



El efecto del Feedback Correctivo para mejorar la destreza escrita en ELE*

Corrective Feedback to Improve Students' Writing Skills in SFL

Anita Ferreira Cabrera¹

Citation/ Para citar este Artículo: Ferreira, A. (2017). El Efecto del Feedback Correctivo para Mejorar la Destreza Escrita en ELE. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 19(1), pp. 37-50.

Received: 03-Mar-2016 / **Accepted:** 14-Sept-2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v19n1.10220>

Resumen

El Feedback Correctivo Escrito (FCE) es un tema crucial en el ámbito de la Adquisición de una Segunda Lengua (ASL); la eficacia e importancia del FCE ha sido cuestionada aun cuando hay evidencia que indica que favorece el aprendizaje y contribuye cognitivamente al mejoramiento de los niveles de precisión en una segunda lengua (o lengua no-materna adquirida L2) (Loewen, 2012; Sheen, 2011). El objetivo de este artículo es aportar evidencia empírica en el área de investigación en ASL y L2 escrita en la cual aún no hay hallazgos concluyentes sobre los efectos del FCE, particularmente sobre la efectividad del feedback correctivo metalingüístico en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE). Para ello, se lleva a cabo un estudio experimental longitudinal en el que se evalúan los efectos del FCE metalingüístico indirecto y directo en corto y largo plazo en el proceso de escritura de aprendices de nivel A2 y B1 de ELE. Los errores enfocados que se trataron con el FCE corresponden a la ortografía acentual, las preposiciones y la concordancia gramatical; los resultados evidencian que el FCE metalingüístico indirecto es más efectivo que el directo y apoya significativamente la precisión escrita de aprendices de ELE en el corto y largo plazo, estos avances nos permiten tener mayor claridad sobre la delimitación de las relaciones entre tipos de errores, niveles de lengua, feedback correctivo escrito en ELE y la precisión metalingüística.

Palabras clave: destreza escrita en ELE, feedback correctivo escrito, feedback metalingüístico, precisión lingüística.

Abstract

Written corrective feedback (WCF) is a crucial topic in the field of second language acquisition (SLA). The efficacy and importance of WCF has been questioned, even though there is evidence indicating that WCF favors learning and that it contributes cognitively to the improvement of accuracy levels in L2 (Loewen, 2012; Sheen, 2011). The objective of this article is to provide empirical evidence to SLA research and written L2 where no conclusive findings on the effects of WCF have yet been found, particularly on the effectiveness of metalinguistic corrective feedback in the learning of Spanish as a Foreign Language. To this end, a longitudinal experimental study was carried out to evaluate the short and long term effects of direct and indirect metalinguistic WCF on the writing process of SFL learners of levels A2 and B1. Focused errors treated with WCF correspond to those of written stress orthography, prepositions and grammatical concordance. The results indicate that indirect metalinguistic WCF is more effective than direct WCF, and that it supports

* El estudio que se presenta en este artículo se ha desarrollado en el contexto del proyecto de investigación FONDECYT- CONICYT No. 1140651 "El feedback correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera".
1 Universidad de Concepción, Chile. afferreir@udec.cl

significantly SFL learners' written accuracy in the short and long term. These findings allow us to obtain greater clarity on the delimitation of the relationship between error types, linguistic levels, written corrective feedback in SFL and metalinguistic accuracy.

Keywords: linguistic accuracy, metalinguistic feedback, written corrective feedback, written skills in Spanish as a foreign language.

Introducción

Los estudios sobre Feedback Correctivo Escrito (FCE) han sido controversiales por varias décadas en la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL); las investigaciones se han preocupado por cómo el FCE puede ayudar en el desarrollo de la interlengua, se ha examinado si facilita la adquisición de rasgos lingüísticos particulares a largo plazo, cómo estos se adquieren y cuántos deben ser estudiados; también se ha abordado si el feedback debe ser directo o indirecto y cuánta explicación metalingüística es necesaria (Bitchener, 2008; Ellis, 2009; Van Beuningen, 2010; Sheen, 2011), todo ello apoyado por el paradigma cognitivo de la ASL (Robinson, 2001; Schmidt, 2012). Por otra parte, desde la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua (o lengua no-materna adquirida L2), las preguntas se han centrado en delimitar si el FCE ayuda a los estudiantes a mejorar la precisión general de sus textos y a desarrollarse como escritores exitosos, concentrando sus esfuerzos en explorar el papel del FCE en el desarrollo de las habilidades de revisión y edición textual.

En este contexto, se ha valorado la adquisición de rasgos lingüísticos, sin embargo, se ha cuestionado el focalizar la corrección en un grupo limitado de estructuras (Ferris, 2010; Van Beuningen, 2010). De estas críticas surgen cuestionamientos válidos respecto a la complementación de ambos campos de trabajo en el FCE, los cuales deberían contribuirse mutuamente para proporcionar respuestas útiles que apoyen la resolución de los errores de lengua en la enseñanza de la L2 escrita; consecuente con ello, se encuentra aún vigente la necesidad de realizar nuevos estudios que permitan examinar los efectos de recibir *versus* no recibir FCE (Truscott, 1999;

Ferris, 2004), en el corto y largo plazo (Ferris, 2010; Van Beuningen, 2010), que permitan dar evidencia clara y más concluyente a favor de la efectividad del FCE en la precisión de la lengua escrita.

