
Post_CGE_N	----	,011

La Tabla 4.28 muestra que los puntajes del GC evidencian una variación significativa entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, $p = .034$, diferencia que corresponde al descenso experimentado por el GC en la segunda medición. Los resultados de los puntajes entre el *pre-test* y el *post-test* diferido del GC no muestran significancia estadística ni tampoco la diferencia entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido, $p > .05$. Asimismo, se puede observar que los puntajes del CGE_SN variaron significativamente entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato y entre el *pre-test* y el *post-test* diferido, $p < .001$, pero no hubo significancia estadística entre los resultados del *post-test* inmediato y el *post-test* diferido, $p > .05$, lo que demuestra que las ganancias del CGE_SN se sostuvieron en el

tiempo. En relación al CGE_N, se aprecia que sus resultados entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato presentan diferencias estadísticamente significativas, $p < .001$, y también entre el *pre-test* y el *post-test* diferido, $p = .016$. Además, se observa que los puntajes entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido de este grupo variaron significativamente, $p = .011$; sin embargo, esta variación obedece a la disminución experimentada por el CGE_N en la última medición.

En último lugar, la Tabla 4.29 presenta el desempeño por pares del GC, CGE_SN y CGE_N en cada uno de los *tests*. La evidencia señala que no existen diferencias significativas en el *pre-test* entre el CGE_SN y el GC, entre el CGE_N y el GC, ni entre el CGE_N y el CGE_SN, $p > .05$. Esto confirma que el desempeño inicial de los grupos era similar. En relación al *post-test* inmediato, ambos grupos experimentales superaron al GC, $p < .001$; sin embargo, entre ellos no se aprecian diferencias estadísticamente significativas, $p > .05$. Finalmente, en el *post-test* diferido solo el CGE_SN superó al GC, $p < .001$, en tanto el CGE_N no mostró diferencias significativas, $p > .05$. En cuanto al desempeño de ambos grupos experimentales en el *post-test* diferido, se observa que entre ellos tampoco hubo diferencia estadística, $p > .05$.

Tabla 4.29 Comparaciones múltiples por pares en el *pre-test*, *post-test* inmediato y en el *post-test* diferido (Elaboración propia)

COMPARACIONES MÚLTIPLES	CGE_SN	CGE_N
Pre_GC	1,000	1,000
Pre_CGE_SN	----	,339
Post_GC	,000	,000
Post_CGE_SN	----	,975
Dif_GC	,000	,130
Dif_CGE_SN	----	5,939

Nuevamente se demuestra que, a diferencia de las sugerencias teóricas respecto de la negociación de las formas objeto de investigación en el marco de un tratamiento correctivo, dicho factor pareciera no fomentar la efectividad de las técnicas de corrección estudiadas y, contrariamente, la negociación debilitaría sus efectos en el tiempo.

4.2.1.2 Resultados generales de los tests de escritura del grupo control y los grupos experimentales sin negociación y con negociación, en conjunto para las preposiciones de tiempo.

Un nuevo acercamiento a los resultados permite conocer el efecto de las estrategias de FC escrito en conjunto de aquellos grupos participantes o no participantes de la negociación, en el tratamiento de las preposiciones de tiempo. En la Tabla 4.30 se presenta la estadística descriptiva de los puntajes del GC, CGE_SN y CGE_N en los *tests* de escritura.

Tabla 4.30 Estadística descriptiva de los *tests* de escritura del GC, CGE_SN y CGE_N para las preposiciones de tiempo (Elaboración propia)

	N	<i>Pre-test</i>		<i>Post-test</i> inmediato		<i>Post-test</i> diferido	
		Media	DE.	Media	DE.	Media	DE.
GC	20	44,4	30,6	37,6	27	47,8	30,3
CGE_SN	34	46,8	31,3	65,7	27	64,1	22,6
CGE_N	29	46,0	30,3	63,8	27,6	55,0	31,3
valor-p		,961		,001		,108	

En la Figura 4.9 se grafica el promedio de los puntajes en el *pre-test*, *post-test* y *post-test* diferido obtenido por cada uno de los grupos para las preposiciones de tiempo.



Figura 4.9 Puntaje de los *test* escritos del GC, CGE_SN y CGE_N para las preposiciones de tiempo (Elaboración propia)

En la Tabla 4.30 y en la Figura 4.9 se muestran los puntajes de cada uno de los grupos en el *pre-test*. En ellas se aprecia que solo los grupos experimentales en conjunto aumentaron sus puntajes en el *post-test* inmediato. En tanto, en el *post-test* diferido ambos grupos experimentales sufrieron un descenso en sus medias. Por su parte, el GC experimentó una baja en el *post-test* inmediato y un aumento en el *post-test* diferido.

Un análisis de varianza (ANOVA de un factor) permitió determinar si existían diferencias significativas en los resultados del *pre-test* entre el GC, el CGE_SN y el CGE_N. Los resultados indican que en un principio los grupos eran semejantes $F(2,80) = ,040$, $p = .961$. En tanto, en el *post-test* inmediato se encontraron diferencias con significancia estadística, $F(2,80) = 7,633$, $p = .001$, pero no en el *post-test* diferido, $F(2,80) = 2,287$, $p = .108$.

Tabla 4.31 ANOVA de medidas repetidas de los puntajes de los *tests* escritos del GC, CGE_SN y CGE_N en las tres instancias de evaluación para las preposiciones de tiempo (Elaboración propia)

Origen	gl	F	Valor P
Tratamiento	2	2,72	,071
Error 1	80		
Tiempo	2	7,08	,001
Tiempo * Tratamiento	4	3,76	,006
Error 2	160		

Un análisis de medidas repetidas (ANOVA) con la precisión gramatical (puntajes de los *tests*) como variable dependiente, y el tiempo (*pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido) y el FC como variables independientes permitió examinar si las diferencias en los puntajes de los *tests* en el tiempo eran estadísticamente significativas.

Los resultados exhibidos en la Tabla 4.31 muestran que hubo un efecto significativo para el efecto Tiempo, $F(2,160) = 7,08$, $p = .001$ y también para la interacción Tiempo*Tratamiento, $F(4,160) = 3,76$, $p = .006$. Estos resultados demuestran que los grupos experimentales en conjunto se desempeñaron en forma diferente al GC en el tiempo. Con el objetivo de determinar dónde se produjeron las diferencias con significancia estadística en los distintos *tests*, se realizaron diversas pruebas *post hoc* de comparaciones múltiples con ajuste Bonferroni (nivel alfa .05).

Tabla 4.32 Comparación del desempeño del GC, CGE_SN y CGE_N en conjunto entre el *pre-test*, el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido (Elaboración propia)

COMPARACIONES MÚLTIPLES	<i>Post-test</i> inmediato	<i>Post-test</i> diferido
Pre_GC	,873	1,000
Post_GC	----	,177
Pre_CGE_SN	,001	,002
Post_CGE_SN	----	1,000
Pre_CGE_N	,004	,281
Post_CGE_N	----	,150

La Tabla 4.32 muestra que los puntajes del GC no evidencian variación significativa entre ninguna de las mediciones, $p > .05$. Igualmente, se muestra que los puntajes del CGE_SN variaron significativamente entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, y entre el *pre-test* y el *post-test* diferido, $p = .001$ y $p = .002$, respectivamente; sin embargo, no hubo significancia estadística entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido, $p > .05$, demostrándose así que las ganancias del CGE_SN se mantuvieron estables a largo plazo. En relación al CGE_N, se aprecia que sus puntajes entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato presentan diferencias estadísticamente significativas, $p = .004$; pero no se muestran diferencias significativas entre el *pre-test* y el *post-test* diferido, ni tampoco entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido, $p > .05$, resultados que demuestran que las ganancias obtenidas por el grupo que participó de la negociación no se sostuvo en el tiempo.

Finalmente, la Tabla 4.33 presenta el desempeño por pares del GC, CGE_SN y CGE_N en cada uno de los *tests*. Los resultados confirman que en el inicio todos los grupos tenían un desempeño similar pues no se evidencian diferencias significativas entre ellos, $p > .05$. En cuanto al *post-test* inmediato, ambos grupos experimentales superaron al GC, CGE_SN, $p = .001$ y CGE_N, $p = .004$; no obstante, entre ellos no se aprecian diferencias estadísticamente significativas, $p > .05$. Finalmente, en el *post-test* diferido ningún grupo superó al GC, CGE_SN y CGE_N, $p > .05$. Tampoco se mostraron diferencias significativas entre ellos, $p > .05$.

Tabla 4.33 Comparaciones múltiples por pares en el *pre-test*, *post-test* inmediato y en el *post-test* diferido (Elaboración propia)

COMPARACIONES MÚLTIPLES	CGE_SN	CGE_N
Pre_GC	1,000	1,000
Pre_CGE_SN	----	1,000
Post_GC	,001	,004
Post_CGE_SN	----	1,000
Dif_GC	,121	1,000
Dif_CGE_SN	----	,591

En este escenario inicial, los resultados demuestran que la negociación es un factor que no potenciaría la efectividad de un tratamiento correctivo de las preposiciones de tiempo en inglés como LE.

4.2.2 Resultados de los *tests* de escritura del grupo control y de cada uno de los grupos experimentales para las formas combinadas.

Esta aproximación permite examinar el efecto de las estrategias de FCE para cada uno de los grupos que participaron en este estudio, considerando en primer término las formas en combinación. La Tabla 4.34 presenta la estadística descriptiva de los puntajes obtenidos por el grupo control (GC) y los grupos experimentales (GE_IL_SN, GE_IL_N, GE_IM_SN y GE_IM_N)¹², al considerar las categorías gramaticales combinadas, en cada una de las mediciones realizadas.

Tabla 4.34 Estadística descriptiva de los *tests* de escritura del GC y cada uno de los grupos experimentales al considerar las formas combinadas (Elaboración propia)

	N	<i>Pre-test</i>		<i>Post-test</i> inmediato		<i>Post-test</i> diferido	
		Media	DE.	Media	DE.	Media	DE.
GC	20	52,1	16,8	39,7	22,8	47,9	22,1
GE_IL_SN	19	57,9	23,6	69,9	21,1	68,6	21
GE_IL_N	15	50,0	16,3	71,6	18,5	62,5	22,2
GE_IM_SN	15	58,1	14,7	78,9	14,8	75,4	17,3
GE_IM_N	14	48,7	20,1	67,1	20,1	55,0	22,3
valor-p		,482		,000		,002	

En la Figura 4.10 se presenta una ilustración gráfica del promedio de los puntajes en el *pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido para cada uno de los grupos de la muestra, agrupando las formas en un solo conjunto.

¹² GE_IL_SN: grupo que recibió FC indirecto y localizado y no participó de la negociación. GE_IL_N: grupo que recibió FC indirecto y localizado y participó de la negociación. GE_IM_SN: grupo que recibió FC indirecto, localizado con explicación metalingüística y no participó de la negociación. GE_IM_N: grupo que recibió FC indirecto, localizado con explicación metalingüística y participó de la negociación.

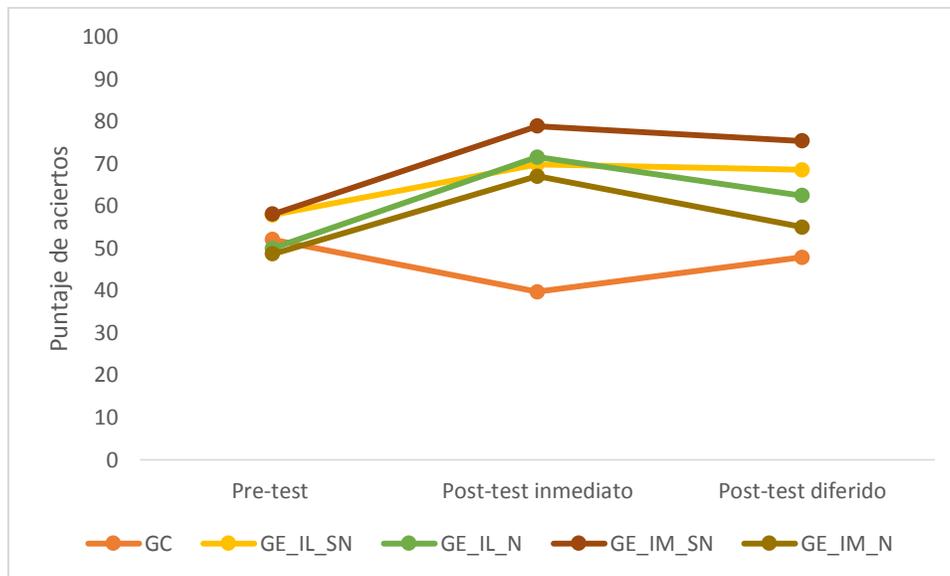


Figura 4.10 Puntaje de los *test* escritos del grupo control y los grupos experimentales para las formas combinadas (Elaboración propia)

La Tabla 4.34 y la Figura 4.10 revelan los puntajes de cada uno de los grupos en el *pre-test*. Solo los grupos experimentales (GE_IL_SN, GE_L_N, GE_IM_SN y GE_IM_N) consiguieron aumentar este resultado en el *post-test* inmediato. En el *post-test* diferido, todos los grupos evidenciaron una disminución en sus medias, pero estas siguen siendo superiores a los resultados del *pre-test*, a excepción del GC que, en comparación con el *post-test* inmediato, obtuvo una media más elevada; sin embargo, este valor no logró superar al puntaje del *pre-test*.

Para determinar si existían diferencias significativas en los resultados del *pre-test* entre el GC y los grupos experimentales, se realizó un análisis de varianza (ANOVA de un factor) el que demostró que en un principio los grupos eran iguales, $F(4,78) = ,876$, $p = .482$; sin embargo, se encontraron diferencias significativas en el *post-test* inmediato $F(4,78) = 10,560$, $p = .000$, y en el *post-test* diferido $F(4,78) = 4,589$, $p = .002$.

Tabla 4.35 ANOVA de medidas repetidas de los puntajes de los *tests* escritos del GC y los grupos experimentales en las tres instancias de evaluación (estructuras combinadas) (Elaboración propia)

Origen	gl	F	Valor P
Tratamiento	4	5,25	,000
Error 1	78		
Tiempo	2	19,25	,000
Tiempo *	8	6,11	,000
Tratamiento			
Error 2	156		

Para establecer si las diferencias en los puntajes de los *tests* eran estadísticamente significativas en el tiempo, se llevó a cabo un análisis de medidas repetidas (ANOVA) con la precisión gramatical (puntajes de los *tests*) como variable dependiente, y el tiempo (*pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido) y el FC como variables independientes. Los resultados de este análisis se muestran en la Tabla 4.35, en donde se observa que hubo un efecto significativo para el tratamiento de FC, $F(4,78) = 5,25$, $p < .001$, para el efecto Tiempo, $F(2,156) = 19,25$, $p < .001$; así como para la interacción Tiempo*Tratamiento, $F(8,156) = 6,11$, $p < .001$. Estos datos indican que en el tiempo los grupos experimentales en conjunto se desempeñaron en forma diferente al GC.

En virtud de estos resultados, se llevaron a cabo diversas pruebas *post hoc* de comparaciones múltiples con ajuste Bonferroni (nivel alfa .05) para determinar dónde se produjeron las diferencias estadísticamente significativas en las distintas instancias de medición.

Tabla 4.36 Comparación del desempeño del GC y grupos experimentales entre el *pre-test*, el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido (Elaboración propia)

COMPARACIONES MÚLTIPLES	<i>Post-test</i> inmediato	<i>Post-test</i> diferido
Pre_GC	,021	,990
Post_GC	----	,042
Pre_GE_IL_SN	,031	,052
Post_GE_IL_SN	----	1,000
Pre_GE_IL_N	,000	,040
Post_GE_IL_N	----	,054
Pre_GE_IM_SN	,000	,002
Post_GE_IM_SN	----	1,000
Pre_GE_IM_N	,003	,680
Post_GE_IM_N	----	,008

La Tabla 4.36 muestra que los puntajes del GC evidencian una variación significativa entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, $p = .021$; sin embargo, esta diferencia corresponde al descenso experimentado por el GC en la segunda medición. Los puntajes entre el *pre-test* y el *post-test* diferido del GC no muestran significancia estadística, $p > .05$ pero sí la diferencia entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido, $p = .042$; a pesar de esto, el resultado obtenido en el *post-test* diferido no logró igualar o superar el puntaje del *pre-test*. Del mismo modo, en la Tabla 4.36 se puede observar que los puntajes del GE_IL_SN variaron significativamente entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, $p = .031$ pero no entre el *pre-test* y el *post-test* diferido, $p = .052$, ni entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido, $p > .05$. Por su parte, el GE_IL_N mostró significancia estadística entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, $p = .000$ y entre *pre-test* y el *post-test* diferido, $p = .040$; sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre el *post-test* inmediato y el

post-test diferido, $p = .054$, demostrándose así la estabilidad de las ganancias a largo plazo. En relación con el GE_IM_SN, se aprecia que sus puntajes entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato presentan diferencias estadísticamente significativas, $p = .000$, lo mismo que entre el *pre-test* y el *post-test* diferido, $p = .002$; aunque no se observa que los puntajes entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido de este grupo hayan variado significativamente, $p > .05$. Por último, el GE_IM_N solo evidenció diferencias estadísticamente significativas entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, $p = .003$. La diferencia entre el *pre-test* y el *post-test* diferido no muestran significancia estadística, $p = .680$. En tanto, entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido se aprecian variaciones significativas, $p = .008$; sin embargo, estas obedecen a la disminución que experimentó este grupo en dicha medición.

La última comparación realizada corresponde al desempeño de los grupos experimentales entre sí en cada uno de los *tests* de escritura (Tabla 4.37). Los resultados corroboran que no hubo diferencias significativas en el desempeño de los grupos en el *pre-test*, $p > .05$. En tanto, en el *post-test* inmediato se aprecia que todos los grupos experimentales tuvieron un desempeño estadísticamente diferente al GC; a saber, GE_I_SN, GE_I_N y GE_IM_SN, $p = .000$ y GE_IM_N, $p = .002$. Finalmente, en la medición diferida se aprecia que los únicos grupos que consiguieron un desempeño estadísticamente significativo fueron el GE_I_SN, $p = .030$ y el GE_IM_SN, $p = .003$, evidenciándose de este modo que los únicos grupos que fueron capaces de retener el efecto del tratamiento correctivo a largo plazo fueron aquellos excluidos de la negociación. En

otras palabras, se confirma una vez más que la negociación de las formas no impulsa la efectividad de las estrategias correctivas y, por el contrario, pareciera debilitarla.

Tabla 4.37 Comparaciones múltiples por pares en el *pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido (Elaboración propia)

COMPARACIONES MÚLTIPLES	GE_IL_SN	GE_IL_N	GE_IM_SN	GE_IM_N
Pre_GC	1,000	1,000	1,000	1,000
Pre_GE_IL_SN	---	1,000	1,000	1,000
Pre_GE_IL_N	---	---	1,000	1,000
Pre_GE_IM_SN	---	---	---	1,000
Post_GC	,000	,000	,000	,002
Post_GE_IL_SN	---	1,000	1,000	1,000
Post_GE_IL_N	---	---	1,000	1,000
Post_GE_IM_SN	---	---	---	1,000
Dif_GC	,030	,467	,003	1,000
Dif_GE_IL_SN	---	1,000	1,000	,706
Dif_GE_IL_N	---	---	,967	1,000
Dif_GE_IM_SN	---	---	---	,108

4.2.2.1 Resultados de los tests de escritura del grupo control y de cada uno de los grupos experimentales para la concordancia sujeto-verbo.

El análisis que aquí se presenta permite observar el efecto de las estrategias de FCE en todos los grupos del estudio en el tratamiento de la concordancia sujeto-verbo de la tercera persona del presente simple. La Tabla 4.38 presenta la estadística descriptiva de los puntajes de los *tests* que midieron la estructura mencionada.

Tabla 4.38 Estadística descriptiva de los *tests* de escritura del GC y los grupos experimentales para la concordancia sujeto-verbo (Elaboración propia)

	N	<i>Pre-test</i>		<i>Post-test</i> inmediato		<i>Post-test</i> diferido	
		Media	DE.	Media	DE.	Media	DE.
GC	20	54,3	4,5	41,8	4,9	49,2	5,3
GE_IL_SN	19	59,4	4,6	79,2	5,0	76,9	5,4
GE_IL_N	15	50,6	5,2	76,5	5,6	68,3	6,1
GE_IM_SN	15	58,2	5,2	79,9	5,6	76,7	6,1
GE_IM_N	14	51,0	5,4	71,6	5,8	57,8	6,3
valor-p		,635		,000		,002	

La Figura 4.11 grafica del promedio de los puntajes en el *pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido obtenido por cada uno de los grupos para la concordancia sujeto-verbo de la tercera persona del presente simple.