En términos descriptivos, un episodio de Feedback Correctivo (FC) está constituido por un error lingüístico, una estrategia correctiva para apoyar la corrección de dicho error y las instancias de *uptake* o *uptake* del aprendiz; en otras palabras, la respuesta inmediata del estudiante al FC provisto por el profesor en referencia al error del estudiante (Ferreira, 2006, 2007a). El *uptake* resulta especialmente interesante puesto que la producción exitosa de la forma correcta a partir del FC puede ser una indicación de la efectividad del feedback, por ejemplo, por medio de la reparación del error, o una señal de reconocimiento (Ellis, 2009; Loewen, 2012; Williams, 2012). Sin embargo, la ocurrencia del *uptake*, no siempre refleja una instancia de aprendizaje, sino una de las varias posibles respuestas ante el FC utilizado (Lyster and Ranta, 2013); por esta razón, los estudios cuasiexperimentales de campo han utilizado diseños de pre-test, tratamiento y post-test para investigar el aprendizaje como efecto del FC, operacionalizándolo en términos de un aumento en la precisión en el largo plazo. En estas mediciones del aprendizaje el lapso de desfase de la aplicación de los post-tests inmediatos corresponde a uno o dos días después del tratamiento; por otro lado, dado que varios estudios han reportado efectos en post-tests inmediatos, pero no en post-tests diferidos, la investigación sugiere la utilización de ambos tipos de post-tests para poder determinar el efecto en el aprendizaje a el largo plazo (Loewen, 2012).

En la enseñanza del ELE, la precisión gramatical en la destreza escrita ha sido también objeto de estudio y búsqueda de estrategias que permitan mejorar el tratamiento de los errores; desde esta perspectiva, en el presente estudio, el fundamento (la *rationale*) para distinguir entre estrategias metalingüísticas indirectas y directas se sustenta en los trabajos previos de Ferreira (2003, 2006, 2007a, 2007b) y en la taxonomía de estrategias de feedback correctivo escrito Feedback Correctivo Escrito (FCE) propuesta por Sheen (2011). En los estudios de Ferreira (2003, 2006, 2007a, 2007b) se plantea

una diferencia entre estrategias en que el profesor intenta elicitarse o sondear la corrección del error por parte del estudiante, por ejemplo, a través de claves metalingüísticas, Prompting Answer Strategies (PAS, por sus siglas en inglés) y estrategias en las que el profesor presenta de manera directa la *target-form* (forma esperada o correcta) que corresponde al error del estudiante, Giving Answer Strategies (GAS, por sus siglas en inglés).

Es importante distinguir entre autoreparaciones iniciadas por otro (el profesor detecta el error del estudiante y estimula la autoreparación), de las reparaciones iniciadas por otro y corregidas por otro (el profesor detecta el error del estudiante y lo corrige) (Lyster and Ranta, 1997; Seedhouse, 1997). En su fundamento, Ferreira (2003) se basa también en la noción constructiva del aprendizaje y en la de un “aprendiz activo”, es decir, el aprendiz debería construir su aprendizaje interpretando el material nuevo en el contexto del conocimiento previo; esto se puede lograr haciendo inferencias, elaborando el conocimiento con la adición de detalles y rasgos e integrando información lingüística. Ser constructivo se puede manifestar por medio de actividades de comportamiento observables, respondiendo a las estrategias de elicitación del profesor; este tipo de actividad mental requiere de un mayor nivel de procesamiento, lo que redundaría en un efecto más duradero en el aprendizaje (Ellis, 2012).

En lo que respecta a lo planteado por Sheen (2011), se puede diferenciar una corrección metalingüística directa de una indirecta, la primera se refiere a proveer la forma correcta acompañada de un breve comentario metalingüístico; en cambio la segunda solo provee un comentario metalingüístico explícito sobre la naturaleza del error, haciendo responsable al aprendiz de su propia corrección. El FC metalingüístico indirecto ha mostrado ser más efectivo en el largo plazo (Sheen, 2011).

Siguiendo toda esta fundamentación teórica y empírica, el objetivo principal en este artículo es constatar el efecto del uso de estrategias de feedback correctivo escrito metalingüístico, indirecto y directo, para corregir los errores en la escritura en el corto y largo plazo en los niveles A2 y B1 del ELE; ambos tipos de estrategias se

implementaron con el propósito de tratar errores de ortografía acentual, preposiciones y concordancia gramatical. Las preguntas de investigación que se plantearon son las siguientes:

1. ¿Qué efectos tiene el uso de estrategias de FCE en el mejoramiento de la precisión lingüística en el español como lengua extranjera?
2. ¿Qué estrategia de FCE metalingüístico (indirecto o directo) contribuye a un aprendizaje más significativo en el corto y largo plazo?

Marco teórico

El foco del debate entre los investigadores del FCE se centra en la pregunta planteada por Ferris (2004) “¿ayuda el FCE a mejorar la precisión escrita de los estudiantes?”; al respecto, los estudios realizados no han podido dar una respuesta definitiva, los primeros estudios fallaron en proporcionar evidencia clara sobre la efectividad del FCE debido a problemáticas metodológicas (Ferris, 2004); varios estudios (Polio, Fleck and Leder, 1998; Robb, Ross and Shortreed, 1986) no tenían grupo de control para comparar los efectos de la corrección en la precisión de una L2 entre alumnos que recibían FCE contra quienes no lo recibían. Otro problema relevante se relaciona con la forma en que se ha medido la efectividad del FC; algunos autores (Fathman and Whalley, 1990) han medido la mejoría solamente en términos de la revisión de textos, sin considerar la efectividad del FCE en la escritura de nuevos textos redactados por los estudiantes después de haber transcurrido un lapso de tiempo. Según Truscott (2004), el mejoramiento en las revisiones no constituye suficiente evidencia para afirmar que haya ocurrido un aprendizaje; para poder fundamentar que la corrección de errores da como resultado aprendizaje, se debe examinar si el mejoramiento dado en las revisiones se transfiere en mediciones hechas en post-test inmediatos y diferidos. El post-test inmediato permite evaluar si, concluido el tratamiento con FCE, hubo o no una disminución en los errores tratados, la medida longitudinal del post-test diferido permite medir la retención de las estructuras en el tiempo; de esta forma, se logra una mejor claridad sobre el aprendizaje de las estructuras en estudio (Sheen, 2011; Bitchener and Ferris, 2012).

Feedback correctivo indirecto versus directo

En la enseñanza de lenguas, frecuentemente se ha sugerido el uso del FC indirecto debido a que posibilita un espacio al aprendizaje guiado, involucrando la resolución de problemas y estimulando la reflexión acerca de las formas lingüísticas; además de que implicaría un procesamiento mayor que el FC directo y sería más conducente al aprendizaje a largo plazo (Ferris and Roberts, 2001). Sin embargo, los resultados de la investigación han sido diversos, en algunos estudios no se han determinado diferencias entre los dos tipos de FC (Ellis, 2008) y, en otros, los resultados han estado a favor del FC indirecto (Bitchener, 2008) o directo (Mirzaii and Bozorg, 2013).

Las ventajas del FCE indirecto, según los investigadores, radican en que este obliga a los estudiantes a involucrarse en un aprendizaje guiado y los ayuda a desarrollar habilidades para llegar a ser autoeditores independientes (Bates, Lane and Lange, 1993); otros investigadores como Ferris y Roberts (2001) sugieren que el FCE directo es más apropiado para los estudiantes de nivel principiante en la L2, ya que su nivel de conocimiento lingüístico no es suficiente para autocorregirse. Sin embargo, este tipo de feedback tiene la desventaja de demandar un mínimo procesamiento cognitivo debido a que el estudiante no tiene que detenerse a meditar dónde está el error o a qué se debe este, sino que simplemente debe notarlo (Schmidt, 2012). A pesar de ello, el FCE directo es preferido por profesores y alumnos, puesto que reduce la confusión que se origina cuando los estudiantes no logran comprender o recordar los códigos lingüísticos utilizados por el profesor. Bitchener (2008) argumenta que analizando ventajas y desventajas no es posible determinar cuál de los dos tipos de FCE es mejor, y que se deben seguir investigando para tener evidencias más contundentes; en consecuencia, es necesario explorar nuevas perspectivas de investigación en torno a estas problemáticas que permitan tanto complementar los hallazgos hasta ahora encontrados como, al mismo tiempo, enriquecerlos con nuevos resultados empíricos y propuestas metodológicas innovadoras en el ámbito de la adquisición y enseñanza de la producción escrita de segundas lenguas. De manera especial en el ELE,

donde se requiere de mayor evidencia empírica, dado que la mayoría de estudios sobre FCE se han basado en el inglés como L2.

Feedback Correctivo Escrito (FCE) enfocado y no enfocado

Con respecto al número de errores que deberían ser tratados por estrategias de Feedback Correctivo (FC) se distingue entre un FCE enfocado y otro no enfocado, este último corresponde a la práctica habitual de los profesores que corrigen todos los errores en los trabajos escritos de los estudiantes (Ellis, Sheen, Murakami and Takashima 2008); en contraste, en el FCE enfocado se seleccionan un número de errores específicos para ser corregidos y se descartan otros. Según Ellis *et al.* (2008), existen razones teóricas sólidas que avalan el argumento de que el FCE enfocado puede ser más acertado que el FCE no enfocado, los estudiantes son más sensibles en poner atención a correcciones dirigidas a uno o a un número limitado de tipos de errores para desarrollar mayor comprensión de la naturaleza del error y la corrección necesaria; si la atención (*noticing*) y el entendimiento (Schmidt, 1994) son necesarios para la adquisición, entonces el FCE enfocado está claramente en mejores condiciones para producir mejores resultados. La evidencia obtenida por los investigadores (Sheen, 2007; Bitchener and Knoch, 2008) da cuenta de la eficacia del FCE enfocado.

Metodología

Con el fin de evaluar los efectos de las estrategias de FCE metalingüístico indirecto y directo se llevó a cabo un estudio empírico, basado en un diseño experimental longitudinal con pre-test/post-test (inmediato y diferido) y grupo control. Se precisaron las siguientes hipótesis de trabajo:

1. Los estudiantes cuyos errores enfocados sean tratados con estrategias de FCE metalingüístico indirecto y directo en un corto y largo plazo evidenciarán una mayor disminución en sus errores enfocados en comparación con los aprendices del grupo control, quienes no se expondrán a dichas estrategias.

2. Los estudiantes cuyos errores enfocados sean tratados con estrategias de FCE metalingüístico indirecto en un corto y largo plazo evidenciarán una mayor disminución en sus errores enfocados en comparación con los aprendices, a quienes se les corregirá sus errores con estrategias de FCE metalingüístico directo.

Sujetos de la muestra

La muestra está compuesta por un total de 44 aprendices de ELE de una universidad chilena: veinte con un nivel de competencia A2 y veinticuatro con un nivel B1; para corroborar el nivel de competencia declarado por los estudiantes, se aplicó la prueba de nivel de competencia en ELE (CELE) del programa de español como lengua extranjera, ELE-UdeC (Ferreira, 2013). Los sujetos procedían de las carreras de ingeniería, traducción, periodismo, química y ciencias políticas.

Nueve sujetos del nivel A2 tenían como lengua materna (L1) alemán (45%), siete inglés (35%), dos francés (10%), uno sueco (5%) y uno portugués (5%). En el nivel B1, las L1 de ocho de los sujetos correspondían al francés (33,3%), seis al inglés (25%), cinco al alemán (20,8%), dos al sueco (8,3%), uno al italiano (4,1%), uno al checo (4,1%) y uno al portugués (4,1%).

Para el experimento, los sujetos de los niveles A2 y B1 se distribuyeron aleatoriamente en dos grupos experimentales y uno control por cada nivel, como se ilustra en la Figura 1; en el nivel A2, los grupos experimentales quedaron compuestos por siete estudiantes cada uno y de seis en el grupo control; en el nivel B1, tanto los grupos experimentales como el grupo control quedaron conformados por ocho estudiantes cada uno.

Grupo / Nivel	Número de sujetos	
	A2	B1
Experimental 1: FCE Indirecto	7	8
Experimental 2: FCE Directo	7	8
Control: Sin estrategias de FCE	6	8

Figura 1. Distribución de los grupos experimentales y control

Fuente: elaboración propia.

Si fuera un autor, escribiría sobre **(1) las problemas** importantes que tiene nuestra sociedad. Por ejemplo, hablaría sobre los cambios ambientales del planeta o la desigualdad entre la riqueza y la pobreza para que las generaciones futuras sabrían sobre las cosas **(2) polemicas** de mi propia **(3) epoca**.