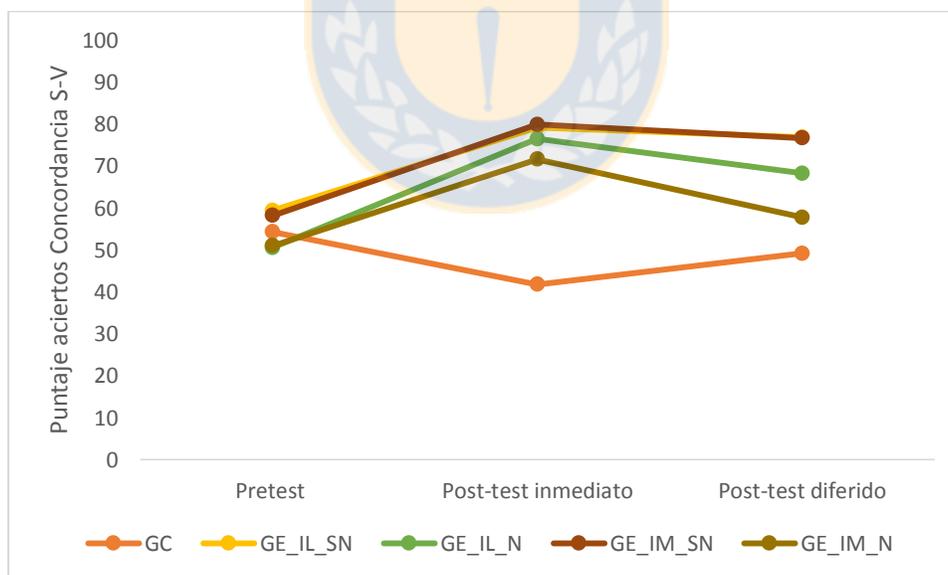


Figura 4.11 Puntaje de los *test* escritos del grupo control y los grupos experimentales para la concordancia sujeto-verbo (Elaboración propia)

La Tabla 4.38 y la Figura 4.11 presentan los puntajes obtenidos por cada uno de los grupos en el *pre-test*. En ella es posible observar que solo los grupos experimentales consiguieron ganancias en el *post-test* inmediato, resultados que reflejaron un descenso en el *post-test* diferido. Por su parte, el GC experimentó una baja en el *post-test* inmediato y en la medición diferida logró un aumento que no igualó ni superó a la media registrada en el *pre-test*.

Un análisis de varianza (ANOVA de un factor) permitió determinar si existían diferencias significativas en los resultados del *pre-test* entre el GC, GE_IL_SN, GE_IL_N, GE_IM_SN y GE_IM_N. Los resultados demuestran que en un principio los grupos eran homogéneos, $F(4,78) = ,641$, $p = .635$; sin embargo, se evidencia un comportamiento estadísticamente diferente en el *post-test* inmediato $F(4,78) = 10,318$, $p = .000$, y en el *post-test* diferido $F(4,78) = 4,774$, $p = .002$.

Tabla 4.39 ANOVA de medidas repetidas de los puntajes de los *tests* escritos del GC y los grupos experimentales en las tres instancias de evaluación para la concordancia sujeto-verbo (Elaboración propia)

Origen	gl	F	Valor P
Tratamiento	4	5,47	,000
Error 1	78		
Tiempo	2	21,13	,000
Tiempo * Tratamiento	8	5,36	,000
Error 2	156		

Para comprobar si las diferencias en los puntajes de los *tests* eran estadísticamente significativas en el tiempo, se realizó un análisis de medidas repetidas (ANOVA) con la

precisión gramatical (puntajes de los *tests*) como variable dependiente, y el tiempo (*pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido) y el FC como variables independientes.

En la Tabla 4.39 se observa que hubo un efecto significativo para el tratamiento de FC, $F(4,78) = 5,47$, $p < .001$, para el efecto Tiempo tuvo significancia estadística, $F(2,156) = 21,13$, $p < .001$, y también para la interacción Tiempo*Tratamiento $F(8,156) = 5,36$, $p < .001$, demostrándose así que en el tiempo los grupos experimentales en conjunto se comportaron en forma diferente al GC.

Algunas pruebas *post hoc* de comparaciones múltiples con ajuste Bonferroni (nivel alfa .05) permitieron establecer dónde se produjeron las diferencias con significancia estadística en las distintas instancias de medición.

Tabla 4.40 Comparación del desempeño del GC y grupos experimentales entre el *pre-test*, el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido (Elaboración propia)

COMPARACIONES MÚLTIPLES	<i>Post-test</i> inmediato	<i>Post-test</i> diferido
Pre_GC	,036	,984
Post_GC	----	,304
Pre_GE_IL_SN	,000	,005
Post_GE_IL_SN	----	1,000
Pre_GE_IL_N	,000	,013
Post_GE_IL_N	----	,330
Pre_GE_IM_SN	,001	,009
Post_GE_IM_SN	----	1,000
Pre_GE_IM_N	,002	,853
Post_GE_IM_N	----	,033

La Tabla 4.40 muestra que los puntajes del GC experimentaron una variación significativa entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, $p = .036$, producto de la disminución registrada en la segunda evaluación; sin embargo, entre el *pre-test* y el *post-test* diferido no hubo resultados estadísticamente diferentes, ni tampoco entre el *post-test* inmediato y el

post-test diferido, $p > .05$. Además, se observa que los puntajes del GE_IL_SN variaron significativamente entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, $p < .001$, entre el *pre-test* y el *post-test* diferido, $p = .005$, pero no entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido, $p > .05$. Por su parte, el GE_IL_N sufrió una variación significativa solo entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, $p < .001$ y entre el *pre-test* y el *post-test* diferido, $p = .013$; pero no se mostraron diferencias significativas entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido, $p > .05$. En cuanto a los grupos que recibieron explicación metalingüística, se aprecia que el GE_IM_SN muestra diferencias significativas entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, $p = .001$ y entre el *pre-test* y el *post-test* diferido, $p = .009$. No obstante, la diferencia entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido no logró significancia estadística, $p > .05$. Por su parte, el GE_IM_N también presentó diferencias significativas entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, $p = .002$, pero no entre el *pre-test* y el *post-test* diferido, $p = .853$. Si bien entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido se evidencian diferencias con significancia estadística, $p = .033$, esto se debe a la drástica disminución que experimentó este grupo en la última medición.

Por último, al comparar el desempeño de los grupos experimentales entre sí en cada una de las mediciones, se confirma que en el *pre-test* no hubo diferencias significativas en sus desempeños, $p > .05$. En tanto, en el *post-test* inmediato se aprecia que todos los grupos experimentales tuvieron un desempeño estadísticamente diferente al GC; a saber, GE_IL_SN, GE_IL_N y GE_IM_SN, $p < .001$ y GE_IM_N, $p = .002$. Finalmente, en el *post-test* diferido solo los grupos GE_IL_SN y GE_IM_SN consiguieron un desempeño estadísticamente diferente, $p = .004$ y $p = .010$, respectivamente (Tabla 4.41).

Tabla 4.41 Comparaciones múltiples por pares en el *pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido (Elaboración propia)

COMPARACIONES MÚLTIPLES	GE_IL_S N	GE_IL_N	GE_IM_SN	GE_IM_N
Pre_GC	1,000	1,000	1,000	1,000
Pre_GE_IL_SN	---	1,000	1,000	1,000
Pre_GE_IL_N	---	---	1,000	1,000
Pre_GE_IM_SN	---	---	---	1,000
Post_GC	,000	,000	,000	,002
Post_GE_IL_SN	---	1,000	1,000	1,000
Post_GE_IL_N	---	---	1,000	1,000
Post_GE_IM_SN	---	---	---	1,000
Dif_GC	,004	,203	,010	1,000
Dif_GE_IL_SN	---	1,000	1,000	,242
Dif_GE_IL_N	---	---	1,000	1,000
Dif_GE_IM_SN	---	---	---	,339

Estos resultados reafirman la hipótesis enunciada con anterioridad que indica que la negociación de las formas propende a reducir la efectividad de un tratamiento correctivo, en lugar de potenciarla.

4.2.2.2 Resultados de los tests de escritura del grupo control y de los grupos experimentales para las preposiciones de tiempo.

Este último análisis permite observar el efecto de las estrategias de FCE en cada uno de los grupos del estudio, en el tratamiento de las preposiciones de tiempo. La Tabla 4.42 presenta la estadística descriptiva de los puntajes de todos los grupos del estudio en los *tests* de escritura para la forma señalada.

Tabla 4.42 Estadística descriptiva de los *tests* de escritura del GC y de los grupos experimentales para las preposiciones de tiempo (Elaboración propia)

	N	<i>Pre-test</i>		<i>Post-test</i> inmediato		<i>Post-test</i> diferido	
		Media	DE.	Media	DE.	Media	DE.
GC	20	44,4	30,6	37,6	27,0	47,8	30,3
GE_IL_SN	19	41,5	37,0	56,1	30,0	56,2	22,9
GE_IL_N	15	41,3	28,1	63,7	30,4	55,1	30,4
GE_IM_SN	15	53,5	21,6	77,8	16,8	74,1	18,5
GE_IM_N	14	51,1	32,7	63,9	25,4	54,8	33,3
valor-p		,719		,001		,094	

En la Figura 4.12 se grafican los promedios de los puntajes en el *pre-test*, *post-test* y *post-test* diferido obtenidos por cada uno de los grupos para las preposiciones de tiempo.

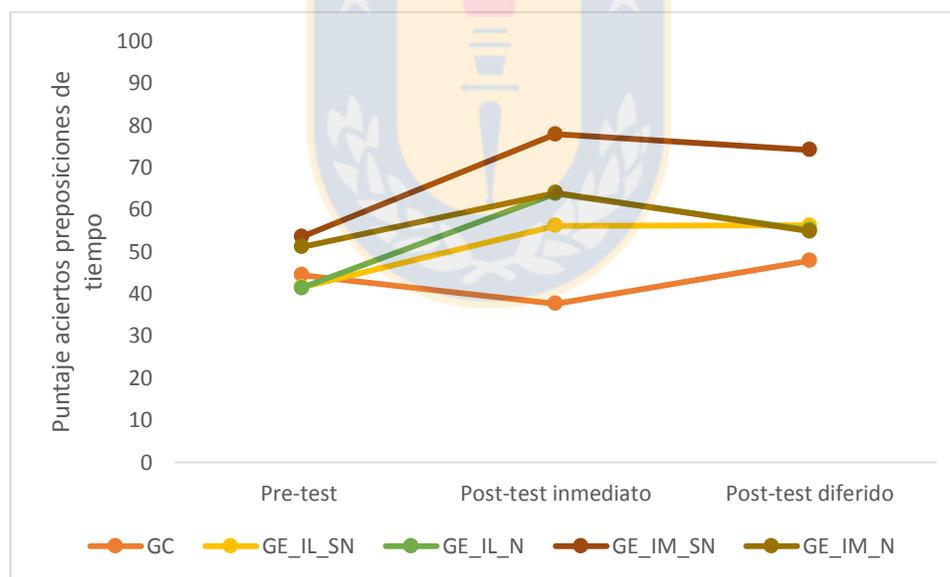


Figura 4.12 Puntaje de los *test* escritos del grupo control y los grupos experimentales para las preposiciones de tiempo (Elaboración propia)

La Tabla 4.42 y la Figura 4.12 muestran los puntajes obtenidos por cada uno de los grupos en el *pre-test*. En ellas se observa que solo los grupos experimentales consiguieron ganancias en el *post-test* inmediato, pero estos aumentos descendieron en el *post-test*

diferido. Por su parte, el GC experimentó una baja en el *post-test* inmediato y en la medición diferida logró un aumento levemente superior a la media registrada en el *pre-test*.

Un análisis de varianza (ANOVA de un factor) permitió determinar si existían diferencias significativas en los resultados del *pre-test* entre el GC y los grupos experimentales. Los resultados demuestran la homogeneidad de los grupos al inicio del estudio, $F(4,78) = ,523$, $p = .719$; sin embargo, se evidencian diferencias estadísticamente significativas en el *post-test* inmediato $F(4,78) = 5,382$, $p = .001$. En tanto, en el *post-test* diferido, no se muestra significancia estadística, $F(4,78) = 2,057$, $p = .094$.

Tabla 4.43 ANOVA de medidas repetidas de los puntajes de los *tests* escritos del GC y los grupos experimentales en las tres instancias de evaluación para las preposiciones de tiempo (Elaboración propia)

Origen	gl	F	Valor P
Tratamiento	4	2,56	,045
Error 1	78		
Tiempo	2	11,45	,000
Tiempo *	8	2,15	,034
Tratamiento			
Error 2	156		

Un análisis de medidas repetidas (ANOVA) con la precisión gramatical (puntajes de los *tests*) como variable dependiente, y el tiempo (*pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido) y el FC como variables independientes permitió comprobar si las diferencias en los puntajes de los *tests* eran estadísticamente significativas en el tiempo.

Los resultados de la Tabla 4.43 muestran que hubo un efecto significativo para el Tratamiento de FC, $F(4,78) = 2,56$, $p = .045$, para el efecto Tiempo, $F(2,156) = 11,45$, $p < .001$, y para la interacción Tiempo*Tratamiento $F(8,156) = 2,15$, $p = .034$, resultados que demuestran que en el tiempo los grupos experimentales se desempeñaron en forma diferente al GC.

Diversas pruebas *post hoc* de comparaciones múltiples con ajuste Bonferroni (nivel alfa .05) posibilitaron identificar dónde se produjeron las diferencias con significancia estadística en las distintas instancias de medición.

La Tabla 4.44 muestra que el puntaje del GE_IL_N sufrió una variación significativa entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, $p = .010$, pero no entre el *pre-test* y el *post-test* diferido, ni entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido, $p > .05$. En tanto el GE_IM_SN muestra diferencias significativas entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato, $p = .005$, y entre el *pre-test* y el *post-test* diferido, $p = .020$, pero no entre el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido. El GC, el GE_IL_SN y el GE_IM_N no experimentaron una variación significativa entre ninguna de las instancias de medición, $p > .05$. Estos hallazgos demuestran que el factor negociación no fue capaz de potenciar la efectividad del FCE localizado ni del FCE metalingüístico.

Tabla 4.44 Comparación del desempeño del GC y grupos experimentales entre el *pre-test*, el *post-test* inmediato y el *post-test* diferido (Elaboración propia)

COMPARACIONES MÚLTIPLES	<i>Post-test</i> inmediato	<i>Post-test</i> diferido
Pre_GC	,876	1,000
Post_GC	----	,186
Pre_GE_IL_SN	,088	,085
Post_GE_IL_SN	----	1,000
Pre_GE_IL_N	,010	,194
Post_GE_IL_N	----	,520
Pre_GE_IM_SN	,005	,020
Post_GE_IM_SN	----	1,000
Pre_GE_IM_N	,292	1,000
Post_GE_IM_N	----	,489

Por último, al comparar el desempeño de los grupos experimentales entre sí en cada una de las mediciones, se confirma que en el *pre-test* no hubo diferencias significativas en sus desempeños, $p > .05$. En tanto, en el *post-test* inmediato se aprecia que solo el grupo GE_IM_SN tuvo un desempeño estadísticamente diferente al GC, $p < .001$. Las diferencias entre los grupos experimentales no lograron significancia estadística. Finalmente, en el *post-test* diferido se aprecia que ningún grupo consiguió un desempeño estadísticamente significativo (Tabla 4.45).

Tabla 4.45 Comparaciones múltiples por pares en el *pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido (Elaboración propia)

COMPARACIONES MÚLTIPLES	GE_IL_SN	GE_IL_N	GE_IM_SN	GE_IM_N
Pre_GC	1,000	1,000	1,000	1,000
Pre_GE_IL_SN	---	1,000	1,000	1,000
Pre_GE_IL_N	---	---	1,000	1,000
Pre_GE_IM_SN	---	---	---	1,000
Post_GC	,330	,053	,000	,058
Post_GE_IL_SN	---	1,000	0,207	1,000
Post_GE_IL_N	---	---	1,000	1,000
Post_GE_IM_SN	---	---	---	1,000
Dif_GC	1,000	1,000	,064	1,000
Dif_GE_IL_SN	---	1,000	,627	1,000
Dif_GE_IL_N	---	---	,619	1,000
Dif_GE_IM_SN	---	---	---	,627

En definitiva, se corrobora de esta manera que el papel de la negociación de las formas objeto de estudio en un tratamiento de FCE dista de potenciar la efectividad de las estrategias indirectas de corrección del error escrito, al menos entre aprendices como los considerados en el presente estudio.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado se discuten los resultados obtenidos, atendiendo a los objetivos y las preguntas de investigación planteados para el estudio. Los hallazgos se analizan a partir del conocimiento empírico y de las teorías de ASL revisados en el capítulo 2, lo que permite confirmar u objetar ciertas apreciaciones respecto del FCE, proporcionando evidencias sólidas que contribuyen a la consolidación y expansión de esta área de estudio.

El capítulo se organiza en dos secciones que responden a los objetivos generales del estudio, permitiendo de esta manera contestar las preguntas de investigación propuestas. La primera de estas secciones se focaliza exclusivamente en el efecto del FCE en la promoción gramatical de los estudiantes. Aquí se aborda el efecto del tratamiento desde lo general a lo específico; esto es, se consideran los CGE y las formas combinadas; luego, se analiza el comportamiento del CGE para cada una de las formas objeto de estudio. Posteriormente, se discuten los resultados en función de cada uno de los grupos experimentales para el conjunto de formas y, también, para cada una de ellas consideradas como dominios gramaticales distintos. Esta primera aproximación permite levantar juicios concluyentes respecto de la efectividad de las técnicas correctivas estudiadas y posibilita examinar la el comportamiento de distintas formas lingüísticas al ser sometidas a un tratamiento de FCE.

La segunda sección plantea la discusión en torno a la negociación de las formas intervenidas con los estudiantes. Se comparan los resultados tanto de los grupos que negociaron (N), como de aquellos excluidos de dicho proceso (SN); de este modo, se determina el impacto del factor negociación como variable de investigación. Al igual que en la primera sección, esta deliberación se aborda desde lo general a lo particular; sin embargo, la discusión se realiza para el conjunto de información obtenida.

5.1 Efecto del *feedback* correctivo escrito focalizado indirecto en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y de las preposiciones de tiempo

La primera aproximación general a los resultados de este estudio muestra que el CGE consiguió un aumento significativo en el uso preciso de las formas gramaticales cuando estas fueron consideradas como un solo grupo de estructuras. Además, el CGE fue capaz de mantener dichos resultados a pesar de la leve disminución observada al comparar las medias del *post-test* inmediato y el *post-test* diferido. En tanto, el GC, que solo fue expuesto a comentarios generales acerca de sus producciones escritas, tuvo un comportamiento oscilante que reflejó la incapacidad de este grupo para progresar en la construcción de su IL.

Lo anterior indica que el FCE focalizado indirecto constituye una herramienta efectiva para el tratamiento gramatical. Estos resultados confirman lo declarado por distintos autores respecto del efecto positivo que tiene el FCE indirecto en la promoción de la precisión en el uso de la lengua (Lalande, 1982; Lu, 2010; Hosseiny, 2014; Ellis et al., 2008; Eslami, 2014; Ortiz, 2015, Ferreira et al., 2016; Ferreira, 2017, entre otros). Las exigencias que impone este tipo de corrección en cuanto a la resolución autónoma de problemas y a la autocorrección de las inexactitudes, son referidas como razones que sustentarían el efecto positivo de esta técnica en la promoción gramatical (Ferris, 1999). El hecho que los estudiantes no reciban la corrección directa de sus desviaciones y solo se les entregue algún tipo de indicación respecto de ellas, exige que los aprendices reflexionen acerca de la solución a tales incorrecciones, llevando a cabo un procesamiento cognitivo superior.

No obstante, la efectividad del FCE indirecto no ha estado exenta de debate. Hay quienes sugieren que esta estrategia pudiese no ser favorable en la medida que la información que proporciona acerca del error resulta insuficiente para resolverlo (Chandler, 2003) y que la sola indicación de la existencia de una imprecisión no facilita que los estudiantes comprueben sus hipótesis en la L2 (Bitchener & Knoch, 2010a). Si bien estos argumentos pudiesen ser válidos en determinadas ocasiones, se deben asumir con precaución debido a cuestiones que se irán develando a medida que avance la discusión

Los hallazgos de este estudio demuestran que a pesar de recibir solo una indicación somera respecto de la existencia de un error, los estudiantes son capaces de procesar dicha información y realizar las modificaciones pertinentes para resolverlo. En virtud de estos resultados, se considera que no es precisamente la falta de información la responsable de la insuficiencia en la corrección o de la dificultad de los estudiantes para comprobar sus hipótesis, sino más bien la incongruencia entre el tipo de estructuras intervenidas y la etapa de adquisición en la que se encuentran los aprendices. Tal juicio se corresponde con los postulados de La Teoría de la Procesabilidad y La Hipótesis de la Enseñabilidad (ver sección 2.6.3.4), enfoques que sostienen que la instrucción es exitosa cuando las formas lingüísticas que se intervienen pertenecen a la etapa de adquisición en la que se encuentran los estudiantes o a la que están próximos a acceder, pudiendo acelerarse el orden natural de dicho proceso pero no eludirlo (Littlewood, 2004; Pienemann & Keβler, 2012). Así, es posible afirmar que cuando el tratamiento de FCE apunta a aquellas estructuras que pertenecen a la fase de adquisición correcta, los estudiantes solo necesitan una indicación básica sobre la existencia de alguna imprecisión para poder activar su conocimiento declarativo y resolver autónomamente sus desviaciones lingüísticas, promoviéndose de esta forma la transformación de dicho conocimiento en conocimiento procedimental (DeKeyser,

2001, 2007b, 2010). Efectivamente, en esta investigación se demuestra que el FCE indirecto tiene efectos significativos en la promoción de la precisión lingüística de los estudiantes debido a que los aprendices que conformaron la muestra mostraban cierta cercanía con las estructuras tratadas; es decir, las formas intervenidas estaban en el “estadio correspondiente” de su IL (Pienemann, 1998). Esta proposición puede comprobarse observando los resultados de los AE realizados antes del tratamiento y los del *pre-test* de escritura. Dichas mediciones muestran que los aprendices eran capaces de utilizar las estructuras tratadas de forma más o menos precisa antes de la intervención; por consiguiente, el FCE indirecto asistió la activación del conocimiento declarativo de los estudiantes, permitiéndoles utilizar controladamente dichos saberes en las distintas tareas de escritura hasta lograr su procedimentalización. En efecto, esta última acción se constata con la retención a largo plazo de las ganancias conseguidas por el CGE en el uso gramaticalmente preciso de las estructuras intervenidas.