(1): Considera que el determinante debe tener el mismo género del sustantivo al cual se refiere.

(2) y (3): Estas palabras se acentúan en la antepenúltima sílaba, son esdrújulas, y las palabras esdrújulas siempre llevan tilde.

Figura 2. Ejemplo de estrategias de FCE metalingüístico indirecto (Sujeto 14, texto 4)

Fuente: elaboración propia.

Estrategias de FCE en estudio

Como se señaló anteriormente, dos son los tipos de estrategias de FC en estudio, a continuación se ejemplifica la operacionalización de cada una de ellas.

1. Estrategias de FCE metalingüístico indirecto con información gramatical, pero sin provisión de la respuesta correcta, Figura 2.
2. Estrategias de FCE metalingüístico directo con información gramatical y provisión de la respuesta correcta, Figura 3.

Selección de los errores enfocados en este estudio

A fin de delimitar los errores que serían tratados por el FCE, se realizó un análisis de errores asistido por computador de los 44 textos escritos por los sujetos de la muestra en el contexto del pre-test. Esto consistió en el procesamiento de los datos a través de un software (Iam Corpus Tool versión 3.2²) para la identificación, clasificación y anotación de los errores; se procedió con los criterios y taxonomía de errores del modelo metodológico desarrollado por Ferreira (2014a). Los resultados arrojaron que los errores más frecuentes identificados en el pre-test coinciden con los resultados encontrados en el estudio de Ferreira (2014a) esto es, la ortografía acentual con un 53% (agudas y esdrújulas), el uso de las preposiciones con un 23% (a, de, en, por

y para) y la concordancia sintáctica con un 20% (género y número en el sintagma nominal y de atributo con los verbos ser y estar). Acorde con ello, se determinaron dichos errores para el tratamiento con el FCE.

Procedimientos

Como se visualiza en la Figura 4, el proceso de intervención lingüística considera la aplicación de un pre-test, la escritura de cuatro tareas, la revisión de los textos, la entrega del FCE y la aplicación de los post-test (correspondiente a la escritura de textos nuevos); a continuación se explican cada uno de los procedimientos.

Aplicación del pre-test y análisis de las formas lingüísticas

La aplicación del pre-test se realizó en la primera semana durante el desarrollo de las clases del curso de ELE de nivel A2 y B1, consistió en la escritura de un texto narrativo acerca de un tema cultural: la música de su país de origen; las instrucciones para la tarea de escritura especificaban la duración total de la tarea (40 minutos), la extensión del texto (150 para nivel A2 y 200 palabras para B1, como mínimo), la escritura en el bloc de notas para cautelar que el texto no fuera corregido automáticamente por un

La artesanía chilena refleja muchos aspectos de cada parte de (1) *Latinoamerica*. (2) *Ademas*, algunos de los productos artesanales tienen la influencia de los (3) *indigenas*.

(1) y (3): Estas palabras llevan tilde porque son esdrújulas y estas siempre se tildan: *Latinoamérica*, *indígenas*.

(2): Esta palabra lleva tilde porque es aguda y las palabras agudas se tildan cuando terminan en la letra "s": *Además*.

Figura 3. Ejemplo de estrategias de FCE metalingüístico directo (Sujeto 21, texto 1)

Fuente: elaboración propia.

2 Este Software fue desarrollado en el contexto del Ministerio de Educación y Ciencia de España bajo el número de licencia HUM2005-01728/FILO (The WOSLAC Project). Para mayor información consultar www.wagsoft.com/Corput/Tool

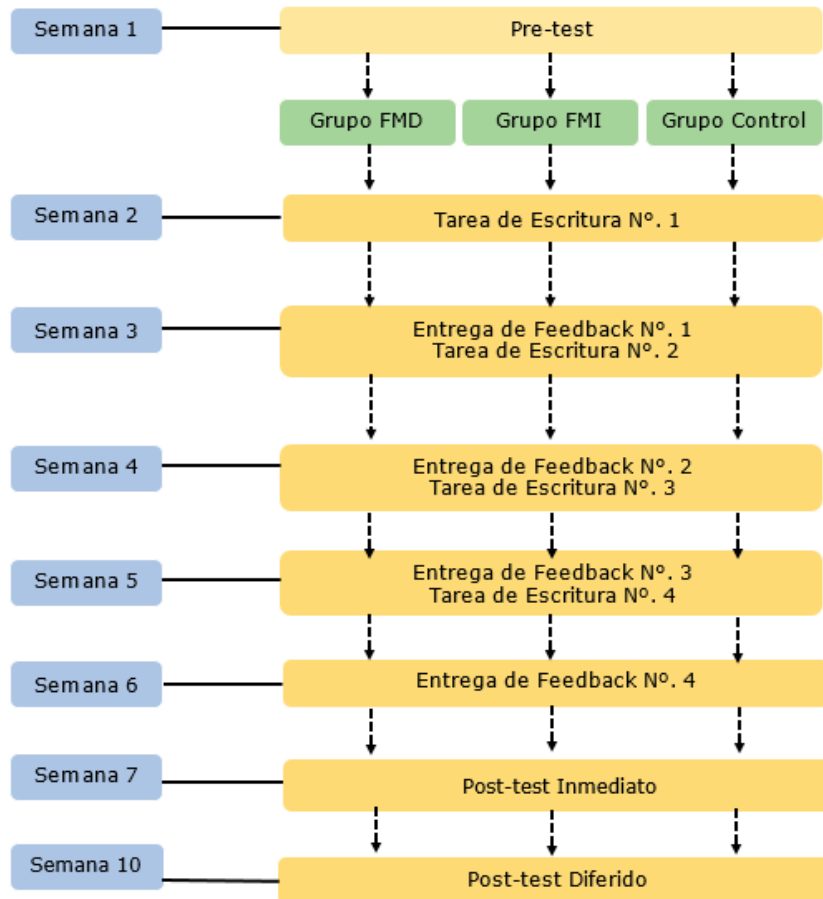


Figura 4. Proceso de intervención lingüística del FCE

Fuente: elaboración propia.

corrector y la prohibición del uso de traductores, internet o celulares con acceso a internet.

Proceso de escritura de las tareas (semana dos a la cinco)

Las temáticas planteadas para la escritura fueron seleccionadas acorde con los contenidos tratados en los cursos A2 y B1 de ELE; de esta manera, la tarea número uno de escritura trataba sobre la artesanía chilena o latinoamericana, la tarea dos sobre los pueblos originarios de Chile o

Latinoamérica, la tarea tres sobre la pintura chilena o latinoamericana y la tarea cuatro sobre la literatura de Chile o Latinoamérica. Cada tarea de escritura se integró en el marco de la clase, en función de la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas. La tarea de escritura se consideró en la planificación de la clase como la segunda actividad, es decir, se comenzaba con una pre-tarea cultural para activar los conocimientos temáticos aprendidos en las clases anteriores y luego los estudiantes escribían el texto en los computadores, para ello disponían de un total de 40 minutos; al finalizar el texto, lo

enviaban a un correo electrónico creado para este fin. Se cauteló entregar instrucciones similares para la escritura de todos los textos buscando así mantener el nivel de dificultad de la tarea escrita por los estudiantes.

Entrega del FCE durante las sesiones de escritura

Una vez recibidos los textos de los estudiantes a través de una casilla de correo electrónico, dos ayudantes de investigación, tesistas del proyecto de investigación Conicyt-Fondecyt No. 1040651 (Ferreira, 2014b) revisaron los errores enfocados (ortografía acentual, preposiciones y concordancia gramatical) y proporcionaron las estrategias de FCE metalingüísticas indirectas y directas; estas ayudantes fueron entrenadas en las estrategias de FCE y el tratamiento de errores. Cada error encontrado fue destacado con negrita, cursiva y se enumeró de manera consecutiva comenzando por el número uno, esto con el fin de agrupar por números los errores identificados en relación con la misma problemática (figuras 2 y 3). Los estudiantes del grupo control sólo recibieron comentarios generales (culturales y léxicos) en relación con sus textos.

Aplicación del post-test inmediato y diferido

Para la aplicación del post-test inmediato se consideró las mismas instrucciones del pre-test y se cauteló que el tema sobre el cual escribieran fuera similar; así, en el pre-test escribieron sobre la música típica de su país de origen, en el post-test inmediato sobre la música típica de Chile y en el post-test diferido de la música típica que escuchan los jóvenes en Chile. El post-test diferido se realizó durante la semana diez, dos semanas después de concluido el proceso de intervención.

Resultados

El experimento consideró una variable independiente y una dependiente; la variable independiente corresponde a cada uno de los tres grupos (dos experimentales y uno control), la variable dependiente corresponde a la diferencia

en la disminución de los errores enfocados en este estudio (ortografía acentual, las preposiciones y la concordancia gramatical) al comparar el pre-test y los post-test inmediato y diferido.

Hipótesis 1

A fin de corroborar la primera hipótesis se realizaron los contrastes entre los grupos experimentales y el grupo control en los niveles A2 y B1 de ELE.

Grupo experimental 1 versus grupo control

Las Tablas 1 y 2 presentan los resultados de los contrastes entre el grupo experimental 1 (con FCE metalingüístico indirecto) y el grupo control en los niveles A2 y B1 de ELE. Como se puede ver en la Tabla 1, el grupo experimental 1 en los niveles A2 y B1 disminuyó, en promedio, un mayor número de errores en el post-test inmediato (11.9 y 8.9, respectivamente) con respecto al grupo control de los niveles A2 y B1 (1.3 y 0.1, respectivamente), como se ilustra en la Tabla 2.

Del mismo modo, en el post-test diferido se observa que el grupo experimental 1 de los niveles A2 y B1 logró en promedio una mayor disminución de los errores (9.3 y 12, respectivamente) en relación con el grupo control (0.5 y 0.4, respectivamente).

Estas diferencias en la disminución de los errores fueron analizadas con la prueba t-Student para muestras independientes. En el nivel A2, los resultados del grupo experimental 1 y del grupo control presentan una validez estadística moderada en el post-test inmediato ($S_c=19,4$; $t\text{-test}= 2,7$; $df=13$; $p<0,02$); en el post-test diferido no hay validez estadística entre estos dos grupos, aun cuando se puede observar que el grupo experimental 1 del A2 disminuyó en 9,3 sus errores en el post-test diferido mientras que el grupo control del A2 solo tuvo una diferencia de 0,5 errores en promedio.

En el nivel B1, las diferencias encontradas entre el grupo experimental 1 y el control tienen validez estadística, tanto en los resultados logrados en el post-test inmediato ($S_c=16,4$; $t\text{-test}=5,05$; $df= 16$; $p<0,0002$) como en el diferido ($S_c=34,8$; $t\text{-test}=$

4,8; $df= 16$; $p<0,0005$); esto puede significar que las estrategias de FCE metalingüístico indirecto tienen un mayor efecto en la disminución de los errores tanto en el corto como a largo plazo en los niveles de competencia más avanzados, contribuyendo de manera notoria en el incremento y fortalecimiento de la precisión lingüística de los estudiantes de ELE.

Grupo experimental 2 versus grupo control

En lo que se refiere a los contrastes entre los resultados del grupo experimental 2 (con FCE metalingüístico directo) y los del grupo control en

los niveles A2 y B1 de ELE, las tablas 2 y 3 muestran las diferencias observadas entre el pre-test, el post-test inmediato y el post-test diferido.

Como se puede apreciar, el grupo experimental 2 en los niveles A2 y B1 disminuyó en promedio moderadamente el número de errores en el post-test inmediato (3.3 y 4.6, respectivamente) con respecto al grupo control (1.3 y 0.1, respectivamente). De igual forma, en el post-test diferido se observa que el grupo experimental 2 logró una leve disminución de los errores (3.1 y 4.1, respectivamente) en relación con el grupo control (0.5 y 0.4, respectivamente).