Una argumentación distinta respecto de la efectividad del FCE indirecto sugiere que este tipo de corrección no es apropiado tratándose de estudiantes con un nivel básico de competencia lingüística, en la medida que, en dicha etapa, los aprendices tienen una batería menor de recursos lingüísticos en los que apoyarse para solucionar sus imprecisiones (Ferris, 2004, 2010; Hyland & Hyland, 2006; Van Beuningen et al., 2012). Esta apreciación parece bastante razonable pues es poco probable que un aprendiz solucione correctamente un error cuando no tiene los conocimientos necesarios para hacerlo. No obstante, hasta ahora, dicha proposición solo constituye una conjetura en virtud del escaso conocimiento empírico existente, sobre todo considerando que gran parte de las investigaciones de FCE han incorporado muestras con un nivel de proficiencia intermedio o superior (Guo, 2015). En este escenario, el presente estudio aporta evidencia sustantiva que desestima dicho

juicio, demostrando que el FCE indirecto es efectivo en la promoción de la precisión gramatical de estudiantes con niveles iniciales de competencia, siempre bajo la consideración que el tratamiento correctivo se encuentre dirigido a aquellas estructuras lingüísticas que están en proceso de adquisición o parcialmente adquiridas (Pienemann, 1998; Guo, 2015); de lo contrario, los argumentos de Ferris (2004, 2010), Hyland y Hyland (2006) y Van Beuningen et al. (2012), expuestos más arriba, pudiesen ser confirmados.

Por otro lado, no solo la familiaridad de los estudiantes con las formas trabajadas debe haber favorecido los resultados conseguidos, sino también la cantidad de sesiones de FC proporcionadas y el tipo de estructuras consideradas. En relación con el número de episodios de FC, distintos investigadores han concluido que es fundamental someter a los estudiantes a más de una sesión de FC pues, de esta manera, se promueve la práctica controlada necesaria para la incorporación de los elementos lingüísticos abordados y se evita establecer conclusiones sobre la base de resultados auspiciosos que pueden deberse al azar (Guo, 2015; Frear & Chiu, 2015). Esto adquiere especial relevancia cuando el nivel de proficiencia de los estudiantes es básico y cuando las formas tratadas poseen un alto grado de complejidad.

Si bien, existen quienes señalan que una sola sesión de FC sería suficiente para mejorar la precisión (Fathman & Whalley, 1990; Ferris & Roberts, 2001; Bitchener & Knoch, 2010a, 2010b), es probable que, como el FC indirecto solo proporciona una indicación acerca de la ocurrencia de algún error (sin la provisión de la resolución efectiva), los aprendices requieran de una mayor cantidad de intentos para procesar dicha información, ajustar sus imprecisiones y comprobar nuevamente sus hipótesis acerca del uso correcto de la forma. Así, una vez comprobadas las reglas de uso preciso, el estudiante está en condiciones de internalizarlas, contribuyendo estas acciones al desarrollo efectivo

de su IL (ver Figura 5.1). Esto es precisamente lo que sugiere el Modelo de Procesamiento de la Información que destaca que la adquisición de una L2 es considerada una habilidad cognitiva compleja que demanda la automatización modular de subhabilidades a través de la práctica controlada, permitiendo al estudiante la reestructuración continua de su IL (McLaughlin, 1987, 1990).

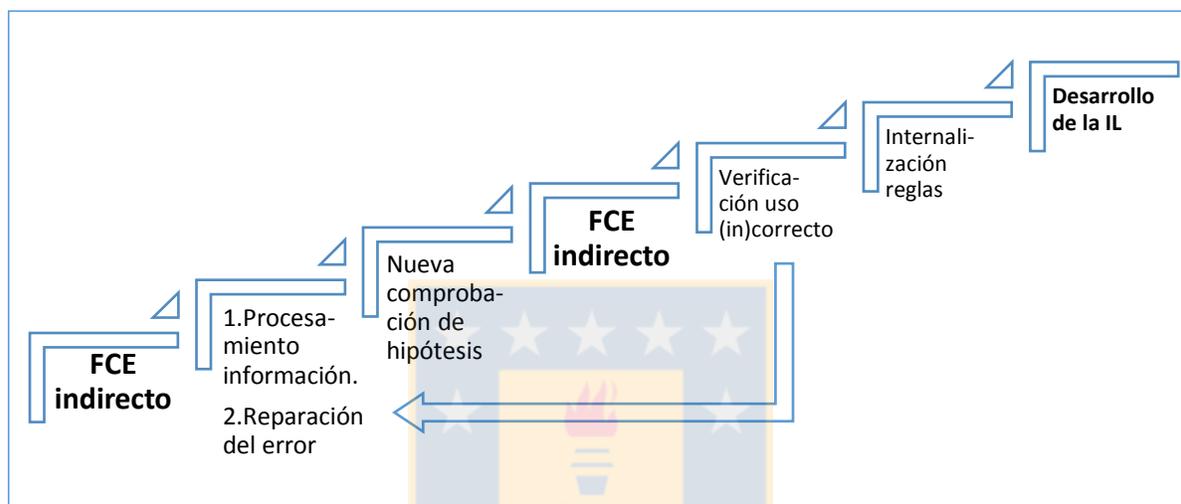


Figura 5.1 Procesamiento del FCE indirecto para asistir la configuración de la IL (Elaboración propia)

Por último, y basados en el supuesto que diversas estructura gramaticales responden de manera diferenciada a un tratamiento correctivo (cf. Bitchener & Storch, 2016), debe mencionarse que la naturaleza de las formas intervenidas en el marco del presente estudio puede haber influido en el resultado del tratamiento. Si bien la problematización en torno a qué errores se deben corregir fue propuesta hace aproximadamente 40 años (Hendrickson, 1978), dicha cuestión está lejos de ser resuelta. Entonces, parece imperioso determinar qué estructuras responden de mejor manera a un tratamiento correctivo indirecto. En tal sentido, los resultados de esta investigación constituyen un aporte relevante a la disciplina, al considerar dos estructuras que han sido escasamente indagadas en el campo de las estrategias de corrección del error; a saber, la concordancia sujeto-verbo en presente simple y las preposiciones de tiempo.

5.1.1 Efecto del *feedback* correctivo escrito focalizado indirecto en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple.

Una aproximación general en cuanto a la efectividad del FCE focalizado indirecto en el tratamiento de la concordancia sujeto-verbo concuerda con los resultados hasta ahora presentados. El GC mostró un desempeño irregular en cada una de las mediciones; en tanto, el CGE aumentó significativamente en el *post-test* inmediato ($p < .001$), reteniendo las mejoras a largo plazo ($p < .001$). Por lo tanto, se confirma el efecto positivo de la provisión de FCE focalizado indirecto en el tratamiento específico de la concordancia sujeto-verbo, entre aprendices de inglés como LE con un nivel básico de proficiencia.

La argumentación en favor de esta conclusión no solo se relaciona con las características propias de la técnica correctiva en cuestión, sino además con las particularidades de las formas intervenidas, considerando que, como se ha sugerido precedentemente, la efectividad de un tratamiento correctivo depende también de las estructuras lingüísticas abordadas. Tal como se presentó en la sesión 2.8.1, la concordancia sujeto-verbo de la tercera persona del presente simple en inglés presenta cierta complejidad morfológica, cuestión que entorpece o retarda su adquisición (DeKeyser, 2005). Dicho fenómeno ha sido documentado por diversos investigadores, argumentándose asimismo que tales dificultades persisten aun a pesar del estado de adquisición de los aprendices (Ortiz, 2015, 2016). El presente estudio no hace sino confirmar esta hipótesis en la medida que, si bien los estudiantes han estado expuestos a la forma tratada durante toda su formación escolar (9 años en promedio), mostraban un desempeño deficiente al momento de utilizarla productivamente. No obstante, los hallazgos de esta investigación permiten sostener que la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular responde de manera adecuada a un

tratamiento correctivo, resultado que concuerda con las conclusiones de otros investigadores que han señalado que la concordancia sujeto-verbo se beneficia de un procedimiento de corrección (Lillo, 2014a, 2014b; Ortiz, 2015; Ferreira, 2017). De este modo, se entiende que este tipo de concordancia representa un error “tratable” y, por consiguiente, responde favorablemente a la provisión de FC (Ferris, 1999, 2011).

Ahora bien, es probable que la efectividad del tratamiento responda también a la pertinencia del tipo de FCE utilizado (indirecto), pues, como se ha sostenido, este tipo de técnica correctiva resulta más apropiada para el tratamiento de errores morfológicos (Liu, 2008). En el escenario descrito, es preciso reflexionar respecto de la efectividad del FCE indirecto en el marco del tratamiento de errores fuera del dominio morfológico; es decir, errores cuya dificultad radica, por ejemplo, en el sistema semántico, tal como es el caso de las preposiciones de tiempo.

5.1.2 Efecto del *feedback* correctivo escrito focalizado indirecto en el uso gramaticalmente preciso de las preposiciones de tiempo.

Los resultados para el tratamiento de esta forma indican que el CGE superó su desempeño inicial ($p < .001$) y fue capaz de retener sus ganancias en el tiempo ($p = .001$). Así, se confirma que el FCE focalizado indirecto es una estrategia que favorece el uso gramaticalmente preciso de las preposiciones de tiempo; es decir, esta técnica favorece el tratamiento de errores semánticos cuyo grado de dificultad es muy elevado, cuestión que obstaculiza su adquisición. Este hallazgo representa un aporte significativo en el ámbito del FC en virtud de que los errores idiosincráticos han sido considerados generalmente como errores “no tratables” y, por consiguiente, con limitada respuesta a un tratamiento correctivo (Ferris, 1999; 2011). Por otro lado, un porcentaje importante de las investigaciones se ha centrado en proporcionar evidencia empírica acerca de un número

tremendamente limitado de estructuras “tratables”, por lo que no ha sido del todo posible confirmar o rebatir la presunción de “no tratabilidad”.

Por su parte, los escasos estudios que han incorporado las preposiciones como formas objeto de investigación han arrojado resultados relativamente ambiguos. Bitchener et al. (2005) concluyeron que el FCE no favorece el uso gramaticalmente preciso de las preposiciones. Contrariamente, Morsali (2014) ha sostenido que el FCE tiene un efecto positivo en la promoción de la precisión en el uso de tales elementos oracionales. Por su parte, Guo (2015) no encontró diferencias significativas en los resultados de los diversos tratamientos, pero sí cierta tendencia de los tipos de FCE más explícitos a favorecer la utilización correcta de las preposiciones de lugar. En tanto, Lafleur y Ferreira (2016), Ferreira et al. (2016) y Ferreira (2017) demostraron que las preposiciones responden de manera efectiva a un tratamiento de FCE (ver sección 2.8.2).

El contraste entre los hallazgos de las investigaciones referidas y el estudio que aquí se presenta respecto de la respuesta de las preposiciones a un tratamiento correctivo, permite conjeturar que tales contradicciones responden a divergencias en los enfoques metodológicos que sustentan las distintas investigaciones y, en particular, a la falta de delimitación del dominio gramatical abordado; esto es, la restricción de los estudios a subcategorías específicas de preposiciones (preposiciones de tiempo, preposiciones de lugar, preposiciones de finalidad, etc.). Este encuadramiento obedece a una particularidad propia de esta estructura; a saber, sus reglas de uso tienen tal nivel de complejidad, incluso para hablantes nativos (Jiménez, 1996), que la focalización en un tipo específico de preposiciones disminuiría la carga cognitiva que genera el procesamiento de estas formas, reduciendo al mismo tiempo la “opacidad semántica” que involucra su utilización. Las

únicas investigaciones que encontraron un efecto significativamente positivo o una tendencia favorecedora para el tratamiento correctivo de las preposiciones, fueron aquellas que acotaron el tratamiento a subcategorías o a un número de preposiciones limitado dentro de una subcategoría definida (Morasli, 2014; Guo, 2015; Ferreira et al., 2016; Lafleur & Ferreira, 2016; Ferreira, 2017) (para mayores detalles ver sección 2.8.2). Por otra parte, Bitchener et al. (2005), quienes abordaron el tratamiento de las preposiciones de manera global, no consiguieron evidencias que permitieran sustentar la implementación de técnicas correctivas. Así, en virtud del conocimiento existente y de los hallazgos aquí obtenidos, se sostiene que para resguardar la efectividad del tratamiento correctivo de las preposiciones, este debe circunscribirse particularmente al ámbito de subcategorías de este dominio gramatical, en concordancia con las proposiciones de Bitchener y Storch (2016), quienes sugieren que *“it may be that written CF is more effective in targeting some of these sub-categories than other”* (p.55-56).

En síntesis, según este primer acercamiento general al efecto del FCE indirecto en el tratamiento gramatical de dos formas lingüísticas, es posible sostener que dicha herramienta de corrección del error escrito es una técnica favorable cuando apunta a componentes gramaticales que se encuentran en proceso de adquisición aun entre estudiantes que poseen un nivel básico de proficiencia. Además, se observa que ambas formas tratadas (concordancia sujeto-verbo y preposiciones de tiempo) representan estructuras que responden efectivamente a un tratamiento correctivo indirecto. Ahora bien, resulta fundamental profundizar en esta discusión a objeto de identificar diferencias significativas en los resultados de cada una de las estrategias de FCE utilizadas, pues, como se ha

demostrado en distintas investigaciones, es posible que dichas técnicas muestren un impacto diferenciado de acuerdo con los errores que tratan.

5.1.3 Efecto del FCE focalizado indirecto localizado y del FCE focalizado indirecto localizado con explicación metalingüística en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y de las preposiciones de tiempo.

En términos generales, los resultados obtenidos muestran que, respecto del efecto del FCE indirecto localizado y del FCE indirecto localizado con explicación metalingüística en el tratamiento de las formas en conjunto, los grupos experimentales (GE_IL y GE_IM) lograron aumentar significativamente sus niveles de precisión inmediatamente después del tratamiento y mantuvieron dichas ganancias en el tiempo. En este escenario, es admisible afirmar que tanto el FCE focalizado indirecto localizado como el FCE focalizado indirecto localizado con explicación metalingüística representan estrategias efectivas para promover la precisión gramatical entre estudiantes con un nivel lingüístico básico en el inglés como LE. Estos resultados confirman la efectividad apuntada por otros investigadores respecto a este tipo de estrategias correctivas (Lalande, 1982; Ferris, 1999; Ferris & Helt, 2000; Ferris & Roberts, 2001; Eslami, 2014; Ortiz, 2015; Ferreira, 2017) y desestiman las aprehensiones respecto del real beneficio de esta estrategia para la promoción gramatical (Chandler, 2003; Bitchener & Knoch, 2010a; Ferris, 2004, 2010; Hyland & Hyland, 2006; Van Beuningen et al, 2012), cuestiones abordadas en profundidad en la discusión inicial acerca del FCE indirecto (ver apartado 5.1).

Ahora bien, en cuanto al comportamiento diferenciado de las estrategias investigadas, del análisis general se desprende que ambas técnicas tuvieron una efectividad

similar en el tratamiento de la concordancia sujeto-verbo y de las preposiciones de tiempo en combinación ($p > .05$), lo que indica que los tipos de estrategias aplicadas son igualmente efectivas al abordar un tratamiento gramatical. Sin embargo, se aprecia que el grupo que recibió FC indirecto metalingüístico muestra mejores resultados que aquel que fue sometido a FC indirecto localizado, cuestión que sugiere que la provisión de explicación metalingüística tiende a favorecer el tratamiento correctivo cuando las formas intervenidas son consideradas en conjunto. No obstante, antes de realizar alguna conclusión categórica al respecto, es necesario reparar en el comportamiento de cada una de las estrategias de FCE indagadas, considerando que las formas intervenidas pertenecen a distintos dominios gramaticales y, por consiguiente, pudiesen beneficiarse de manera diferenciada en virtud del tipo de tratamiento. En consecuencia, parece importante reflexionar acerca de cuál es la efectividad del FCE focalizado indirecto localizado y el FCE focalizado indirecto localizado con explicación metalingüística en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple y de las preposiciones de tiempo, tal como se plantea a continuación.

5.1.3.1 Efecto del FCE focalizado indirecto localizado y del FCE focalizado indirecto localizado con explicación metalingüística en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo.

En relación con los resultados de la aplicación de ambas estrategias de corrección en el tratamiento de la concordancia sujeto-verbo, se confirma que el FCE indirecto localizado y el FCE indirecto localizado con explicación metalingüística constituyen estrategias efectivas para suscitar el uso gramaticalmente preciso de la forma lingüística mencionada. Tanto el GE_IL como el GE_IM mostraron un desempeño significativamente superior al GC y fueron capaces de retener en el tiempo las ganancias conseguidas. Si bien en las dos

mediciones posteriores a la intervención ambas estrategias correctivas se comportaron de manera diferente respecto del GC, entre ellas no se aprecian diferencias relevantes ($p > .05$). Así, se concluye que el FCE indirecto localizado y el FCE indirecto localizado con explicación metalingüística promueven indistintamente el uso preciso de la concordancia sujeto-verbo a corto y a largo plazo. En otras palabras, es posible sostener que ambas técnicas correctivas favorecen la transformación del conocimiento declarativo en conocimiento procedimental, favoreciendo por ese intermedio el aprendizaje de una LE (DeKeyser, 2007a).

El comportamiento indiferenciado de las estrategias de FCE indagadas hace suponer que, en el caso particular de la concordancia sujeto-verbo, la incorporación de explicación metalingüística no potenciaría la efectividad del tratamiento indirecto. Esto concuerda con los hallazgos de otras investigaciones que han señalado que la inclusión de explicación o de claves metalingüísticas no potencia necesariamente el efecto de la estrategia basal (FC directo o indirecto) (Bitchener, 2008; Bitchener & Knoch, 2008; Bitchener & Knoch, 2009a; 2009b; Bitchener & Knoch, 2010b; Lillo, 2014b). Dicho de otra manera, debido a que el FCE es efectivo en sí mismo, la incorporación de clarificación metalingüística no mejoraría el impacto de esta acción correctiva. No obstante, es necesario considerar de manera cautelosa los resultados que aquí se presentan puesto que existe evidencia empírica que sustenta que la incorporación de información metalingüística respecto de la naturaleza del error, impulsa la efectividad de un tratamiento correctivo (Bitchener et al., 2005; Ferreira, 2007; Sheen, 2011; Lafleur & Ferreira, 2016; Ferreira, 2017).

Entonces bien, en este escenario vacilante, se torna fundamental reflexionar sobre aquellos factores que pudiesen afectar el procesamiento activo de la corrección

metalingüística. En el caso particular de este estudio destacan, principalmente, las características de los participantes que constituyeron la muestra de estudio y las particularidades de la forma indagada (concordancia sujeto verbo).

En cuanto a las características de la muestra, podría sostenerse que el nivel de desarrollo madurativo de los estudiantes, su cercanía con dicha técnica correctiva y su nivel de competencia lingüística afectaron el procesamiento del FC metalingüístico. Si bien dichas características han sido señaladas como posibles variables intervinientes en un tratamiento correctivo (cf. Ferreira, 2017), la evidencia empírica al respecto es aún insuficiente para realizar conclusiones categóricas; más aún cuando se observa que la misma muestra de estudio responde de manera efectiva al FCE metalingüístico cuando este apunta al tratamiento de una forma gramatical de mayor complejidad como es el caso de preposiciones de tiempo (ver punto 5.1.3.2). De esta manera, es factible suponer que el procesamiento de la clarificación metalingüística se encuentra también relacionado con las particularidades inherentes a las estructuras intervenidas. Dicho de otro modo, considerando que la concordancia sujeto-verbo constituye una forma tratable que responde a reglas gramaticales simples y que el FCE muestra una efectividad intrínseca, es posible pensar que en este caso bastaría con la indicación (implícita o explícita) de la existencia de un error para que el estudiante sea capaz de repararlo, tal como lo han indicado Bitchener y Knoch (2010b) y Guo (2015). Entonces, pudiese ser que la incorporación de retroalimentación metalingüística actuara de manera diferente cuando los elementos gramaticales tratados corresponden a estructuras con un alto nivel de complejidad, presunción que, a no dudar, requiere ser justificada empíricamente.

5.1.3.2 Efecto del FCE focalizado indirecto localizado y del FCE focalizado indirecto localizado con explicación metalingüística en el uso gramaticalmente preciso de las preposiciones de tiempo.

En el caso particular de las preposiciones de tiempo, los resultados indican que el grupo que no recibe retroalimentación correctiva (GC) presentó un comportamiento irregular en las tres mediciones realizadas, sin conseguir ganancias significativas en cuanto al uso preciso de tales estructuras. Claramente, esto comprueba que la nula exposición a algún tipo de *input* impide que los estudiantes atiendan a sus desviaciones y que, como se sugiere desde las perspectivas interaccionistas, no es posible aprender aquello que no es conscientemente procesado (Schmidt, 1990, 2001, 2010).

Por otro lado, aun cuando el GE_IL aumentó en el *post-test* y también registró un incremento mínimo en el *post-test* diferido, su desempeño no consiguió significancia desde un punto de vista estadístico ($p > .05$). A pesar de ello, las mejoras observadas indican que este tipo de técnica de corrección asiste de manera más o menos consistente el uso preciso de las preposiciones de tiempo. En relación al GE_IM, se aprecia que tanto el aumento registrado en el *post-test* inmediato como en el *post-test* diferido son significativamente superiores a los resultados iniciales ($p = .003$ y $p = .010$, respectivamente). La tendencia mostrada por el GE_IL y la efectividad exhibida del GE_IM confirman la importancia que adopta centrar la atención de los aprendices en aquellos rasgos lingüísticos que requieren ser mejorados para promover los ajustes necesarios y, de esta manera, facilitar el aprendizaje de la LE.

En virtud de estos antecedentes se concluye que el FCE indirecto favorece el uso gramaticalmente preciso de las preposiciones de tiempo y que, paralelamente, su combinación con explicación metalingüística acerca de la naturaleza del error potencia

significativamente su efectividad a corto y largo plazo. Dicho de otra manera, el FCE indirecto localizado con explicación metalingüística fomenta la procedimentalización de las reglas de uso correcto de las preposiciones de tiempo.

Esta evidencia en favor de la acción eficaz del componente metalingüístico para el tratamiento de las preposiciones, concuerda con lo sostenido por Morsali (2014), Guo (2015) y Ferreira (2017), quienes concluyeron que el FCE combinado con información metalingüística asiste positivamente el uso preciso de las estructuras intervenidas. Hasta el momento, sin embargo, la carencia de investigaciones empíricas impedía verificar la certeza de dicha apreciación, razón por la cual las evidencias aportadas constituyen un aporte revelador que viene a confirmar la efectividad del FCE en el tratamiento de las preposiciones de tiempo.

Si bien el componente metalingüístico no mostró efectividad en el tratamiento de la concordancia sujeto-verbo, para el caso de las preposiciones de tiempo la aportación de información metalingüística constituye un procedimiento de alto valor correctivo. Si bien es necesario aumentar la cantidad de estudios que examinen el posible vínculo entre la provisión de clarificación metalingüística y el grado de complejidad de las formas tratadas, los hallazgos aquí presentados sugieren que la estrategia indirecta metalingüística es más efectiva cuando va dirigida al tratamiento de formas complejas, pues estas requieren de un mecanismo más explícito para su rectificación. Entonces, se puede sostener que la provisión de información metalingüística acerca de un error semántico, como en el caso de las preposiciones, promueve el procesamiento cognitivo necesario para clarificar las reglas que sustentan el uso preciso de dicha forma, fomentando por ese intermedio su producción gramaticalmente correcta.

A diferencia de la concordancia sujeto-verbo, cuya corrección se torna un procedimiento más bien mecánico, la reparación de las desviaciones en el uso de las preposiciones demanda la utilización de información explícita, en tanto cuanto las particularidades de esta forma la convierten en un elemento lingüístico con un elevado grado de complejidad (ver sección 2.8.2). En tal sentido, la provisión de explicación metalingüística adopta un doble valor estratégico: dirige la atención del estudiante al lenguaje mismo como fuente para la resolución de errores, y lo incita a reflexionar sobre la naturaleza profunda de la lengua, contribuyendo en ambos casos a la promoción de su IL (Bitchener et al., 2005; Ferreira, 2006; 2007; 2017; Sheen, 2011; Ortiz, 2016).

Ahora bien, una crítica dirigida a la provisión de FC metalingüístico sugiere que este tipo de *feedback* solo tendría impacto en la promoción del conocimiento explícito de la lengua, en la medida que las ganancias que se evidencian una vez finalizado el tratamiento no se sostienen en el tiempo (Shintani & Ellis, 2013). Esta apreciación se alinea con los supuestos innatistas que desestiman la significación del conocimiento explícito por considerarlo superficial, sosteniendo además la imposibilidad de transformar dicho conocimiento en conocimiento implícito (Krashen, 1982; 1985; Schwartz, 1993). No obstante, en virtud de los hallazgos que aquí se presentan, es posible argüir que al estimular la práctica sistemática del conocimiento explícito, se impulsa su transformación en conocimiento implícito, contribuyendo así al aprendizaje de la lengua en estudio, tal como es propuesto por los paradigmas cognitivistas (ver sección 2.6.3).

En definitiva, de acuerdo con la discusión de esta primera parte del estudio es posible señalar que:

- 1) El FCE focalizado indirecto es una estrategia que promueve la precisión gramatical de la concordancia sujeto-verbo y de las preposiciones de tiempo entre estudiantes con un nivel básico de competencia en el inglés como LE.
- 2) El FCE indirecto localizado y el FCE indirecto localizado con explicación metalingüística favorecen, indistintamente, el uso preciso de la concordancia sujeto-verbo a corto y a largo plazo.
- 3) El FCE indirecto localizado con explicación metalingüística tiende a ser más efectivo en el tratamiento de las preposiciones de tiempo, puesto que la incorporación de información explícita permitiría a los estudiantes reflexionar acerca de sus imprecisiones, clarificar sus dudas respecto de las diversas reglas de uso correcto y realizar las modificaciones necesarias.
- 4) Las características inherentes a la corrección indirecta propician la práctica controlada del conocimiento declarativo, cuestión que asiste la procedimentalización de dicho conocimiento, contribuyendo a la construcción de la IL de los estudiantes.
- 5) El nivel de competencia de los aprendices no sería el único elemento que condiciona el efecto del tratamiento correctivo, sino también las particularidades de las estructuras tratadas, proposición que requiere de mayor análisis.
- 6) El FCE sería más efectivo cuando apunta a aquellas formas que están en proceso de adquisición.

5.2 La negociación de las formas objeto de estudio

En esta segunda parte se aborda el efecto de la negociación de las formas objeto de estudio en un tratamiento de FCE. Esto permite determinar el nivel de impacto que tendría la negociación en la efectividad de un tratamiento correctivo, cuestión que ha sido sugerida

desde la literatura pero que hasta el momento no ha sido comprobada (Bitchener, 2008).

La siguiente sección presenta, desde lo general a lo particular, el efecto de la negociación al considerar los grupos en conjunto, de acuerdo con su participación o exclusión del proceso de negociación (CGE_N y CGE_SN), para las formas en combinación y para cada una ellas de manera particular; luego, se analiza el efecto de la negociación en cada una de las estrategias de FCE utilizadas; y, finalmente, se profundiza en la discusión respecto del impacto de esta variable en un tratamiento de FCE.

5.2.1 Efecto de la negociación de las formas objeto de estudio en un tratamiento de FCE.

En términos generales, tanto los grupos que participaron del proceso de negociación de las formas objeto de estudio (CGE_N), como aquellos que fueron excluidos (CGE_SN), considerando las formas combinadas, consiguieron un aumento significativo en su precisión gramatical ($p < .05$) en las dos mediciones posteriores al tratamiento. No obstante, el CGE_N experimentó un marcado descenso en el *test* diferido. Al comparar el desempeño por grupos, se observa que el CGE_SN y el CGE_N mostraron un comportamiento similar, diferenciándose significativamente del GC. Esto sugeriría que la negociación de las estructuras intervenidas con los estudiantes no potencia la efectividad del FCE indirecto.

Los resultados muestran claras similitudes con lo sucedido en el tratamiento de la concordancia sujeto-verbo, esto es, los grupos experimentales mejoraron significativamente sus puntajes de precisión, a corto y a largo plazo, pero el grupo que participó de la negociación sufrió un drástico descenso en la medición diferida. Al comparar el desempeño de cada uno de los grupos, se advierte que los grupos experimentales no se diferencian en

su comportamiento. Esto apunta una vez más a que la negociación no constituye un elemento que potencie el tratamiento correctivo de los errores gramaticales.

En el caso específico de las preposiciones de tiempo, el comportamiento de los grupos en las distintas mediciones fue similar a lo observado en el tratamiento de la concordancia sujeto-verbo; sin embargo, la aguda disminución sufrida por el CGE_N en el *post-test* diferido ubicó a esta muestra en el mismo nivel conseguido antes del tratamiento. Por otro lado, la comparación entre grupos experimentales (CGE_SN y CGE_N), arroja claras semejanzas en el desempeño de los sujetos, ratificándose de esta forma que la negociación no potencia la efectividad del FCE.

Antes de abordar la discusión en torno al efecto de la negociación, es necesario profundizar en los resultados obtenidos al considerar dicho elemento en función de los dos tipos de FCE utilizados. Al igual que en las discusiones anteriores, este acercamiento se realiza, en primer lugar, considerando las formas en conjunto para luego hacer referencia a cada una de las estructuras intervenidas.

5.2.2 Efecto de la negociación en el FCE indirecto localizado en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo y de las preposiciones de tiempo.

Los resultados obtenidos en torno al efecto de la negociación en un tratamiento de FCE indirecto localizado, al considerar las formas combinadas, indican que tanto el grupo que participó de la elección (GE_IL_N) como aquel excluido de dicho proceso (GE_IL_SN), tuvieron un desempeño similar inmediatamente después de terminado el tratamiento; sin embargo, solo este último consiguió mantener dicho incremento a largo plazo. Por otra parte, la comparación de ambos grupos no arroja diferencias significativas. En virtud de lo anterior, puede afirmarse que la negociación no es capaz de potenciar la efectividad del FCE indirecto localizado.

Al profundizar en los resultados, se observa que en el caso particular de la concordancia sujeto-verbo, la negociación tampoco favoreció la efectividad del tratamiento de corrección. Ambos grupos experimentales consiguieron mejoras en el uso preciso de esta forma en las instancias de medición posteriores a la intervención, pero al comparar el desempeño entre pares, dichas muestras no mostraron un comportamiento diferenciado, cuestión que confirma el nulo efecto de la negociación en la efectividad del FCE indirecto localizado.

En cuanto a las preposiciones de tiempo, solo el GE_IL_N fue capaz de incrementar significativamente su desempeño una vez finalizado el tratamiento, aumento que no fue retenido en el tiempo. Por su parte, la comparación del desempeño del GE_IL_N y el GE_IL_SN no evidencia diferencias importantes, inclusive contrastados con el GC.

A este respecto, los hallazgos obtenidos podrían sugerir que la negociación tiende a potenciar a lo largo del tiempo el efecto del FCE indirecto cuando este es implícito y la estructura apuntada presenta un alto grado de complejidad. En otras palabras, sería plausible pensar que la negociación en un tratamiento correctivo implícito de una forma compleja actuaría como un elemento que permite al estudiante atender conscientemente a la forma intervenida para lograr su aprendizaje. Esta presunción incipiente se sustenta en los lineamientos de la hipótesis del *noticing* que destaca la importancia de atender conscientemente a aquellos ámbitos lingüísticos que se quieran desarrollar (Schmidt, 2010). Por el momento, sin embargo, resulta imposible aseverar fehacientemente esta suposición pues la imposibilidad de retener el mejoramiento conseguido pudiese indicar que el incremento evidenciado representaría solo un “pseudo-aprendizaje” de la estructura apuntada (Truscott, 1996). Por lo tanto, se hace necesario contar con otros estudios que permitan dilucidar esta presunción.

En síntesis, los resultados obtenidos muestran que la negociación no potencia la efectividad del FCE indirecto localizado, conclusión que difiere de los hallazgos de Bitchener (2008) y Bitchener y Knoch (2009a, 2009b), quienes han sostenido que negociar las formas objeto de investigación con los estudiantes que reciben FCE acrecentaría su motivación y, consecuentemente, favorecería la efectividad del tratamiento.

5.2.3 Efecto de la negociación en el FCE indirecto localizado con explicación metalingüística en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo y de las preposiciones de tiempo.

De acuerdo con los resultados de la presente investigación, la negociación de las formas en un tratamiento de FCE indirecto localizado con explicación metalingüística muestra un nulo impacto en la efectividad de la estrategia utilizada, al considerar las formas combinadas. Aún más, se aprecia que, a largo plazo, el grupo que seleccionó las formas (GE_IM_N) experimentó una drástica disminución en la medición diferida. En tanto, el grupo excluido del proceso de negociación (GE_IM_SN) no solo mejoró en cuanto al uso preciso de las formas combinadas, sino que retuvo estas mejoras en el tiempo. El *post-test* inmediato, por su parte, muestra diferencias significativas al comparar cada uno de estos grupos con el GC, las que no persisten al contrastar el desempeño de los grupos entre sí; mientras que, en el *test* diferido, solo el GE_IM_SN tuvo un comportamiento estadísticamente superior del GC; entre los grupos experimentales tampoco hubo diferencias relevantes en esta medición. En definitiva, los datos demuestran que la negociación no favorece positivamente un tratamiento correctivo indirecto metalingüístico.

Estos resultados se replican al observar lo sucedido en el abordaje de la concordancia sujeto-verbo. Los grupos experimentales mejoraron significativamente sus

puntajes en el *post-test* inmediato, pero solo los participantes excluidos de la negociación mantuvieron las ganancias a largo plazo. En cuanto al desempeño entre los grupos, es posible indicar que tanto el GE_IM_N como el GE_IM_SN superaron al GC en el *post-test* inmediato pero, en el *post-test* diferido, solo el GE_IM_SN mostró un comportamiento distinto al GC; sin embargo, al contrastar el comportamiento de los grupos intervenidos se evidencia que estos tuvieron un desempeño similar en cada una de las mediciones.

Finalmente, en el marco del tratamiento de las preposiciones de tiempo, se aprecia que únicamente el GE_IM_SN logró un incremento significativo en las dos mediciones posteriores a la intervención correctiva. El análisis del desempeño de cada uno de los grupos en las distintas instancias de medición, indica que solo el GE_IM_SN consiguió diferenciarse del GC en el *post-test* inmediato pero no en el diferido; además, no se observan diferencias entre el desempeño de los grupos experimentales en ninguna de las instancias evaluativas. Esto confirma que la negociación no potencia la efectividad de un tratamiento correctivo metalingüístico sino, por el contrario, pareciera debilitar el impacto de dicha estrategia, especialmente cuando esta corresponde a un tipo de *feedback* más explícito, que apunta a la facilitación de formas gramaticales con un alto grado de complejidad, como es el caso de las preposiciones.

En consecuencia, los resultados obtenidos sugieren que la negociación de las formas con los estudiantes que participan de un tratamiento de FCE constituye una acción que no favorece la efectividad de las técnicas correctivas y que, más bien, pareciera neutralizar el efecto de la corrección, al menos en un contexto como el indagado. Así, debe insistirse que estos descubrimientos constituyen evidencia empírica que viene a refutar las apreciaciones de Bitchener (2008) y Bitchener y Knoch (2009a, 2009b), quienes han sugerido que el

hacer partícipe a los estudiantes del proceso de selección de las estructuras a intervenir, mejoraría su motivación hacia el aprendizaje de la nueva lengua y, por lo tanto, la efectividad del tratamiento correctivo sería mayor (ver Figura 5.2). Asimismo, estos resultados objetan la idea que el *feedback* corresponde a “*a means of fostering learner motivation and ensuring linguistic accuracy*” (Ellis; 2009a, p. 3).

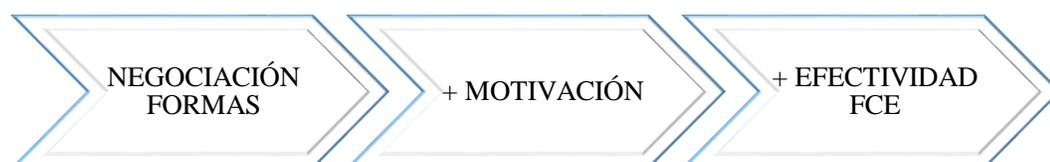


Figura 5.2 Efecto de la negociación de las formas en un tratamiento de FCE (basado en Bitchener, 2008)

Las sugerencias de los investigadores mencionados parecen muy pertinentes en un ámbito de enseñanza de segundas lenguas pues, efectivamente, la motivación corresponde a uno de los predictores más importantes del aprendizaje lingüístico en un contexto de instrucción (Dörnyei, 2005). No obstante, debe tenerse en consideración que dicho proceso es influenciado por una compleja interacción entre las particularidades de los estudiantes y las características situacionales, factores que determinan los niveles de motivación que un aprendiz pueda alcanzar (Guilloteaux, 2007). En la misma línea, Bitchener y Storch (2016) indican que existen factores internos y externos, todavía escasamente estudiados, que pueden influir en el procesamiento cognitivo de un tratamiento de corrección del error escrito (ver Figura 5.3). De acuerdo con esto, es posible suponer que la interrelación de algunos de estos factores influyó en el nulo efecto de la negociación.

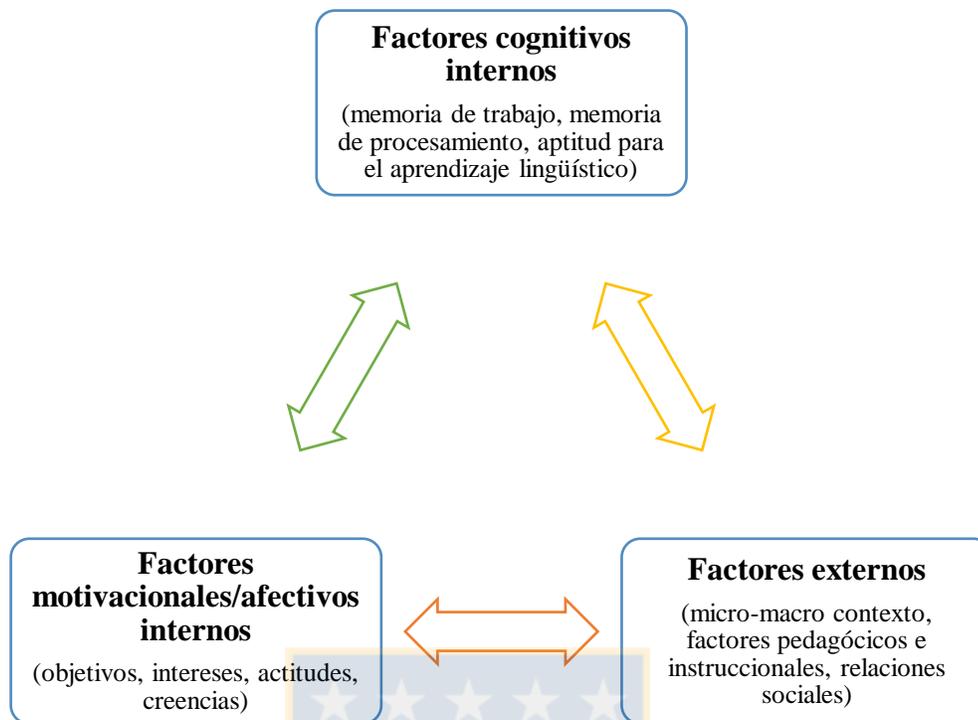


Figura 5.3 Factores que influyen en el procesamiento cognitivo del FCE (basado en Bitchener & Storch, 2016)

En cuanto a los factores internos que pueden haber afectado negativamente el grado de motivación de los estudiantes que participaron de la negociación, se encuentra el interés por el aprendizaje de la LE. Los participantes de este estudio eran aprendices de entre 13 y 14 años de edad quienes estudiaban inglés como LE a nivel escolar, contexto en el que la enseñanza de dicho idioma se impone desde el respectivo currículo. En efecto, diversas investigaciones acerca de la motivación en ASL concluyen que el estudio forzado de una lengua afecta la proximidad que los aprendices puedan tener respecto de su adquisición, en virtud de que, en tales circunstancias, la motivación es de carácter instrumental (Gardner, 1985). Así, el aprendizaje no constituye una meta personal sino una imposición externa, con lo que el compromiso de los aprendices con el estudio de la lengua termina por obedecer a demandas extrínsecas tales como la aprobación de la asignatura (cf. Hedgcock

& Lefkowitz, 1994; Dörnyei, 2001; Guilloteaux, 2007), más que a factores considerados esenciales para la adquisición del nuevo código lingüístico: interés por la lengua que se aprende, deseo por aprenderla, actitud positiva hacia la lengua, persistencia, entre otras (Dörnyei, 1998).

En efecto, el tipo de motivación de la muestra estudiada (instrumental) es uno de los posibles elementos que interfirieron en el proceso de negociación pues, es probable, que la elección de las formas objeto de estudio realizada por los estudiantes se fundamentara no en la necesidad de profundizar en el conocimiento de las estructuras sino en la selección de aquellas construcciones gramaticales que se creían aprendidas y, por consiguiente, la exigencia que demandaría el trabajo de escritura posterior a la negociación sería menor. Esta idea se contrapone a lo expuesto por Ferris (2011) quien sostiene que la visión de los estudiantes acerca del FC pareciera centrarse en lo que es mejor para su aprendizaje y no en lo que les significaría un menor trabajo o una mejor calificación. Si bien la apreciación de Ferris se basa en estudios que han medido las preferencias y las expectativas de los aprendices en torno al FCE, la presunción que la negociación no se fundamenta en la necesidad de fortalecer el conocimiento de las formas tratadas se cimenta en la evidencia empírica que emana de este trabajo. No obstante, debe admitirse que ambas hipótesis deben considerarse cautelosamente, pues se precisa de una cantidad mayor de estudios que permitan realizar conclusiones categóricas.