Test	Número de errores Nivel A2							Promedio de errores	Número de errores Nivel B1								Promedio de errores
	S-1	S-6	S-9	S-22	S-23	S-24	S-25		S-1	S-2	S-12	S-13	S-14	S-15	S-33	S-34	
Diferencia Pre-test Post-inm.	10	14	19	13	13	5	9	11,9	16	5	11	7	13	5	6	8	8,9
Diferencia Pre-test Post-dif.	6	9	10	9	15	9	7	9,3	12	15	15	14	22	8	7	3	12

Tabla 1. Diferencias en los contrastes del Grupo Experimental 1, niveles A2 y B1

Fuente: elaboración propia.

Test	Número de errores Nivel A2						Promedio de errores	Número de errores Nivel B1								Promedio de errores
	S-5	S-12	S-13	S-14	S-15	S-16		S-7	S-20	S-21	S-22	S-23	S-24	S-25	S-26	
Diferencia Pre-test Post-inm.	17	-4	-7	3	-1	0	1,3	0	-5	-1	-2	3	1	3	2	0,1
Diferencia Pre-test Post-dif.	22	-5	-5	-2	-11	4	0,5	-2	5	-4	-4	2	1	3	2	0,4

Tabla 2. Diferencias en los contrastes del Grupo Control, niveles A2 y B1

Fuente: elaboración propia.

Test	Número de errores Nivel A2							Promedio de errores	Número de errores Nivel B1								Promedio de errores
	S-2	S-3	S-7	S-17	S-19	S-20	S-21		S-8	S-10	S-16	S-17	S-27	S-28	S-30	S-36	
Diferencia Pre-test Post-inm.	-2	-3	7	-2	1	17	5	3,3	3	0	6	2	10	5	6	5	4,6
Diferencia Pre-test Post-dif.	0	-5	7	7	4	10	-1	3,1	5	0	5	0	2	5	6	10	4,1

Tabla 3. Diferencias en los contrastes del grupo experimental 2, niveles A2 y B1

Fuente: elaboración propia.

Las diferencias de los resultados en el nivel A2 entre el grupo experimental 2 y el control, tanto en el post-test inmediato como en el diferido, son cercanas y no presentan significancia estadística; esta situación puede explicarse por el tipo de feedback y el nivel de competencia de los estudiantes. Se observa un comportamiento inestable en los sujetos 2, 3 y 17 del grupo experimental 2, quienes, en vez de disminuir, aumentaron levemente el número de errores. En general, los resultados son variables, especialmente, en el grupo control.

En el nivel B1, las diferencias encontradas entre el grupo experimental 2 y el control tienen validez estadística, tanto en los resultados logrados en el post-test inmediato ($S_c=9,1$; $t\text{-test}=3,1$; $df=16$; $p<0,007$) como en el diferido ($S_c=11,2$; $t\text{-test}=2,2$; $df=16$; $p<0,04$); sin embargo, la significancia es mayor en el post-test inmediato, lo que guarda relación con los resultados de estudios previos que presentan un mejor comportamiento del feedback directo, inmediatamente concluido el proceso de intervención. Esto puede significar que los estudiantes recuerdan mejor la respuesta esperada transcurrido un tiempo breve después de la exposición a dichas estrategias; al parecer, los sujetos prestaron mayor atención a la entrega de la respuesta correcta que a la regla gramatical proporcionada, por lo que no estarían internalizando ni transfiriendo dicho conocimiento lingüístico.

En resumen, los resultados logrados por los grupos experimentales 1 y 2 con respecto al grupo control permiten corroborar la hipótesis 1, en lo referido a los aprendices de ELE de nivel B1, evidenciando que se puede mejorar la precisión lingüística en el corto y largo plazo con estrategias de FCE metalingüístico indirecto; en efecto, los aprendices con mayor competencia lingüística están más maduros cognitivamente para entender las claves metalingüísticas y retener dicho conocimiento. En el FCE metalingüístico directo, la efectividad fue mayor solo en el corto plazo, puesto que se evidenció una validez estadística más robusta en dichos resultados.

En el caso de los aprendices de nivel A2, la hipótesis solo se corroboró parcialmente dado que los resultados evidenciaron un efecto moderado

del uso de estrategias metalingüísticas indirectas (grupo experimental 1) en la disminución de los errores en el corto plazo, no así en el largo plazo, donde no hubo validez estadística. Con respecto a la disminución de los errores tratados con estrategias metalingüísticas directas en el corto y largo plazo, tampoco se obtuvo validez estadística en el contraste entre el grupo experimental 2 y el control. Para constatar si los grupos eran homogéneos antes del proceso de intervención, se aplicó el estadístico F Fisher. El valor obtenido fue de $p=0,16$, por lo que se concluye que ambos grupos no presentan diferencias significativas y se consideran homogéneos; la explicación más bien puede deberse al nivel incipiente y variable del conocimiento del español que presentan los estudiantes, lo cual les dificulta tanto fijar su atención en la respuesta correcta como procesar la información lingüística entregada en la clave metalingüística.

Hipótesis 2

Para corroborar la segunda hipótesis se contrastó las diferencias observadas en cada test entre los grupos experimentales 1 y 2, con la finalidad de determinar si los estudiantes cuyos errores fueron tratados con estrategias de FCE metalingüístico indirecto, en un corto y largo plazo, mostrarían una disminución mayor en sus errores que los expuestos a las estrategias de FCE directo. Las tablas 1 y 3 dan cuenta de las diferencias entre el pre-test y el post-test inmediato en los grupos experimentales 1 y 2 en los niveles A2 y B1.

Grupo experimental 1 versus grupo experimental 2 en el corto plazo

En el nivel A2 se puede apreciar en la Tabla 1, que el grupo experimental 1, el cual fue apoyado con estrategias metalingüísticas indirectas, disminuyó en un promedio de 11,9 errores en el post-test inmediato, mientras que el grupo experimental 2, que trabajó con estrategias metalingüísticas directas, disminuyó en un promedio de 3,3 errores (tablas 1 y 3). Del mismo modo, en el nivel B1 se puede observar que el grupo experimental 1 disminuyó en un promedio de 8,9 errores en el post-test inmediato, mientras que el grupo experimental

2 disminuyó en un promedio de 4,6 errores; estos resultados muestran que en el corto plazo se obtuvo una mayor disminución de los errores tratados por claves metalingüística indirectas, tanto en el nivel A2 como en el B1 en ELE.