Tal como se mencionó en la primera parte de esta discusión, las formas tratadas se encontraban en proceso de adquisición, cuestión que puede relacionarse directamente con la percepción de un escaso compromiso de los estudiantes respecto de las actividades realizadas y, en general, con el aprendizaje de la LE, hecho que afectaría negativamente la

responsabilidad asumida en el proceso de negociación, desfavoreciendo el procesamiento cognitivo del FCE proporcionado. Como señalan Bitchener y Storch (2016), factores motivacionales como la actitud hacia el aprendizaje lingüístico y hacia el FCE pueden influir en la preparación para y en el deseo de involucrarse en las actividades que implican procesar la corrección.

Esto se corresponde con las proposiciones de Mozgalina (2015), quien investigó el efecto de la elección en la motivación hacia las tareas y el compromiso en el desarrollo de estas entre estudiantes de ruso como LE. Sus conclusiones establecen que la elección pudiese estimular un “estado de fatiga” entre los aprendices, lo que se traduce en una disminución en la capacidad para iniciar una actividad y para auto-regularse, con la consecuente negativa incidencia en la calidad de la producción textual.

De esta forma, es admisible suponer que las conjeturas de Bitchener (2008) y Bitchener y Knoch (2009a, 2009b) respecto de la negociación de las formas objeto de estudio en el marco de un tratamiento de FCE no tienen lugar en un contexto en donde la LE es estudiada por imposición, en la medida que dicho escenario carece de algunos elementos esenciales para el desarrollo de un buen aprendizaje. Probablemente, la negociación pudiese potenciar la efectividad del FC cuando los participantes del estudio tienen una motivación integrativa o intrínseca hacia el aprendizaje; es decir, el aprendizaje se sustenta en razones personales (ver Figura 5.4); sin embargo, este supuesto requiere ser comprobado pues por el momento no existe evidencia empírica que permita confirmar este planteamiento.

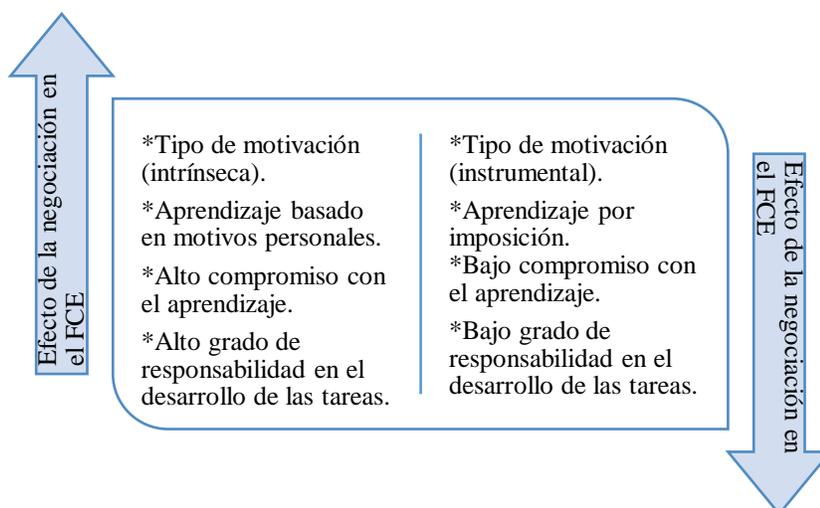


Figura 5.4 Factores internos que intervienen en el efecto de la negociación de las formas en un tratamiento de FCE (Elaboración propia)

Se puede agregar también que el tipo de FC utilizado para reparar las desviaciones gramaticales se aleja significativamente de la experiencia cotidiana de los estudiantes, habituados más bien a recibir la corrección directa de sus producciones textuales. Entonces, debido a la familiarización con esta última metodología de trabajo, los aprendices mostraban cierta reticencia frente a formas novedosas de corrección. De hecho, aquellos sujetos que recibieron FCE indirecto localizado argumentaron que no era posible corregir pues no se les proporcionaba la respuesta correcta (como era lo habitual), mientras que quienes recibieron explicación metalingüística evidenciaron su incomodidad por tener que leer las explicaciones acerca de la naturaleza del error, habituados a recibir tales observaciones de parte del tutor. Lo anterior concuerda con lo establecido por Ferris (2011), quien, en el marco de sus investigaciones acerca de la opinión de los estudiantes respecto del *feedback* de los profesores, sostiene que “*students sometimes found teachers’ marking systems confusing or cumbersome*” (p. 46). En este escenario, se hace posible concluir que las características del tratamiento utilizado redujeron la motivación de los

estudiantes, particularmente respecto de la incorporación reflexiva de la corrección, afectando de forma negativa la promoción del uso preciso de las formas investigadas. En síntesis, se constata que la instrucción tendría un impacto positivo en el desarrollo de la LE si los estudiantes creen en la efectividad de dicho proceso (Schulz, 1996; Sawir, 2002).

Por otro lado, en cuanto a las características situacionales (factores externos) que pueden haber influido en el impacto negativo de la negociación en el tratamiento correctivo, cabe mencionar aquí el valor que se le concede al desarrollo de la habilidad escrita y al aprendizaje a través de la escritura (Kormos, 2012). La observación de contexto sugiere que, en el marco de la institución educativa en donde se llevó a cabo el estudio, la producción escrita corresponde a la capacidad menos desarrollada en la asignatura de inglés. De acuerdo con lo informado por los profesores y los propios estudiantes, las tareas de escritura corresponden, fundamentalmente, a la construcción de oraciones y/o textos breves, según modelos proporcionados para tal efecto. Por tanto, la exigencia de producciones textuales más extensas significó una demanda compleja. En el transcurso de la intervención, diversos participantes comunicaron de manera informal sentirse desalentados frente a la composición de textos escritos, desinterés que se ampliaba en el momento en que debían ejecutar la re-escritura de sus redacciones.

La desmotivación hacia la tarea representa una problemática compleja, pues perjudica indefectiblemente el cumplimiento adecuado del trabajo asignado, repercutiendo en la calidad del proceso de instrucción. Brown (2007) sostiene que la motivación hacia la tarea es un componente esencial y muy necesario para asegurar el éxito en un contexto de aprendizaje de una LE. Más aún, este tipo de motivación pudiese actuar como un filtro que definiría el desempeño de los estudiantes; así, cuando el aprendiz tiene una buena actitud

hacia la tarea, su desempeño parece seguir un patrón regular, en cambio si su actitud es negativa, el desempeño es incierto (Dörnyei y Kormos, 2000). Precisamente, estos planteamientos se corroboran al observar el desempeño de los grupos que participaron de la negociación, pues fueron ellos quienes se comportaron de manera más irregular en las diferentes instancias de medición; en consecuencia, puede asumirse que la carencia de motivación hacia la tarea escrita impidió que la negociación potenciara la efectividad del tratamiento correctivo.

Si bien las características individuales y situacionales mencionadas eran transversales a cada uno de los grupos del estudio, se observa que solo los participantes excluidos del proceso de negociación de las formas responden de mejor manera al tratamiento correctivo. En otras palabras, la exclusión de los aprendices del proceso de negociación redujo el posible “estado de fatiga” que confrontaron aquellos aprendices que eligieron las formas intervenidas (Mozgalina, 2015). Esta presunción refuerza los planteamientos de Ur (1996), quien sostiene que los estudiantes podrían aumentar sus niveles de motivación cuando responden a las exigencias impuestas por el profesor, especialmente entre estudiantes jóvenes, en virtud de que demasiada autonomía puede disminuir el esfuerzo que estos invierten y los logros que alcanzan. Precisamente, esto es lo que expresan los hallazgos recogidos: el grupo al que le fue impuesto el tratamiento correctivo, sin posibilidad de elegir las formas tratadas, obtuvo mejores resultados que aquel sometido a negociación, cuyo procesamiento cognitivo fue deficiente, según evidencian las distintas mediciones aplicadas en el tiempo.

Cabe destacar una vez más que los resultados que aquí se informan se circunscriben al contexto investigado, pues existe la posibilidad que la negociación incremente la

efectividad de las estrategias de FC cuando las particularidades de los estudiantes y los rasgos situacionales difieren de los del presente estudio. Por ello, parece crucial incrementar el volumen de estudios de FCE que incorporen la negociación de las formas objeto de estudio con los aprendices sometidos a tratamientos de corrección, incorporando muestras con distintas características, diversos contextos de aprendizaje y combinaciones variadas de estrategias de retroalimentación para, de esta manera, determinar con precisión el papel de la negociación en un tratamiento de corrección del error escrito.



En este capítulo se establecen las conclusiones que se deducen del presente estudio. Además, junto con presentar las implicancias teóricas y pedagógicas de la investigación, se mencionan las limitaciones propias del estudio y se exponen algunas proyecciones para futuras investigaciones.

6.1 Conclusiones

Si bien en el ámbito del FCE aún no es posible realizar conclusiones categóricas, debido a que se requieren más y variados estudios que incrementen el conocimiento existente (Bitchener & Knoch, 2008; Shintani et al. 2013), los resultados de la presente investigación representan un aporte significativo a la disciplina, permitiendo, por una parte, confirmar algunas de las proposiciones vigentes en el campo y, por otra, discutir ciertas consideraciones teóricas sobre la base de evidencia empírica. Este aporte se vuelve todavía más relevante en el ámbito nacional, puesto que en este contexto las investigaciones respecto del FCE en la enseñanza de inglés como LE son prácticamente inexistentes.

En cuanto a las dos primeras preguntas de investigación referidas a determinar el efecto del FCE focalizado indirecto localizado y el FCE focalizado indirecto con explicación metalingüística, es posible concluir que ambas estrategias de corrección promueven indistintamente el uso preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular a corto y a largo plazo, entre estudiantes con un nivel básico de competencia en el inglés como LE. Estos resultados confirman la efectividad del FCE indirecto en la promoción de la precisión gramatical de la estructura tratada y proporcionan evidencia que refuta las aprehensiones respecto de la provisión de este tipo de *feedback* a

estudiantes con niveles elementales en la LE. Igualmente, la indiferenciación en el nivel de efectividad de ambas técnicas correctivas en el ámbito del tratamiento de la concordancia sujeto-verbo, muestra que la sola indicación de la existencia de alguna imprecisión es suficiente para que el estudiante repare sus desviaciones. Esto, sin lugar a dudas, reduce el tiempo que debe destinarse a la corrección de los textos escritos, cuestión tremendamente valiosa en un contexto de instrucción formal en donde las clases están compuestas por un gran número de estudiantes y los tiempos asignados a la corrección son muy acotados.

Con respecto al tratamiento de las preposiciones de tiempo se demostró que el FCE indirecto localizado con explicación metalingüística es la estrategia más efectiva para fomentar su aprendizaje y, consecuentemente, su adquisición. Esto permite inferir que cuando las formas apuntadas poseen un alto grado de complejidad, la incorporación de información explícita acerca de la naturaleza del error permite que los estudiantes reflexionen acerca de sus imprecisiones y clarifiquen sus dudas respecto de las reglas de uso correcto, acciones que promueven el mejoramiento en el manejo preciso de la estructura en cuestión, asistiendo el desarrollo de la IL de los aprendices.

Por otro lado, una inferencia sustancial que se desprende de este estudio dice relación con la proximidad que los estudiantes deben tener con las formas tratadas con FCE; esto es, parece fundamental que las estructuras intervenidas se encuentren en la etapa de adquisición correcta para garantizar la efectividad de un tratamiento correctivo.

Otra conclusión significativa en el ámbito del FCE corresponde a la demostración que este tipo de estrategia resulta efectiva en contextos de instrucción del inglés como LE. Si bien se ha señalado que las características disímiles entre distintos contextos de instrucción (L2 vs LE) pudiesen influir en la efectividad del FCE, los hallazgos de este

estudio demuestran que dicha técnica correctiva beneficia a los estudiantes que aprenden inglés como LE, incluso cuando los aprendices poseen un nivel básico de proficiencia lingüística. En otras palabras, resulta posible afirmar que las características inherentes a la corrección indirecta propician la práctica controlada del conocimiento declarativo, cuestión que asiste la procedimentalización de dicho conocimiento, contribuyendo a la construcción de la IL de los estudiantes incluso en espacios de instrucción de lenguas extranjeras.

Las dos últimas preguntas de investigación abordaron el impacto de la negociación de las estructuras objeto de estudio en la efectividad de un tratamiento correctivo indirecto localizado e indirecto localizado con explicación metalingüística. A este respecto, se colige que la negociación constituye un elemento que no potencia la efectividad de ninguno de los dos tipos de FCE y que, contrariamente, pareciera debilitar su efecto. Si bien desde la literatura se establece que la negociación correspondería a un componente que aumentaría la motivación del estudiante y, consecuentemente, potenciaría la efectividad del tratamiento correctivo, los hallazgos de este estudio sugieren que la negociación pareciera atenuar dicha motivación, debilitando el efecto final de un tratamiento. En definitiva, puede afirmarse que en un escenario como el estudiado, en donde las causas que sustentan el aprendizaje son externas al estudiante (motivación instrumental), un factor como la participación en la negociación de las formas intervenidas con FC estaría vinculado más bien a la oportunidad de disminuir el trabajo que demanda el proceso de aprendizaje, que a la intención de favorecer el conocimiento lingüístico. Entonces, se establece la importancia que sea el encargado del proceso de instrucción quien seleccione las formas propicias para recibir FC, pues demasiada autonomía puede disminuir el esfuerzo que invierten los aprendices y, consecuentemente, los logros alcanzados (Ur, 1996).

Cabe destacar además que la presunción acerca de la ineffectividad de la negociación de las formas para un aprendizaje significativo se restringe a las características de los estudiantes que compusieron la muestra y a las particularidades del contexto en donde se llevó a cabo la investigación. Es probable, pues, que el proceso de negociación pudiese potenciar la efectividad del FC cuando los sujetos tienen una motivación integrativa o intrínseca hacia el aprendizaje, es decir, cuando este se sustenta en la voluntad personal, supuesto que requiere de comprobación científica en la medida que, por el momento, no existe evidencia empírica que permita confirmar dicha hipótesis.

6.2 Implicancias teóricas y pedagógicas

Sobre la base de los resultados de esta investigación doctoral, se plantean aquí las implicancias teóricas y pedagógicas vinculadas a la efectividad del FCE indirecto como estrategia metodológica efectiva para la promoción de la precisión gramatical en un escenario de uso productivo de la lengua en estudio.

6.2.1 Implicancias teóricas.

Las implicancias teóricas de la presente investigación se relacionan con algunas de las teorías de ASL presentadas en el capítulo 2 y, evidentemente, con distintas investigaciones en el ámbito específico del FC.

En cuanto a las teorías de adquisición, este estudio se vincula estrechamente con los lineamientos de las corrientes interaccionistas y cognitivas. En ellas, el FC es considerado un elemento que asiste la adquisición lingüística de un aprendiz de LE, pues suscita la activación de procedimientos esenciales para promover la incorporación de un nuevo código lingüístico. En primer lugar, los hallazgos se vinculan con las perspectivas

interaccionistas de adquisición de lenguas, específicamente con la hipótesis del *noticing* de Schmidt (1990, 2001, 2010), en tanto cuanto demuestra que no es posible aprender aquello que no es conscientemente procesado. Esto queda confirmado con el resultado obtenido por el GC que no evidenció ningún avance en su desempeño debido a la nula exposición a algún tipo de *input*, cuestión que impidió que los estudiantes que conformaban este grupo atendieran y corrigieran sus desviaciones. Paralelamente, los resultados se alinean con los postulados de la teoría de la interacción de Long (1996) en el sentido que el FC faculta al estudiante a centrar su atención en aquellas formas erradas o inapropiadas para promover los ajustes lingüísticos necesarios para facilitar el aprendizaje. En efecto, focalizar el tratamiento gramatical en dos formas lingüísticas (concordancia sujeto-verbo y preposiciones de tiempo) implica circunscribir la atención del aprendiz solamente a tales estructuras, atenuando la carga cognitiva demandada por todo proceso de reparación del error.

Por otra parte, tal como lo menciona la hipótesis del *output*, la provisión de información esencial respecto de desviaciones en el uso de la LE proporcionada por el FC permite a los estudiantes “notar” las deficiencias en la producción lingüística y, consecuentemente, confirmar o modificar el *output* (Swain, 1993; Pica, 1996; McDonough, 2005). Esto se comprueba al observar la significativa mejora en la precisión gramatical por parte de los participantes de este estudio una vez sometidos al FCE indirecto. La disposición de información acerca del uso impreciso de las formas apuntadas posibilitó que los aprendices “notaran” sus errores y realizaran las modificaciones necesarias para mejorar la exactitud en la utilización de la concordancia sujeto-verbo y de las preposiciones de tiempo.

En cuanto a las vinculaciones del presente estudio con las teorías cognitivas, resulta posible indicar que una de las causas que sustenta la efectividad del tratamiento correctivo corresponde a la conexión entre el tipo de estructuras intervenidas y la etapa de adquisición en la que se encuentran los aprendices. Precisamente, es esto lo sugerido por la Teoría de la Procesabilidad y la Hipótesis de la Enseñabilidad desarrolladas por Pienemann (1989, 1998). Dichas teorías indican que la instrucción es exitosa cuando las formas lingüísticas que se intervienen se corresponden con la etapa de adquisición en la que se encuentran los estudiantes o a la que están próximos a acceder, considerando, como se ha mencionado, que es factible acelerar el orden natural de la adquisición pero no eludirlo (Littlewood, 2004; Pienemann & Keßler, 2012). Entonces, cuando el FCE apunta a aquellas estructuras que pertenecen al “estadio correspondiente” de desarrollo, los estudiantes solo necesitan una indicación respecto de la existencia de alguna imprecisión para que activen el conocimiento que poseen respecto a las reglas de uso correcto de la forma intervenida. Así, tal como lo propone DeKeyser (2001, 2007b, 2010), el *conocimiento declarativo* podría convertirse en *conocimiento procedimental* a través de un procesamiento controlado. En efecto, el FCE indirecto asistió la activación del conocimiento declarativo de los estudiantes, permitiéndoles utilizar controladamente dichos saberes en las distintas tareas de escritura hasta conseguir su procedimentalización. Esta última acción se constata con la retención a largo plazo de las habilidades adquiridas por los grupos experimentales en el uso gramaticalmente preciso de las estructuras intervenidas.

Otro alcance de este estudio dice relación con la problemática respecto de qué errores se deben corregir. Si bien este dilema fue enunciado hace más de 40 años por Hendrickson (1978), dista de ser resuelto. Una de las estrategias para enfrentar esta

dificultad corresponde a la categorización de “tratabilidad” de las imprecisiones. Esta tipificación sugiere que aquellos errores considerados “tratables” responden de mejor manera a la acción correctiva que los “no tratables” (Ferris, 1999, 2011). No obstante, este estudio demuestra que ambos tipos de desviaciones se benefician de la provisión de FCE. Ahora bien, es necesario precisar que en el caso de los errores “no tratables”, las estrategias de corrección que favorecen su uso preciso deben ser más explícitas debido a la complejidad propia de dichas estructuras. Estos hallazgos amplían, además, el conocimiento existente en el ámbito del FCE pues extiende el rango de estructuras susceptibles a un tratamiento correctivo, sobre todo bajo la consideración de que gran parte de las investigaciones se han limitado al abordaje de un número restringido de formas lingüísticas (cf. Bitchener & Storch, 2016).

Por otro lado, debe indicarse que gran parte de los estudios han considerado muestras con niveles de competencia intermedio o superior en contextos de SLA (Guo, 2015). En este escenario, la presente investigación contribuye a la ampliación del alcance de la evidencia disponible, puesto que comprueba la efectividad de un tratamiento correctivo indirecto entre estudiantes con un nivel básico de proficiencia en un contexto de enseñanza de inglés como LE. En esta misma línea, los hallazgos obtenidos aportan evidencia importante en un ámbito vagamente estudiado como es la clasificación de los estudiantes de acuerdo al contexto educacional donde se aprende la LM; esto es, la distinción entre escritores en L2 o LE (Bitchener & Ferris, 2012).

Una implicancia adicional de esta investigación se relaciona con la incorporación de la negociación de las formas objeto de estudio en un tratamiento correctivo. La consideración inédita de esta variable constituye un aporte crucial en el campo disciplinar,

pues el papel de la negociación en el FC no ha sido examinado empíricamente por ningún otro estudio hasta el momento de elaboración del presente informe. La incipiente evidencia aportada proporciona indicios respecto a la injerencia de la participación de los estudiantes en la selección de las formas a tratar. Cabe destacar, sin embargo, que el carácter acotado del estudio de la negociación de las formas circunscribe la evidencia a las características específicas de la muestra analizada y del contexto estudiado, razón por la que se sugiere implementar estudios que examinen el papel de esta variable, con el objetivo de levantar conclusiones más o menos taxativas.

6.2.2 Implicancias pedagógicas.

Esta investigación tiene importantes alcances en contextos de instrucción de lenguas, especialmente en el escenario nacional de enseñanza del inglés como LE. Algunas de estas implicancias se abordan a continuación.

El FCE indirecto se presenta como una técnica de corrección del error escrito que asiste el mejoramiento en el uso preciso de la concordancia sujeto-verbo y de las preposiciones de tiempo. Esta herramienta metodológica permite abordar el tratamiento gramatical de determinadas formas lingüísticas, resguardando el uso productivo de la lengua en estudio, cuestión altamente significativa en el marco de un modelo de enseñanza inspirado en el paradigma comunicativo de enseñanza de idiomas, como es el caso chileno. Además, el desarrollo de la escritura como habilidad productiva y como un medio para el aprendizaje emerge como una opción complementaria altamente pertinente en aquellas realidades educativas en donde el número de estudiantes es elevado, obstaculizando esto el desarrollo de la producción oral.

Otra implicancia en el ámbito pedagógico dice relación con la simplificación de la tarea correctiva por parte de los profesores a cargo del desarrollo de la habilidad escrita. La sobrecarga que enfrentan los profesores dificulta el trabajo sistemático en aquellas tareas que demandan la inversión de mucho tiempo de revisión, como es el caso de la composición de textos escritos. En este sentido, el FCE indirecto representa una técnica facilitadora de la labor docente pues demanda la auto-reparación de parte del estudiante, esto es, el propio aprendiz será el encargado de resarcir sus desviaciones. El profesor solo debe localizar el error y solicitar a los aprendices efectuar las modificaciones correspondientes. Ahora bien, pudiese pensarse que, en el caso de la incorporación de explicación metalingüística, el tiempo invertido en la entrega de información acerca de la naturaleza del error es mayor, pues, tal como se hizo en esta investigación, se debe aportar dicha información a cada uno de los estudiantes; sin embargo, es posible simplificar este procedimiento mediante el uso de modelos impresos anexados al texto corregido, procedimiento que agiliza la provisión de explicación metalingüística (cf. Shintani et al. 2013).

Resulta necesario mencionar, además, la importancia que reviste orientar el tratamiento de FCE a aquellas formas en proceso de adquisición para resguardar el éxito del tratamiento. Además, en el caso de aquellos componentes gramaticales que involucran subcategorías y que presentan un elevado grado de complejidad para su aprendizaje, se torna indispensable limitar el tratamiento correctivo a una subcategoría específica, puesto que, de otro modo, los aprendices no muestran mejoras significativas en su uso.

En cuanto a los alcances pedagógicos de la negociación de las formas objeto de estudio, se demuestra que dicho elemento mitiga la efectividad del FCE. Por esta razón, en

contextos donde la LE es aprendida por imposición, el agente más idóneo para llevar a cabo la selección pareciera ser el profesor a cargo de la enseñanza, puesto que, como se ha establecido, la autonomía de los aprendices pudiese, paradójicamente, conducir a la inversión de menor esfuerzo por parte de ellos (Ur, 1996).

6.3 Limitaciones del estudio

A continuación se presentan diversas limitaciones que, en mayor o menor medida, pueden haber incidido en los resultados obtenidos. Una de ellas corresponde a la poca familiaridad de los estudiantes con la tarea escrita, cuestión que afecta la motivación hacia la tarea y, consecuentemente, restringe la efectividad de un tratamiento metodológico. En esta misma línea, cabe mencionar que es probable que el número acotado de sesiones de FC haya limitado la efectividad de las estrategias de FC utilizadas; sin embargo, durante el proceso de pilotaje se observó que programar una cantidad mayor de sesiones perjudicaba aún más el compromiso de los aprendices con el desarrollo de las tareas de escritura, cuestión que se relaciona estrechamente con el escaso valor asignado a la ejecución de dichas tareas y al aprendizaje a través de la escritura (Kormos, 2012).

Otra limitación dice relación con el impedimento de controlar que los aprendices recibieran *input* adicional en el período de la experimentación. En efecto, los grupos continuaron con su instrucción en inglés de manera regular durante el proceso de intervención correctiva. En particular, y debido a la naturaleza cuasi-experimental del presente estudio, resulta difícil controlar la intrusión de otras variables que puedan tener injerencia en el aprendizaje de los estudiantes.

Una última limitación se relaciona con la imposibilidad de realizar conclusiones categóricas acerca del papel de la negociación de las formas en un tratamiento correctivo. Como se ha mencionado precedentemente, este procedimiento es indagado por primera vez de manera empírica, razón que impide generalizar los resultados obtenidos.

6.4 Recomendaciones para futuras investigaciones

Diversas problemáticas para futuras investigaciones han sido identificadas a lo largo del presente estudio. Primeramente, parece relevante examinar la efectividad de otros tipos de estrategias correctivas en el tratamiento de las formas atendidas, pues cabe la posibilidad que dichas estructuras respondan mejor a técnicas correctivas más explícitas. Asimismo, se vuelve necesario ampliar el rango de estructuras investigadas con el propósito de sustentar adecuadamente la generalización de los resultados de esta investigación e incrementar el restringido conocimiento empírico existente. Por otra parte, se evidencia la necesidad de comparar muestras con distintos niveles de proficiencia lingüísticas, a fin de determinar cuál de ellas responde de mejor manera a un tratamiento de FCE indirecto. Otra proyección que se deriva de este estudio corresponde al examen de la efectividad del FCE en otros escenarios educativos, en los que las características socio-educacionales de los estudiantes difieren abiertamente de las particularidades de los sujetos que compusieron la muestra en estudio.

En relación a la incorporación de la negociación de las formas objeto de estudio en tratamientos de FCE, se establecen las siguientes necesidades:

- 1) Incorporar la negociación en diversas investigaciones de FCE pues el carácter incipiente de su estudio limita la generalización de los resultados obtenidos.

- 2) Indagar si la negociación de las formas potencia la efectividad del FCE cuando los estudiantes que participan de la negociación poseen distintos tipos de motivación hacia el aprendizaje (instrumental vs. integrativa, intrínseca vs. extrínseca).
- 3) Indagar otras maneras de llevar a cabo la negociación para asegurar que la elección se base en la necesidad de profundizar en el conocimiento acerca de la LE.
- 4) Incorporar un método cualitativo para la recolección de información acerca del impacto de la negociación en el FCE como, por ejemplo, entrevistas con los estudiantes que participan de la elección; con el objeto de validar las conjeturas propuestas por el presente estudio.



Referencias bibliográficas

- Al-Jarrah, R. (2016). A suggested model of corrective *feedback* provision. *Ampersand*, 3, 98-107.
- Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). Negative *feedback* as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78, 465–483.
- Al-Qudah, A. (2013). Acquisition of some selected prepositions of time by English major undergraduates at Balqa Applied University in Jordan. *English Language Teaching*, 6(9), 97-109. doi:10.5539/elt.v6n9p97
- Álvarez, T. & Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, 29-60.
- Anderson, J. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Freeman.
- Anderson, J. (1993). *Rules of the mind*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Amrhein, H. & Nassaji, H. (2010). Written corrective feedback: What do students and teachers think is right and why? *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 95-127.
- Barkaoui, K. (2007). Teaching writing to second language learners: Insights from theory and research. *TESL Reporter*, 40(1), 35-48.
- Berg, E. C. (1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 215–241.

- Bitchener, J., Young, S. & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14, 191-205. doi:10.1016/j.jslw.2005.08.001
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118. doi:10.1016/j.jslw.2007.11.004
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research*, 12, 409–431.
- Bitchener, J. & Knoch, U. (2009a). The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal*, 63, 204-211. doi: 10.1093/elt/ccn043
- Bitchener, J. & Knoch, U. (2009b). The relative effectiveness of different types of direct written corrective feedback. *System*, 37, 322-329. doi:10.1016/j.system.2008.12.006
- Bitchener, J. & Knoch, U. (2010a). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19, 207-217.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010b). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation. *Applied Linguistics*, 31, 193–214.
- Bitchener, J. & Ferris, D. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Nueva York: Routledge.
- Bitchener, J. & Storch, N. (2016). *Written corrective feedback for L2 development*. UK: Multilingual Matters.

- Bleyhl, W. (2009). The hidden paradox of foreign language instruction or: which are the real foreign language learning processes? En Piske, Th. & Young-Scholten, M. (Eds.), *Input Matters in SLA* (pp. 137-158). Bristol: MPG Books Ltd.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Nueva York: Pearson Education Inc.
- Brown, A. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *Modern Language Journal*, 93, 46–60.
- Burt, M. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 9, 53-63.
- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course*. Boston: Heinle & Heinle.
- Corder, S. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Corder, S. (1973). *Introducing applied linguistics*. London: Penguin Books.
- Corder, S. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Crystal, D. (2008). Feedback. En *A dictionary of linguistics and phonetics* (187). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 267-296.
- Chaudron, G. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language learning*, 27(1), 29-46.

- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Chodorow, M.; Gamon, M. & Tetreault, J. (2010). The utility of article and preposition error correction systems for English language learners: Feedback and assessment. *Language Testing*, 27(3), 419-436.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Daneshvar, E. & Rahimi, A. (2014). Written corrective feedback and teaching grammar. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, 217-221.
- De Graaff, R. (1997). The eXperanto experiment: Effects of explicit instruction on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 249–76.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. En Doughty, C. & Williams, J. (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42-63). Nueva York: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2001). Automaticity and automatization. En Robinson, P. (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 125-151). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. En Doughty, C. & Long, M. (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 313-348). Oxford: Blackwell Publishing.
- DeKeyser, R. (2005). What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues. *Language Learning*, 55(1), 1-25.

- DeKeyser, R. (2007a). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. New York: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2007b). Skill acquisition theory. En VanPatten, B. & Williams, J. (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 97–112). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DeKeyser, R. M. (2009). Cognitive psychological processes in second language learning. En Long, M. & Doughty, M. (Eds.), *Handbook of Second Language Teaching* (pp. 119 - 138). Oxford: Wiley Blackwell.
- DeKeyser, R. (2010). Practice for second language learning: Don't throw out the baby with the bathwater. *IJES*, 10(1), 155-165.
- Diab, N. (2015). Does type of error and type of correction matter? *Assessing Writing*, 24, 16-34.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in L2 motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., & Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4, 275-300.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Blackwell.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224.
- Ellis, R. (2006). Researching the effects of form-focussed instruction on L2 acquisition. *AILA Review* 19, 18-41.
- Ellis, R. (2009a). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3-18.
- Ellis, R. (2009b). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 62(2), 97-107. doi:10.1093/elt/ccn023
- Ellis, R.; Basturkmen, H.; Loewen, Sh. (2002). Doing focus-on-form. *System*, 30, 419-432.
- Ellis, R., Loewen, S. y Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 339.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36, 353–371.
- Eslami, E. (2014). The effects of direct and indirect corrective feedback techniques on EFL students' writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 445-452. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.438
- Farrokhi, F. & Statarpour, S. (2012). The effects of direct written corrective feedback on improvement of grammatical accuracy of high-proficient L2 learners. *World Journal of Education*, 2(2), 40-57.
- Fathman, A. & Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. En B. Kroll (Ed.). *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 178-190). Cambridge: Cambridge University Press.

- Fazilatfar, A., Fallah, N., Hamavandi, M., & Rostamian, M. (2014). The effect of unfocussed written corrective feedback on syntactic and lexical complexity of L2 writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 482-488.
- Ferreira, A. (2006). Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera. *Signos*, 39, 379-406. doi: 10.4067/S0718-09342006000300003
- Ferreira, A. (2007). Estrategias efectivas de feedback correctivo para el aprendizaje de lenguas asistido por computadores. *Signos*, 40(65), 521-544. doi: 10.4067/S0718-09342007000300007
- Ferreira, A.; Moore, J. & Mellish, C. (2007). A study of feedback strategies in foreign language classrooms and tutorials with implications for intelligent computer-assisted language learning systems. Disponible en https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/4137/MooreJ_A%20Study%20of%20Feedback.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ferreira, A.; Elejalde J. & Vine, A. (2014). Análisis de errores asistido por computador basado en un corpus de aprendientes de español como lengua extranjera. *Signos*, 47(86), 385-411.
- Ferreira, A.; Oportus, R. & Fuentes, K. (2016). Tiempos de respuesta y efectividad del feedback correctivo escrito en aprendientes de ELE. *Revue Francaise de Linguistique Appliquée*, 21(2), 109-122.
- Ferreira, A. (2017). El efecto del feedback correctivo para mejorar la destreza escrita en ELE. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 37-50.

- Ferris, D. (1995). Teaching ESL composition students to become independent self-editors. *Tesol Journal*, 4(4), 18-22.
- 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. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah, NJ: 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 applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 181-201.
- Ferris, D. (2011). *Treatment of error in second language writing*. USA: The University of Michigan Press.
- Ferris, D. (2012). Written corrective feedback in second language acquisition and writing studies. *Language Teaching*, 45(4), 446-459.
- Ferris, D. & Helt, M. (2000). Was Truscott right? New evidence on the effects of error correction in L2 writing classes. Paper presented at Proceedings of the American Association of Applied Linguistics Conference, Vancouver, B.C., March 11-14, 2000.
- Ferris, D.; Liu, H.; Sinha, A. & Senna, M. (2012). Written corrective feedback for individual L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 22(3), 307-329.
- Ferris, D. & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 161-184.

- Frear, D. (2010). The effect of focused and unfocused direct written corrective feedback on a new piece of writing. *College English: Issues and Trends*, 3, 59-71.
- Frear, D. & Chiu, Y. (2015). The effect of focused and unfocused indirect written corrective feedback on EFL learners' accuracy in new pieces of writing. *System*, 53, 24-34.
- Frodesen, J. & Holten, C. (2003). Grammar and the ESL writing class. En Kroll, B. (Ed.) *Exploring the dynamics of second language writing* (141-161). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gass, S. & Mackey, A. (2007). Input, interaction, and output in second language acquisition. En B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 175-199). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S. & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Nueva York: Routledge.
- Ghani, M. & Asgher, T. (2012). Effects of teacher and peer feedback on students' writing at secondary level. *Journal of Educational Research*, 15(2), 84-97.
- Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing*, 16, 40-53.
- Guénette, D. (2012). The pedagogy of error correction: Surviving the written corrective feedback challenge. *TESL Canada Journal*, 30(1), 117-126.
- Guilloteaux, M. (2007). *Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of teachers' motivational practices and students' motivation*. (Tesis inédita de doctorado). University of Nottingham, Nottingham, UK.

- Guo, Q. (2015). *The effectiveness of written CF for L2 development: A mixed-method study of written CF types, error categories and proficiency levels*. (Tesis doctoral, Auckland University of Technology). Disponible en <http://aut.researchgateway.ac.nz/handle/10292/9628>
- Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 245-260
- Harley, B. & Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. En Davies, A., Criper, C. & Howatt, A.P.R. (Eds.), *Interlanguage* (pp. 291–311). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (323-342). UK: Pearson.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of educational research*, 77(1), 81-1112. doi: 10.3102/003465430298487
- Hedgcock, J. S., & Lefkowitz, N. (1994). Feedback on feedback: Assessing learner receptivity in second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 3, 141-163.
- Hedgcock, J. S., & Lefkowitz, N. (1996). Some input on input: Two analyses of student response to expert feedback on L2 writing. *Modern Language Journal*, 80, 287 – 308.
- Hendrickson, J. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent research and practice. *The Modern Language Journal*, 62, 387-398.
- Hosseiny, M. (2014). The role of direct and indirect written corrective feedback in improving Iranian EFL students' writing skill. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 668-674.

- Hulstijn, J. H., & de Graaff, R. (1994). Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. *AILA Review*, 11, 97–112.
- Hyland, K. & Hyland F. (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cap. 7. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jean, G., & Simard, D. (2011). Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring? *Foreign Language Annals*, 44, 467–494.
- Jiménez, R. (1996). Frequency and variability in errors in the use of English prepositions. *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 17, 171-187.
- Kartchava, E. (2013). The place of corrective feedback within the major SLA theories. *US-China Foreign Language*, 11(2), 136-151.
- King, P. (2011). *Cross-cultural semantic competence and metaphoric usage in the writing of second-language learners*. (Tesis doctoral). Disponible en la base de datos ProQuest.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. En N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 45–77). London, England: Academic Press.
- Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21, 390-403.
- Lafleur, N. & Ferreira, A. (2016). Efectividad del feedback correctivo escrito directo para mejorar el aprendizaje de las preposiciones por y para en español /L2. *Alpha*, 43, 57-74.

- Lalande, J. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal*, 66(2), 140-149.
- Lam, Y. (2009). Applying cognitive linguistics to teaching the Spanish prepositions *por* and *para*. *Language Awareness*, 18(1), 2-18. doi: 10.1080/09658410802147345
- Lantolf, J. & Thorne, S.L. (2007). Sociocultural theory and second language learning. En Van Patten, B. & Williams, J. (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 197-220). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Nueva York: Longman.
- Lightbown, P. (1998). The importance of timing in focus on form. En Doughty, C. & Williams, J. (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.177-196). Nueva York: Cambridge University Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1994). An innovative program for primary ESL students in Quebec. *TESOL Quarterly*, 28(3), 563-579.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lillo, J. (2014a). Efecto del feedback correctivo directo y metalingüístico en el proceso de escritura de una L2 en el contexto escolar: Estudio Piloto. *Trab. Ling.Aplic., Campinas*, 53, 163-182.
- Lillo, J. (2014b). *Efecto del Feedback Escrito Directo Focalizado, en el Proceso de Producción de Textos Escritos en Inglés como L2*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Concepción. Concepción, Chile.

- Lillo, J. & Ferreira, A. (2014). Un modelo teórico-metodológico para investigación empírica en feedback correctivo escrito en una segunda lengua. *Onomázein*, 30, 90-110.
- Littlewood, (2004). Second language learning. En Davies, A. & Elder, C. (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 501-524). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Liu, Y. (2008). The effects of error *feedback* in second language writing. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 15, 65-79.
- Liu, Q. & Brown, D. (2015). Methodological synthesis of research on the effectiveness of corrective feedback in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 30, 66-81.
- Lochtman, K. (2002). Oral corrective feedback in the foreign language classroom: How it affects interaction in analytic foreign language teaching. *International Journal of Educational Research*, 37, 271–283.
- Loewen, Sh. (2012). The role of feedback. En Gass, S. & Mackey, A. (Eds.), *The routledge handbook of second language acquisition*. Londres: Routledge.
- Lokeman, D.; Ali, J. & Anthony, N. (2013). A corpus based study on the use of preposition of time ‘on’ and ‘at’ in argumentative essays of form 4 and form 5 Malaysian students. *English Language Teaching*, 6(9), 128-135. doi:10.5539/elt.v6n9p128
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En Ritchie, W. C. and Bhatia, T. K. (Eds), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp.413-468). Nueva York: Academic Press.
- Long, M. & Robinson, (1998). Focus on form: Theory, research and practice. En C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Nueva York: Cambridge University Press.

- Lorincz, K. & Gordon, R. (2012). Difficulties in learning prepositions and possible solutions. *Linguistic Portfolios*, 1, art. 14, 1-6.
- Lu, Y. (2010). *The value of direct and indirect written corrective feedback for intermediate ESL students*. (Tesis de maestría, Auckland University of Technology). Recuperado de <http://aut.researchgateway.ac.nz/handle/10292/929>
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in second language acquisition*, 20, 37-66.
- Lyster, R., Saito, K. & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 36(1), 1-40. doi:10.1017/S0261444812000365
- Mackey, A. (2006). Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 27, 405-530.
- Mackey, A. & Oliver, R. (2002). Interactional *feedback* and children's L2 development. *System*, 30, 459-77.
- Mackey, A. & Philp, J. (1998). Conversational interaction in second language development: Recasts, responses, and red herrings? *The Modern Language Journal*, 82, 338-56.
- Mackey, A., Philp, J., Egi, T., Fujii, A. & Tatsumi, T. (2002). Individual differences in working memory, noticing of interactional feedback and L2 development. En Robinson, P. (Ed.), *Individual Differences and Instructed Language Learning* (pp. 181-210). Amsterdam: John Benjamins.
- Mahmoodzadeh, M. (2012). A cross-linguistic study of prepositions in Persian and English: The effects of transfer. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 734-740. doi:10.4304/tpls.2.4.734-740
- Manchón, R. (2009). Broadening the perspective of L2 writing scholarship: The

- contribution of research on foreign language writing. En Manchón, R. (Ed.), *Writing in foreign language contexts: Learning, teaching, and research* (pp. 1–19). Bristol: Multilingual Matters.
- Manchón, R. (2011). Writing to learn the language: Issues in theory and research. En Manchón, R. (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (pp. 61–82). Amsterdam: John Benjamins.
- Martínez, J. (2013). An investigation into how EFL learners emotionally respond to teachers' oral corrective feedback. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(29), 265-278.
- McDonough, K. (2005). Negative feedback and learners' response on ESL question development. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(1). 79-103. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263105050047>
- McDonough, K. (2006). Interaction and syntactic priming: English L2 speakers' production of dative constructions. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 179–207.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
- McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics*, 11(2), 113-128. doi: 10.1093/applin/11.2.113
- Miao, Y.; Badger, R. & Zhen, Y. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of second language writing*, 15, 179-200. doi:10.1016/j.jslw.2006.09.004
- Mitchells, R. & Myles, F. (2004). Cognitive approaches to second language learning. En *Second language learning theories* (pp. 95-130). Londres: Hodder Education.

- Morsali, S. (2014). The effect of written corrective feedback on the acquisition of English prepositions. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 4(4), 227-243.
- Mozgalina, A. (2015). More or less choice? The influence of choice on task motivation and task engagement. *System*, 49, 120-132.
- Mubarak, M. (2013). *Corrective feedback in L2 writing: A study of practices and effectiveness in the Bahrain context*. (Tesis doctoral). Disponible en la base de datos White Rose eTheses Online.
- Mueller, Ch. (2011). English learners' knowledge of prepositions: Collocational knowledge or knowledge based on meaning? *System*, 39, 480-490. doi:10.1016/j.system.2011.10.012
- Najafi, S. & Shirzadi, Y. (2014). A critical review of the interactionist approach to second language acquisition. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 1(1), 62-74.
- Nassaji, H., & Swain, M. (2000). A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness*, 9, 34-41
- O'Brien, T. (2004). Writing in a foreign language: teaching and learning. *Language Teaching*, 37(1), 1-28. doi: 10.1017/S0261444804002113
- O'Grady, W. & Cho, S. W. (2001). First language acquisition. En O'Grady, W., Arono, M. and Rees-Miller, J. (Eds.), *Contemporary linguistics: An introduction* (pp. 409-448). Boston: Bedford/St. Martin's.