Para determinar si las diferencias encontradas eran estadísticamente significativas, se aplicó la prueba t-Student para muestras independientes. Tanto en el nivel A2 como en el B1 los resultados evidencian que las diferencias a favor de las estrategias metalingüísticas indirectas fueron levemente significativas para el nivel A2 ($Sc=19,4$; $t\text{-test}= 2,7$; $df=14$; $p<0,02$) y para el nivel B1 ($Sc=16,4$; $t\text{-test}= 2,3$; $df= 16$; $p<0,03$). Estos resultados señalan una tendencia que, aun siendo moderada, favorece el tratamiento a corto plazo de los errores a través de claves metalingüísticas en el proceso de escritura de un nuevo texto, en lo que corresponde a los niveles principiante e intermedio del español como lengua extranjera. No obstante, se requiere de un número mayor de sujetos para corroborar estas tendencias con mayor solidez a nivel estadístico.

Grupo experimental 1 versus grupo experimental 2 en el largo plazo

De manera semejante, para observar el comportamiento de las estrategias metalingüísticas indirectas y directas en el largo plazo, se contrastó las diferencias obtenidas por los estudiantes entre el pre-test y el post-test diferido. Según los resultados de las Tablas 1 y 3, en el nivel A2 el grupo experimental 1 disminuyó en un promedio de 9,3 errores, mientras que el grupo experimental 2 solo en un promedio de 3,1 errores; del mismo modo, en el nivel B1 el grupo experimental 1 presenta una disminución en promedio de doce errores y el grupo experimental 2 una diferencia en promedio de 4,1 errores. Estos contrastes, a favor del uso de estrategias metalingüísticas indirectas por sobre las directas en el largo plazo, presentan una validez estadística moderada en el nivel A2 ($Sc=8,23$; $t\text{-test}=2,6$; $df=14$; $p<0,02$) y mucho más robusta en el nivel B1 ($Sc=34,8$; $t\text{-test}=3,2$; $df=16$; $p<0,007$).

Estos resultados indican, por una parte, que aun cuando se percibe una tendencia interesante en el uso de las estrategias de FCE metalingüístico indirecto en el nivel A2, dado que tienen un efecto mayor que las directas en el mejoramiento de los errores, se necesita mayor evidencia para corroborar con mayor peso estadístico dicha tendencia; la problemática podría explicarse igualmente en el nivel de conocimiento gramatical que disponen los sujetos para procesar la información lingüística desplegada en la clave metalingüística. Por otra parte, en lo que respecta al nivel B1, los resultados corroboran lo que señalan los especialistas en cuanto a que el uso de FCE indirecto muestra mayor efectividad a largo plazo, sobre todo, en los niveles más avanzados de la lengua (Chandler, 2003), por cuanto los sujetos de mayor competencia (B1) pueden procesar y retener mejor la información metalingüística entregada en las estrategias indirectas, dado que cuentan con mayores recursos lingüísticos para llevar a cabo dicho procesamiento y con ello lograr una mayor retención de lo aprendido. En el proceso de intervención, los alumnos de nivel B1 de ELE recibieron la información gramatical que les permitió procesar los errores por sí mismos y ser más asertivos en las siguientes situaciones en que se requería usar dichos recursos en las tareas de escritura. En consecuencia, el uso de estrategias de FCE indirecto promueve un rol más activo en un estudiante competente a nivel lingüístico, puesto que está en condiciones cognitivas para procesar la información lingüística pertinente entregada para autoreparar su error (Ferreira, 2003).

En síntesis, se ha corroborado la segunda hipótesis de este estudio, evidenciándose que el FCE metalingüístico indirecto fue más efectivo que el directo tanto en el corto como largo plazo para apoyar los errores enfocados de ortografía acentual, preposiciones y concordancia gramatical: por tanto, estas estrategias muestran una tendencia significativa en el incremento de la precisión lingüística en la habilidad escrita de los estudiantes de nivel A2 y B1 en el español como lengua extranjera (Ferreira, 2003, 2006, 2007a, 2007b; Williams, 2003).

Conclusiones

Este artículo ha centrado su atención en responder dos preguntas relacionadas con la efectividad de las estrategias de feedback correctivo escrito metalingüístico para apoyar los errores gramaticales en la escritura de un texto nuevo; la primera, relacionada con la efectividad de tratar o no los errores gramaticales de la escritura con estrategias de FCE metalingüístico indirecto y directo; la segunda, sobre la mayor efectividad de estrategias metalingüísticas indirectas que eliciten la corrección del error *versus* las directas que presentan la corrección explícita del error.

En general, los resultados evidenciaron que las estrategias utilizadas para apoyar los errores en los grupos experimentales (1 y 2) resultaron ser más efectivas que trabajar sin dicho apoyo lingüístico (grupo control); así como también las estrategias de FCE metalingüístico indirecto fueron más efectivas a corto y largo plazo en los niveles A2 y B1 que las estrategias de FCE metalingüístico directo. Como se señaló anteriormente en la introducción de este trabajo, un número importante de aprendices de ELE evidencia notorias debilidades en sus niveles de precisión gramatical en la destreza escrita, incluso cuando muestran altos rendimientos de fluidez lingüística. Los resultados aquí logrados permiten visualizar que ante las limitaciones de un input comprensible para ofrecer evidencia negativa acerca de los enunciados no permisibles en la lengua, la corrección instruccional, por medio de estrategias de feedback correctivo escrito metalingüístico indirecto, facilita el proceso de adquisición y mejoramiento de los errores en la escritura.