- O'Grady, W. (2006). The problem of verbal inflection in second language acquisition. Invited talk to the pan-pacific association of applied linguistics, to appear in the proceedings.
- Ortega, L. (2009). Studying writing across EFL contexts: Looking back and moving forward. En Manchón, R. (Ed.), *Writing in foreign language contexts. Learning, teaching, and research* (pp. 232-255). Bristol: Multilingual Matters
- Ortega, L. (2011). Second language acquisition. En Simpson, J. (Ed.), *The routledge handbook of applied linguistics* (pp.171-184). Londres: Routledge.
- Ortiz, M. (2015). *El efecto del feedback correctivo escrito en el aprendizaje del morfema -s en inglés en un entorno virtual wiki*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Concepción. Concepción, Chile.
- Ortiz, M. (2016). Uso de la retroalimentación correctiva focalizada indirecta con claves metalingüísticas en la adquisición del sufijo -s en la tercera persona del singular en inglés, en estudiantes de un programa de formación pedagógica en EFL de una universidad chilena. *Folios*, 44, 127-136.
- Pawlak, M. (2014). *Error correction in the foreign language classroom. Reconsidering the issues*. Berlín: Springer-Verlag.
- Pérez-Núñez, A. (2015). *The effects of comprehensive written corrective feedback on the revision and acquisition of specific L2 forms*. (Tesis doctoral). Disponible en la base de datos ProQuest.

- Pica, T. (1985). The selective impact of classroom instruction on second language acquisition. *Applied Linguistics*, 6, 214–22. doi: 10.1002/9781405198431.wbeal1443
- Pica, T. (1996). The essential role of negotiation in the communicative classroom. *JALT Journal*, 18(2), 241-268.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? *Applied Linguistics*, 10, (1), 52-79.
- Pienemann, M. (1998). Hypothesis space. En *Language processing and second language acquisition: Processability theory* (pp.231-330). Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, M. & Keßler, J. (2012). Processability theory. En Gass, S. & Mackey, A. (Eds.), *The routledge handbook of second language acquisition* (pp. 228-246). Abingdon: Routledge.
- Polio, C. (2012a). The acquisition of second language writing. En Gass, S & Mackey, A. (Eds.) *The routledge of handbook of second language acquisition* (319-334). Londres: Routledge.
- Polio, Ch. (2012b). The relevance of second language acquisition theory to the written error correction debate. *Journal of second language writing*, 21, 375-389.
- Rassaei, E. (2014). Scaffolded feedback, recasts, and L2 development: A sociocultural perspective. *The Modern Language Journal*, 98(1), 417-431. doi: 10.1111/j.1540-4781.2014.12060.x
- Reichelt, M. (1999). Toward a more comprehensive view of L2 writing: Foreign language writing in the US. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 181–204.

- Reichert, M. (2001). A critical review of foreign language writing research on pedagogical approaches. *The Modern Language Journal*, 85(4), 578–598.
- Robinson, P. (1996). Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 27–67.
- Robinson, P. (2011). Task-based language learning: A review of issues. *Language Learning*, 61(1), 1-36. doi: 10.1111/j.1467-9922.2011.00641.x
- Robinson, P., Mackey, A., Gass, S. & Schmidt, R. (2012). Attention and awareness in second language acquisition. En Gass, S & Mackey, A. (Eds.), *The routledge of handbook of second language acquisition* (pp. 247-267). Londres: Routledge.
- Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal*, 59(1), 23–30.
- Sachs, R. & Polio, C. (2007). Learners' Uses of two types of written feedback on a L2 writing revision task. *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 67-100. doi: 10+10170S0272263107070039
- Sarandi, H. (2016). Oral Corrective feedback: A question of classification and application. *Tesol Quarterly*, 50(1), 235-246.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition* (pp. 1-6). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sawir, E. (2002). Beliefs about language learning: Indonesian learners' perspectives and some implications for classroom practices. *Australian Journal of Education*, 46, 323–337.

- Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. En Wolfson, N. & Judd, E. (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 137-174). Rowley, MA: Newbury House.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, R. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. En Ellis, N. (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 165-209). London: Academic Press.
- Schmidt, R. (2001). Attention. En Robinson, P. (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. En W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, Paper presented at Proceedings of CLaSIC 2010, Singapore, December 2-4 (pp. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. En Day, R. (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 239-326), Rowley, MA: Newbury House.
- Schulz, R. (1996). Focus on form in the foreign languages classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29(3), 343-364

- Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *Modern Language Journal*, 85(2), 244-258.
- Schwartz, B.D. (1993). On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies of Second Language Acquisition*, 15, 147-163.
- Selinker, L., (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(2), 209-231.
- Shastri, P. (2010). Teaching writing skills. En *Communicative approach to the teaching of English as a second language* (85-92). Mumbai: Himalaya Publishing House.
- Sheen, Y. (2006). *Corrective feedback, individual differences, and the acquisition of English articles by second language learners*. (Tesis inédita de doctorado). University of Nottingham, Nottingham, UK.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41, 255–283.
- Sheen, Y. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System*, 37, 556-569.
- Sheen, Y. (2010). The role of oral and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 169-179
- Sheen, Y. (2011). *Corrective Feedback Individual Differences and Second Language Learning*. New York: Springer.
- Sheen, Y. & Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching. En Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* v. 2. (pp. 593-610). Nueva York: Routledge.

- Sheen, Y.; Wright, D. & Moldawa, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System*, 37, 556-569. doi:10.1016/j.system.2009.09.002
- Shintani, N. (2013). The effect of focus on form and focus on forms instruction on the acquisition of productive knowledge of L2 vocabulary by young beginner learners. *TESOL Quarterly*, 47(1), 36-62.
- Shintani, N. & Ellis, R. (2013). The comparative effect of direct written corrective feedback and metalinguistic explanation on learners' explicit and implicit knowledge of the English indefinite article. *Journal of Second Language Writing*, 22, 286–306.
- Shintani, N.; Ellis, R. & Suzuki; W. (2014). Effects of written *feedback* and revision on learners' accuracy in using two English grammatical structures. *Language Learning*, 64(1), 103-131. doi: 10.1111/lang.12029
- Silva, T. (1993). Toward and Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing. *TESOL Quarterly*, 27(4): 657-677.
- Spada, N. (2011). Beyond form-focused instruction: Reactions on past, present and future research. *Language Teaching*, 44, pp. 225-236 doi: 10.1017/S0261444810000224
- Storch, N. (2010). Critical feedback on written corrective feedback research. *IJES*, 10(2), 29-46.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En Gass, S. & Madden, C. (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 236-244). Rowley, MA: Newbury House.

- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language*, 50(1), 158-164.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. En Doughty, C. & Williams, J. (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). Nueva York: Cambridge University Press.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. En Lantolf, JP. (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Tatawy, M. (2002). Corrective feedback in second language acquisition. *Working papers in Tesol & Applied Linguistics*, 2(2), 1-19.
- Thorne, S. & Tasker, T. (2011). Sociocultural and cultural-historical theories of language development. En Simpson, J. (Ed.) *The routledge handbook of applied linguistics* (pp.487-500). Londres: Routledge.
- Truscott, J. (1996). Review article. The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 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(2), 111-122.
- Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 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.

- Truscott, J. & Hsu, A. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, 17(4), 292-305.
- Ushioda, E. & Dörnyei, Z. (2012). Motivation. En Gass, S. & Mackey, E. (Eds.). *The routledge handbook of second language acquisition*. Londres: Routledge.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Beuningen, C. (2010). Corrective feedback in L2 writing: Theoretical perspectives, empirical insights, and future directions. *International Journal of English Studies*, 10(2), 1-27.
- Van Patten, B. & Benati, A. (2010). Key terms in second language acquisition. Londres: Continuum International Publishing Group.
- Van Beuningen, C., De Jong, N. & Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learner's written accuracy. *International Journal of Applied Linguistics*, 156, 279-296.
- Van Beuningen, C., De Jong, N. & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning*, 62(1), 1-41.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Villamil, O. S., & De Guerrero, M. (1998). Assessing the impact of peer revision on L2 writing. *Applied Linguistics*, 19(4), 491-514.

Weigle, S. (2002). The nature of writing. En Alderson, C. & Bachman, L. (Eds.). *Assessing Writing* (14-38). Cambridge: Cambridge University Press.

White, L. (2003). *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21, 321-331.

Wolff, D. (2000). Second language writing: a few remarks on psycholinguistic and instructional issues. *Learning and Instruction*, 10, 107-112.



ANEXOS

ANEXO 1: Placement Test

Placement Test



NAME: _____

GRADE: 8TH A B C

DATE: _____

Choose the best word or phrase, a), b), c) or d), to complete the sentences. Look at the example below

Example: My name ____ David.

- a) is b) are c) be d) am

1) _____ David happy? Yes, he is.

- a) Are b) Aren't c) Is d) Be

2) There _____ any cars in the car park.

- a) are b) aren't c) is d) isn't

3) Karol _____ in a school. He is a teacher.

- a) doesn't work b) Works c) don't work d) work

4) _____ she need a car? Yes, she does.

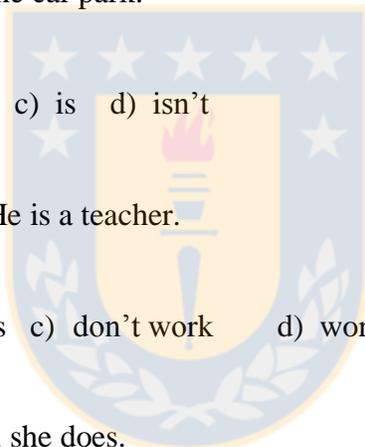
- a) Am b) Is c) Do d) Does

5) _____ is Istanbul? In Turkey.

- a) Where b) When c) What d) Which

6) _____ is he unhappy? I don't know.

- a) How b) Why c) Who d) Does



7) Sarah is the champion. She _____ wins.

- a) always b) rarely c) never d) occasionally

8) Do you have _____ umbrella?

- a) a b) an c) the d) (no word – write Ø)

9) _____ you help me please?

- a) Can b) Do c) Can't d) Don't

10) Germany is _____ bigger than Italy.

- a) (no word – write Ø) b) more c) the d) most

11) Iwona is _____ best student in the class.

- a) a b) an c) the d) (no word – write Ø)

12) I _____ some chocolate in my bag.

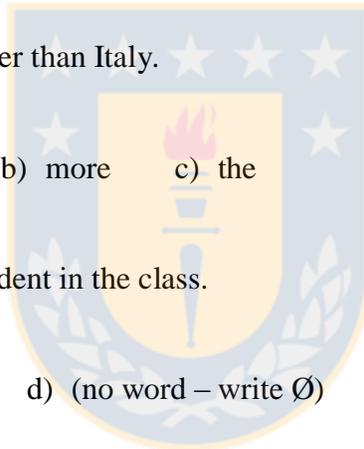
- a) has b) have c) doesn't have d) don't have

13) How _____ money is there in the bank?

- a) much b) many c) some d) any

14) We _____ in Rome at the moment.

- a) to live b) are living c) lives d) is living



15) I _____ studying these days.

- a) is not b) do not c) are not d) am not

16) It _____ very cold yesterday.

- a) is b) are c) was d) were

17) I _____ drive a car at six years old but now I drive all the time.

- a) can b) could c) can't d) couldn't

18) _____ you fly to France last year?

- a) Did b) Was c) Were d) Do

19) Last night I _____ spaghetti.

- a) eat b) eaten c) ate d) eating

20) My TV is old. I _____ buy another one.

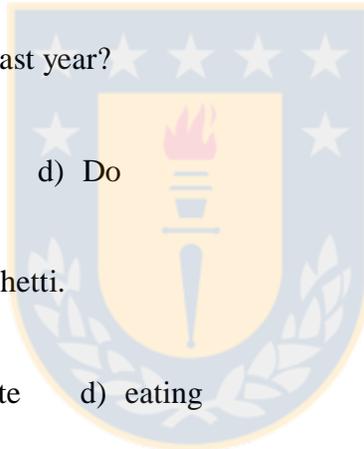
- a) should b) would c) could d) couldn't

21) You don't _____ buy a dictionary. I have one.

- a) should b) have to c) could d) will

22) At the end of the course, we _____ have an exam.

- a) do b) will c) would d) are



23) What are you _____ eat tonight?

- a) going b) have c) will d) going to

24) I have never _____ that film.

- a) see b) seen c) saw d) sees

25) _____ you been to Spain?

- a) Do b) Will c) Are d) Have

26) I _____ to the radio at the moment.

- a) do not listen b) does not listen c) is not listening d) am not listening

27) The weather is getting hotter _____.

- a) usually b) today c) sometimes d) never

28) They didn't see David at work _____ Monday.

- a) in b) at c) on d) with

29) Where _____ the exam yesterday?

- a) did b) do c) was d) is

30) Julio _____ his car when the bus hit him.

- a) was parking b) parked c) parks d) is parking

31) Did you hear the new song by the Matches on _____ radio last night?

- a) an b) (no word – write Ø) c) the d) a

32) Osteopaths are doctors _____ people with back problems.

- a) they help b) help c) who they help d) who help

33) How many exams _____ this year?

- a) do you take b) have you taken c) is you take d) did you taking

34) There have been eight accidents _____.

- a) in the last few days b) yesterday c) last year d) on November 12th

35) *The Copper Kettle* is the _____ restaurant in the town. The meals are so cheap.

- a) more expensive b) most expensive c) less expensive d) least expensive

36) There are very _____ tomatoes at the supermarket. I'll have to go to the grocer's.

- a) little b) many c) few d) much

37) There _____ rain tomorrow.

- a) won't b) might be c) definitely is d) may will

38) If you don't revise, you _____ the exam.

- a) won't pass b) might pass c) don't pass d) aren't passing

39) You _____ a ticket before you get on the train.

- a) must to buy b) have buy c) must buys d) have to buy

40) Has Mark received a letter _____ the bank?

- a) to b) from c) by d) on

41) Old people usually _____ pay to use the bus.

- a) must not b) could not c) might not d) don't have to

42) Have you ever thought _____ a doctor?

- a) becoming b) to become c) about becoming d) became

43) This lesson is so _____.

- a) bored b) bore c) boring d) bores

44) At the end of the year, the hospital _____ to open a new surgery.

- a) like b) is hoping c) going d) will

45) _____ live in London?

- a) Was David used b) Did David use to c) Did David use d) Was David used to

46) Chicken with chocolate _____ by Mexican people.

- a) eats b) is eating c) is eaten d) are eaten

47) The hotel _____ this weekend for a wedding.

- a) is closing b) is going close c) is close d) will be close

48) The Lexington Murderer _____ from prison last week.

- a) was released b) was releasing c) did release d) released

49) How long _____ for the exam this week?

- a) you have studied b) you studied c) were you studied d) have you been studying

50) If the newspaper sold more adverts they _____ more money.

- a) will make b) makes c) can make d) would make

51) _____ haven't you been to school this week?

- a) Why b) Where c) How d) Which

52) I'm sorry, I am _____ to accept your offer.

- a) be able b) disable c) unabled d) enable

53) The exploration team _____ from the Arctic on the 5th of November.

- a) got up b) got back c) got down d) got round

54) _____ dinner already?

- a) Will you eat b) Do you eat c) Have you eaten d) Were you eat

55) For the last six weeks the astronauts _____ to travel to Mars.

- a) have waited b) were waiting c) waited d) have been waiting

56) I don't think the government _____ to the proposal.

- a) are going to agree b) is agreeing c) might agree d) are agreeing

57) The police had no evidence against John so they _____.

- a) permitting him to go b) let him go c) allows him to go d) give him permission to go

58) As soon as the rain _____ we will go.

- a) stops b) stopped c) will stop d) is stopping

59) If I _____ you I _____ the proposal.

- a) were / would endorse b) am / will endorse c) be / would endorse d) was / will endorse

60) The first world war was not _____ as the second world war.

- a) so long b) much longer c) the longest d) as long

61) While my manager _____ the delegates, I prepared the coffee.

- a) was meeting b) meets c) has met d) has been meeting

62) By the age of 23, Steve _____ in 12 countries.

- a) was living b) has lived c) lived d) had lived

63) The project needs further _____ before we can agree on a budget.

- a) develop b) development c) developing d) developer

64) Ali is a workaholic. He _____ be one of the most hard-working people I know.

- a) could b) can c) might d) must

65) If you don't _____ the revision, you _____ pass the exam.

- a) do / won't b) make / wouldn't c) make / won't d) do / wouldn't

66) A vet is a doctor _____ job is to look after animals.

- a) who b) whose c) that d) which

67) Spencer Tracy, _____, was married to Katharine Hepburn.

- a) was a famous actor b) he was a famous actor c) who was a famous actor d) whose a famous actor

68) Manchester United _____ for the first time in 20 matches.

- a) was just been beaten b) have just beaten c) have just been beaten d) just beat

69) It was _____ first time I had seen _____ advert for MP3 players in _____ newspaper.

- a) (no article – write Ø) / the / a b) a / an / a c) the / an / a d) a / the / a

70) John gave Sarah a _____ plant for her birthday.

- a) green house plastic b) green plastic house c) plastic green house d) house green plastic

71) Don't worry about it. There are _____ of other people who like it.

- a) plenty b) none c) a few d) some

72) Kasia _____ it was the best film she had ever seen.

- a) told to me b) said me c) told me d) says to me

73) The journalist asked President Smith _____ when he was in India.

- a) what he had seen b) what did he see c) what had he seen d) what he did see

74) If the meeting _____later, everyone would have had a chance to vote.

- a) finishes b) finished c) has finished d) had finished

75) You _____asked David before borrowing his guitar.

- a) should have b) must have c) can't have d) shall have



ANEXO 2: Tareas de escritura

Assignment 1: Daily routines

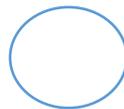
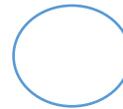
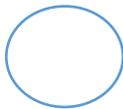
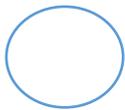
Name: _____ Surname: _____
Grade: _____ A B C Group: 1 - 2 Date: _____

I. Speaking activity

- a) What time do you get up? b) Do you practice any sport?/What?/When?
c) What do you do in the afternoons? d) Do you help at home?/What do you do?/When?

II. Read the activities in the box and match them with the correct picture

- 1) Make breakfast 2) Clean the house 3) Make the beds
4) Water the plants 5) Cook lunch/dinner 6) Do the dishes 7) Do the homework

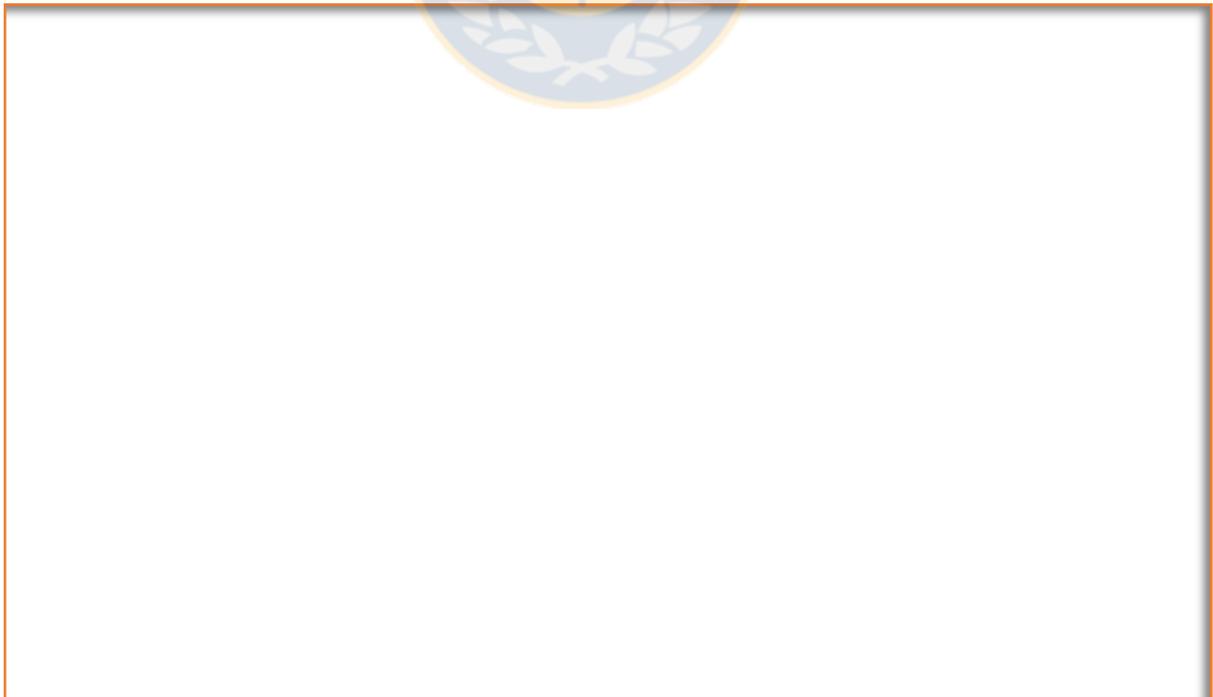


III. Information transference. Look at Sara's weekly routine.

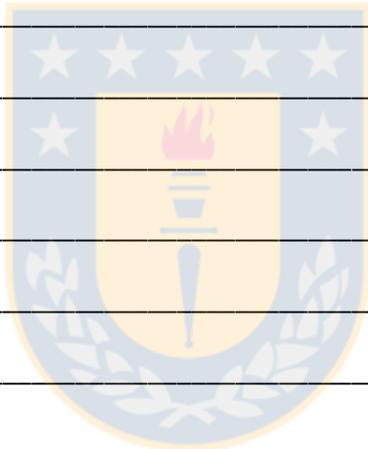
Activity	Time
1. Get up	6 o'clock
2. Clean the house	mornings
3. Work as a teacher	Monday-Friday
4. Make the beds	evenings
5. Cook lunch	Monday-Wednesday-Friday
6. Do Yoga	Tuesday and Thursday (night)
7. Water the plants	weekends
8. Meet some friends	weekends

IV. Writing. Using the information in the chart, **write a full text (paragraphs)** about Sara's daily routine. Remember to **include all the given information (activities and time)**.

Before writing, brainstorm and organize your ideas here



Handwriting practice sheet with 20 horizontal lines and a central watermark of the United States Seal.



- V. Follow up. Find and circle the following activities in the wordsearch puzzle.
Look at the example.

Get up	Go to bed	Brush my teeth
Drive	Wake up	Work
Walk	Leave my house	Have breakfast
Have a shower	Read	Write
Chat	Eat	Drink

G	D	T	H	E	K	B	D	Q	V	N	O	P	G	R
E	A	H	C	G	Y	K	S	Q	W	B	T	B	Y	H
T	Z	T	X	W	N	R	E	A	D	S	S	U	U	H
U	A	E	X	G	Y	K	D	E	W	E	A	M	J	L
P	Z	E	C	J	T	O	L	I	S	T	F	C	A	E
G	O	T	O	B	E	D	W	E	R	I	K	B	G	A
A	Q	Y	C	D	Y	R	Z	A	H	R	A	N	Y	V
A	R	M	T	T	H	I	C	E	S	W	E	T	S	E
A	G	H	C	D	V	V	X	S	W	N	R	M	U	M
Z	H	S	B	P	U	E	K	A	W	N	B	A	A	Y
W	I	U	I	S	T	Y	H	F	O	D	E	D	G	H
S	G	R	S	E	S	H	R	M	R	C	V	A	U	O
X	T	B	B	I	U	O	Y	F	K	X	A	S	W	U
T	A	E	V	U	J	T	D	S	S	H	H	O	Y	S
A	H	V	F	R	T	G	J	K	U	I	A	H	M	E
P	C	E	R	E	W	O	H	S	A	E	V	A	H	N
V	D	Y	G	K	L	A	W	S	J	U	I	R	S	W
K	N	I	R	D	M	K	O	D	E	S	H	C	B	N

Assignment 2: My favorite famous person

Name: _____ Surname: _____

Grade: _____ A B C Group: 1 - 2 Date: _____

I. Speaking activity. Look at the photo.

- a) Who is he? b) What do you know about him?
c) Do you like him? d) Do you think he is a celebrity?
e) What is a celebrity?



II. Look at the chart below. Read carefully and **write a full text (paragraphs)** about this famous star. You



Name: Bruno Mars
Date of birth: 8 October 1985
From: Hawaii
Profession: singer
Family: Dad (56), Mom (56), 1 brother (19) 4 sisters (18, 20, 22, 24)
Hobbies: Playing the guitar, singing and writing songs
Dislikes: Getting up early and eating mushrooms
Daily Activities:

- Monday-Friday: Work in the recording studio
- Afternoons: Walk his dogs
- Night: Watch movies
- Saturday: Visit some friends

Next world tour: July, 2016

Before writing, brainstorm and organize your ideas here

III. Follow up. Unscramble the sentences

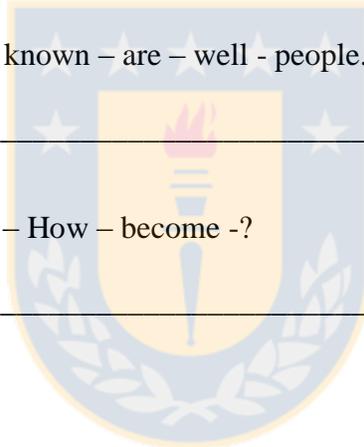
a) favorite – My – is – person – singer – famous – a - .

b) He – in – was – Chicago – born - .

c) famous – are – people - writers – actors – and – singers - , - Some – very - .

d) Celebrities – very – known – are – well - people.

e) can – you – famous – How – become -?



ANEXO 3: Tests de escritura

Pre-test

Name: _____	Surname: _____	
Grade: _____ A B C	Group: 1 - 2	Date: _____

Instructions: Complete the following task as complete as possible. **Total time:** 30 minutes.

Famous people have a lot of fans who admire them. Think about your favorite writer/singer/actor (actress) and **write a full text (paragraphs) about his/her life**. Give as much information as you can (personal information, physical characteristics, likes/dislikes, etc.) **and include details about when he/she does his/her activities** (dates, days of the week, periods of the day, seasons, etc.).

Before writing, brainstorm and organize your ideas in the diagram below

Personal info/Physical characteristics	Likes/dislikes	Hobbies/sports
a) Name: _____	a) _____ (morning)	a) _____ (morning)
b) Age: _____	b) _____ (evening)	b) _____ (evening)
c) Date of birthday: _____ _____	c) _____ (Friday night)	c) _____ (5 o'clock)
d) Eyes: _____	d) _____ (Saturday)	d) _____ (Monday and Wednesday)
e) Hair: _____	e) _____ (12:30)	e) _____ (weekend)
f) _____		
g) _____		

Post-test immediato

Name: _____ **Surname:** _____
Grade: _____ **A B C** **Group:** 1 - 2 **Date:** _____

Instructions: Complete the following task as complete as possible. **Total time:** 30 minutes.

Best friends are some of the most important people in life. **Think about your best friend and write a full text (paragraphs) about him/her.** Give as much information as you can (personal information, physical characteristics, daily routines, free time activities, things you enjoy together, etc.) **and include details about his/her daily activities** (dates, days of the week, periods of the day, seasons, etc.).

Before writing, brainstorm and organize your ideas in the diagram below

<u>Personal Info</u>	<u>Daily routines</u>	<u>Free time activities</u>
a) Name: _____ _____	a) _____ (Monday-Friday)	a) _____ (Friday)
b) Age: _____	b) _____ (afternoon)	b) _____ (evening)
c) Date of birthday: _____ _____	c) _____ (night)	c) _____ (night)
d) _____	d) _____ (8:30)	d) _____ (11: 00)
e) _____	e) _____ (weekend)	e) _____ (Sundays)
f) _____		f) _____ (weekend)
g) _____		

Post-test diferido

Name: _____ **Surname:** _____
Grade: _____ **A B C Group:** 1 - 2 **Date:** _____

Instructions: Complete the following task as complete as possible. **Total time:** 30 minutes.

Family is a precious gift in our lives. Choose **one of your family members** (mother, father, brother, sister, grandpa, etc.) and **write a full text (paragraphs) about him/her**. Give as much information as you can (personal information, physical and psychological characteristics, household activities, things you both do together, etc) **and include details about his/her daily activities** (dates, days of the week, periods of the day, seasons, etc.).

Before writing, brainstorm and organize your ideas in the diagram below

<u>Personal info</u>	<u>Psychological characteristics</u>
a) Name: _____	a) _____
b) Age: _____	b) _____
c) Date of birthday: _____	c) _____
d) _____	d) _____

Household activities/Time

a) _____ (Monday-Friday)
b) _____ (morning)
c) _____ (afternoon)
d) _____ (night)
e) _____ (2:40)
f) _____ (Saturday night)
g) _____ (Friday)
h) _____ (weekend)

ANEXO 4: Solicitud juicio de expertos

Escala para la evaluación de material didáctico (guías de trabajo y pruebas)

Estimado evaluador:

Solicito su colaboración para evaluar un conjunto de guías de trabajo y pruebas de escritura, mediante la utilización de las escalas Likert que se presentan más adelante. Este material forma parte de un trabajo de investigación cuyo objetivo general es:

“Determinar el efecto que tiene la utilización de dos estrategias de *feedback* correctivo escrito focalizado indirecto en el uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular en presente simple y las preposiciones de tiempo en inglés como lengua extranjera, entre estudiantes de 8° año básico de un colegio particular de la comuna de Concepción cuyo nivel de proficiencia en la lengua corresponde a un nivel A2”.

Usted deberá juzgar si el material desarrollado (guías de trabajo y pruebas) es adecuado para atender y estimular la utilización de las estructuras mencionadas (concordancia sujeto-verbo y preposiciones de tiempo), teniendo siempre en consideración el nivel y contexto educativo de los estudiantes que forman parte del estudio (8° básico de un colegio privado, con un nivel A2 de proficiencia en el idioma inglés).

Con el propósito de facilitar la revisión solicitada, se adjunta en la siguiente página una descripción de lo que se espera comprenda y produzca un estudiante de nivel A2 según los lineamientos establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002).

Gracias por su colaboración

Textos que comprende y produce un estudiante de nivel A2 en un contexto escolar

Destrezas Lingüísticas	Textos que comprende un nivel A2
Comprensión lectora	Textos breves y sencillos. Sabe encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprende cartas personales breves y sencillas.
Producción escrita	Notas breves y sencillas relativos a sus necesidades inmediatas. Puede escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.

Su apreciación y los comentarios que pueda otorgar ayudarán a mejorar la calidad, rigurosidad, validez y fiabilidad del material que se utilizará para llevar a cabo la intervención didáctica y, de este modo, recolectar los datos necesarios para la investigación en desarrollo.

Antes de comenzar la evaluación de los instrumentos, es necesario completar la información solicitada a continuación. Cabe destacar que el uso de los datos aquí recogidos es de carácter confidencial.

Nombre: _____

Rango etario: 20-30 30-40 40-50 50-60

Título profesional y/o Grado académico más alto: _____

Instituciones en las que ha trabajado en la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera:

Niveles en los que ha enseñado Inglés como Lengua Extranjera:

Lugar actual de trabajo: _____

Años de docencia: _____

ESCALA LIKERT: Marque con una cruz (X) la opción que considere más adecuada en cada caso, siendo:

I. GUÍAS DE TRABAJO

1: Muy en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: De acuerdo 4: Muy de acuerdo

CRITERIO	TAREA 1 “Daily routines”				TAREA 2 “My favorite famous person”			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Las tareas son adecuadas para el nivel de competencia lingüística de los estudiantes (A2).								
2. Las tareas de producción escrita promueven la utilización de las estructuras apuntadas en esta investigación (concordancia sujeto-verbo y preposiciones de tiempo).								
3. Las instrucciones entregadas a los estudiantes para el desarrollo de tareas son pertinente para estudiantes de 8º año básico con nivel A2 de competencia lingüística.								
4. El <i>input</i> o estímulo (fotos, preguntas, información presentada) es pertinente para promover el uso de las estructuras que serán atendidas (concordancia sujeto-verbo y preposiciones de tiempo).								
5. El contenido léxico-gramatical es adecuado para estudiantes de 8º año básico con nivel A2.								

Si desea realizar alguna observación, sugerencia, recomendación y/o propuesta para el mejoramiento de esta sección, por favor escríbala aquí:

II. PRUEBAS DE ESCRITURA

INSTRUCCIONES: Marque con una cruz (X) la opción que considere más adecuada en cada caso, siendo:

1: Muy en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: De acuerdo 4: Muy de acuerdo

CRITERIO	PRE-PRUEBA				POST-PRUEBA				POST-PRUEBA DIFERIDA			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Las instrucciones entregadas a los estudiantes para el desarrollo de las tareas de escritura son pertinentes para estudiantes de 8º año básico con nivel A2.												
2. Los tipos de texto solicitados son apropiados para estudiantes de 8º año básico con nivel A2.												
3. Las tareas de escritura requeridas son adecuadas para estimular el uso de las estructuras atendidas (concordancia sujeto-verbo y preposiciones de tiempo).												
4. El <i>input</i> o estímulo proporcionado es pertinente para promover el uso de las estructuras que serán atendidas (concordancia sujeto-verbo y preposiciones de tiempo).												
5. Los temas seleccionados son pertinentes para el nivel de los alumnos participantes (estudiantes de 8º año básico con un nivel A2).												

Si desea realizar alguna observación, sugerencia, recomendación y/o propuesta para el mejoramiento de estos instrumentos, por favor escríbala aquí:

ANEXO 5: Papeleta de votación para le negociación de las formas objeto de estudio

Ballot paper

Put a tick in the square of those **TWO (2)** mistakes from the list you think need further practice for improving their use.

<p>1) Subject-Verb Agreement <input type="checkbox"/></p> <p>lives My friend <u>live</u> in Santiago.</p>	<p>2) ING <input type="checkbox"/></p> <p>watching I like <u>watch</u> TV.</p>
<p>3) Articles <input type="checkbox"/></p> <p>∅ She doesn't like playing <u>the</u> football.</p>	<p>4) Pronouns <input type="checkbox"/></p> <p>He My best friend is Jean. <u>I</u> lives in Santiago.</p>
<p>5) Possessive Adjectives <input type="checkbox"/></p> <p>Their Samuel has 2 brothers. <u>His</u> names are Paul and John.</p>	<p>6) Prepositions of time <input type="checkbox"/></p> <p>on I start school <u>in</u> Monday.</p>

Anexo 6: Ejemplos de la aplicación de FCE indirecto

FCE indirecto localizado

• Her name is Sara. In the morning, she get up at 6 o'clock and then she clean the house, after this she feed the dog. She work as a teacher On the week, except the weekend. On monday, Wednesday and Friday she cook lunch. In the evening she make her bed and iron the clothes, then on Tuesday and Thursday, in the night she does yoga with her best friend, and on Friday, at 9 o'clock she go to the shopping. at weekends In the morning she water the plants. then, at 10 o'clock she play basket-ball. In the evening only Saturday she meet with her friends and on Sunday she visit her parents and go practice skating with day. at 10 pm o'clock, she put her pyjamas on and at 11 pm o'clock she go to the bed and then she sleep. This is her routine on the week.

FCE indirecto localizado con explicación metalingüística

Sara's ⁽¹⁾ get up at 6 o'clock, she ⁽²⁾ clean the house at morning, she ⁽³⁾ works as a teacher on Mondays and Fridays, she ⁽⁴⁾ make's the beds on the ⁽⁵⁾ evening, she ⁽⁶⁾ cook the lunch on Mondays, Wednesday and Friday. She does yoga ⁽⁷⁾ on Tuesday and Thursday at the night. On the weekends ⁽⁸⁾ water the plant and ⁽⁹⁾ meet some friends. Sara's is a good mother ⁽¹⁰⁾ on the afternoon she makes pottery. ⁽¹¹⁾ At the night ~~she~~ she and her best friend play billiards. she ⁽¹²⁾ feed the dog at half past seven all the days, On ⁽¹³⁾ Fridays at night she ⁽¹⁴⁾ take a bath and ⁽¹⁵⁾ watch TV, On Sundays she ⁽¹⁶⁾ go to gym

(1) (2) (4) (6) (8) (9) (12) (14) (15) (16) En presente simple, cuando el sustantivo es singular (se refiere a una persona o cosa), el verbo también debe ser singular y generalmente, se le agrega una -s al final.

(3) (5) (7) (10) (11) (13) Las preposiciones de tiempo cambian de acuerdo con el periodo que indican.

- at: horas del día o momentos puntuales.
- in: partes del día, años, meses, estaciones del año.
- on: días de la semana, fechas, días + partes del día.
- from... to: comienzo y finalización de un periodo.

Anexo 7: Ejemplos extractos de producciones escritas del *pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido

Ejemplo FC indirecto localizado con explicación metalingüística sin negociación

Estructuras	<i>Pre-test</i>	<i>Post-test</i> inmediato	<i>Post-test</i> diferido
<ul style="list-style-type: none"> • Concordancia sujeto-verbo • Preposiciones de tiempo 	<p>Justin Bieber is the most famous singer now. He is very tall and tiny. Justin Bieber always eat eggs in the morning because is his favorite breakfast. All days he do sports, he is very healthy. In Fridays night he go out with his friends, is the day of relax. The next day on Saturday, he love singing. At 12:30 he practice futbol because is his favorite sport. Monday and Wednesday is the days to study</p>	<p>My best friend is Camila. She is 13 years old. She has brown eyes and light-brown hair. She goes in XXX school, with me, we go in the same grade. She studies and makes her homework. She lives in Concepción. From Monday to Friday she goes to school and studies. In the afternoon she has a shower and makes homework. At 8:30 she goes to bed and watches TV. And in the weekend she meets me. At night she watches a movie. At 11:00 she goes to the mall. On Sundays she goes to a restaurant.</p>	<p>My mom is Pamela. She is very beautiful. She is a very good person, kind, friendly and very lovely with us. She works 4 days in the week but when she can from Monday to Friday she cooks spectacular dishes. In the mornings she makes her bed and cleans her bedroom. In the afternoon she watches TV or studies with my brother or me. At the night she only relax. At 2:40 she eats lunch or works. On Saturday night we saw movies and eat something delicious. And in the weekend she relaxs and we go to the cinema.</p>

Ejemplo FC indirecto localizado con explicación metalingüística con negociación

Estructuras	<i>Pre-test</i>	<i>Post-test</i> inmediato	<i>Post-test</i> diferido
<ul style="list-style-type: none"> • Concordancia sujeto-verbo 	<p>My favorite actor is Bruce Willie. He has 47 years and his birthday is 25th, June. He has brown eyes</p>	<p>Valentina is my best friend. She is 13 years old. She is very tall. She goes to school from Monday</p>	<p>Consuelo Osorio is my sister. She was born on 11, March, 2000. Consuelo is lovely with me only</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Preposiciones de tiempo 	<p>and he doesn't have hair. He like training at gym, he dislike watch TV at evening. He like come to party with his friends at Friday nights. His favorite hobbies are training in the gym at mornings, in the evening he plays with he's dog, at 5 o'clock he sleep at home. In days Monday and Wednesday he run 5 K. That's my favorite famous.</p>	<p>to Friday and in the afternoon she studies. In the weekend she talk with her friends and at 8:30 pm of the day she practice yoga. At 10:00 pm she goes to sleep. She has many activities but today I talk about 6 activities, at Friday she goes to friends houses. In the evening she play with her brother. At Saturdays she skate at the park.</p>	<p>sometimes. In the morning she takes a shower and go to school. From Monday at Friday she studies in her bedroom. At 2:40 pm she goes out school. After that she watch TV with me. On the weekend she use the computer and investigate for her 2 hours of study. On Saturdays she cooks something delicious for the family dinner.</p>
---	--	--	--

Ejemplo FC indirecto localizado sin negociación

Estructuras	<i>Pre-test</i>	<i>Post-test</i> inmediato	<i>Post-test</i> diferido
<ul style="list-style-type: none"> • Concordancia sujeto-verbo • Preposiciones de tiempo 	<p>Juanita Love is a very good singer. Juanita Love have 22 years old. Juanita Love like eat bananas. Evening she eat chocolate, she love chocolate! On Fridays she go to fun parties. She have a lot of hobbies. In the morning she cooks hot cakes, she is a very good chef. Mondays and Wednesdays she goes to "Basket Academy" and she plays basketball.</p>	<p>My best friend is Isidora. She live in San Pedro. In the week, she go to school. In afternoons she waters the plants. At 8:30 she watches a comedy movie. In night she read some books before sleep. On Friday she walks her dogs. In nights, she sleep. Only Sundays she goes to supermarket, she buy some fruits. In weekend she go to the park.</p>	<p>Reanto is my little brother. He is 9 years old. Renato is very funny and friendly. Renato draws very well, he likes create histories and comics, Renato is very creative. In the week he go to the school but first he eat his breakfast. On Tuesday in afternoon, he plays basketball with his friends. In night, before sleep he read a book.</p>

Ejemplo FC indirecto localizado con negociación

Estructuras	<i>Pre-test</i>	<i>Post-test</i> inmediato	<i>Post-test</i> diferido
<ul style="list-style-type: none"> • Concordancia sujeto-verbo • Preposiciones de tiempo 	<p>My favorite singer is Shawn Mendes. He born in Canada the August, 4th, 1998. He is 17 years old.</p> <p>In the morning he goes to the gym and ate some fruit. Then, he likes meet with his friends and sometimes, he goes to play hokey. After the lunch, he play the guitar and sing or wrote a song. In Saturdays, he love goes to his parent's house. He eat there and stay a lot of time. Then, in the night, he watch "harry potter" in his bed.</p>	<p>My best friend is Constanza. She is very kind and funny. From Monday to Friday she goes to school, then, in the afternoon she study a bit of the most difficult class. On weekend, she usually goes to her cousins's house. At night, she use the cellphone and calls some friends by "facetime" in the Iphone.</p> <p>On Sundays she goes to scout. On her free time she likes to see "the vampire diaries", a TV serie she loves.</p>	<p>My dad name is XXXX. He is 45 years old and his birthday is on May 20th. He lives with me and my family in San Pedro. He is a doctor so from Monday to Friday he works in the hospital. He usually wakes up at 7:30. Sometimes in the afternoon he is in home so we have dinner together. At night we (all my family) talk for a long time about different things. Although his job needs all his attention. He always found time to be with us on weekends.</p>