En términos cognitivos, la función del FCE es proporcionar información importante que los estudiantes pueden utilizar de manera activa en la modificación de los errores de sus escritos. La información disponible en las estrategias metalingüísticas permite a los estudiantes confirmar o no, y posiblemente modificar las reglas hipotéticas y las reglas transitorias de sus propias gramáticas; sin embargo, estos efectos dependen de la velocidad de aprendizaje en las etapas de desarrollo y de la habilidad del estudiante para captar la información

disponible en las estrategias metalingüísticas (Bitchener and Ferris, 2012). Las correcciones generadas por el estudiante son importantes en el aprendizaje, ya que proporcionan las oportunidades para automatizar la recuperación del conocimiento de la lengua meta. Cuando la corrección es autogenerada, como en el FC metalingüístico, los aprendices buscan en sus propios recursos, esto es, activamente confrontan sus errores de manera que puedan llegar a revisar las hipótesis sobre la lengua meta (DeKeyser, 2001).

En cuanto a la efectividad del FC, se han señalado una serie de factores que interceden, entre los que se cuenta lo apropiado a la etapa de desarrollo del estudiante para beneficiarse de la corrección (tiempo del proceso) y la competencia de los estudiantes para darse cuenta de la brecha que hay entre lo que quieren decir y lo que pueden decir, lo que los lleva a diferenciar entre lo que no saben y lo que saben parcialmente (la función de reconocimiento) (Schmidt and Frota, 1986; Swain, 1985). Relacionado con ello, en esta investigación se pudo constatar que los aprendices de nivel B1 que trabajaron con FCE metalingüístico indirecto mostraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la disminución de los errores frente al grupo control tanto en el corto ($p=0,0002$) como en el largo plazo ($p=0,0005$), así como también frente a los estudiantes que trabajaron con FCE metalingüístico directo en el corto plazo ($p=0,007$).

Los sujetos de mayor competencia (B1) pudieron procesar y retener mejor la información metalingüística entregada en las estrategias indirectas, puesto que cuentan con mayores recursos lingüísticos para llevar a cabo dicho procesamiento y con ello logran mayor retención de lo aprendido. Con ello, se corrobora que este tipo de estrategias contribuye más favorablemente en el proceso de escritura de un texto nuevo y en el mejoramiento de los errores en la escritura de los estudiantes que tienen una mayor competencia lingüística en la L2. En cuanto a los aprendices de nivel A2, sería recomendable aumentar el número de sujetos para validar las tendencias sugeridas en este estudio.

Referencias

- Bates, L., Lane, J. and Lange, E. (1993). *Writing Clearly: Responding to ESL Compositions*. Boston: Heinle & Heinle.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in Support of Written Corrective Feedback. *Journal of second language writing*, 17(2), 102-118.
- Bitchener, J. and Knoch, U. (2008). The Value of Written Corrective Feedback for Migrant and International Students. *Language teaching research*, 12(3), 409-431.
- Bitchener, J. and Ferris, D. (2012). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of Various Kinds of Error Feedback for Improvement in the Accuracy and Fluency of L2 Student Writing. *Journal of second language writing*, 12(3), 267-296.
- DeKeyser, R.M. (2001). Automaticity and Automatization. In P. Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 125-151). New York: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2008). A Typology of Written Corrective Feedback Types. *ELT Journal*, 63, 97-107.
- Ellis, R. (2009). Cognitive Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1, 3-18.
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., and Takashima, H. (2008). The Effects of Focused and Unfocused Written Corrective Feedback in an English as a Foreign Language Context. *System*, 36(3), 353-371.
- Fathman, A., and Whalley, E. (1990). Teacher Response to Student Writing: Focus on Form versus Content. *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*, 9, 178-190.
- Ferreira, A. (2003). *Feedback Strategies for Second Language Teaching With Implications for Intelligent Tutorial Systems*, Ph.D. Thesis, University of Edinburgh, UK.
- Ferreira, A. (2006). Estrategias de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera. *Revista Signos*, 39(62), 379-406.
- Ferreira, A. (2007a). A Study of Feedback Strategies in Foreign Language Classrooms and Tutorials With Implications for Intelligent Computer Assisted Language Learning Systems. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 17(4), 389-422.
- Ferreira, A. (2007b). Estrategias efectivas de feedback correctivo Feedback Correctivo (FC) para el aprendizaje de lenguas asistido por computadores. *Revista Signos*, 40(65), 521-544.
- Ferreira, A. (2013). Hacia una prueba de nivel en español como lengua extranjera. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51(2), 73-103.
- Ferreira, A. (2014a). Análisis de errores asistido por computador basado en un corpus de aprendientes de español como lengua extranjera. *Revista Signos*, 47(86), 385-411.
- Ferreira, A. (2014b). El feedback correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del ELE. Proyecto de Investigación Conicyt – Fondecyt No. 1040651. Chile.
- 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(1), 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., and 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.
- Lyster, R. and Ranta, L. (1997). Corrective Feedback And Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Lyster, R., and Ranta, L. (2013). Counterpoint Piece: The Case for Variety in Corrective Feedback Research. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(01), 167-184.
- Loewen, S. (2012). The Role of Feedback. In S. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp.24 -40). Abingdon: Routledge.
- Mirzaii, M. and Bozorg, R. (2013). Direct and Indirect Written Corrective Feedback in the Context of Genre-Based Instruction on Job Application Letter Writing. *Journal of Writing Research*, 5(2).
- Polio, C. and Fleck, C. (1998). “If I Only Had More Time”. ESL Learners’ Changes in Linguistic Accuracy on Essay Revisions. *Journal of Second Language Writing*, 7(1), 43-68.
- Robinson, P. (2001). (Edited), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Robb, T., Ross, S. and Shortreed, I. (1986). Saliency of Feedback on Error and its Effect on EFL Writing Quality. *Tesol Quarterly*, 20(1), 83-96.
- Seedhouse, P. (1997). The Case of Missing No: The Relationship Between Pedagogy and Interaction. *Language Learning*, 47, 547-583.
- Sheen, Y. (2007). The Effect of Focused Written Corrective Feedback and Language Aptitude on ESL Learners' Acquisition of Articles. *Tesol Quarterly*, 41(2), 255-283.
- Sheen, Y. (2011). *Corrective Feedback Individual Differences and Second Language Learning*. New York: Springer.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *Consciousness in second language learning*, 11, 237-326.
- Schmidt, R. (2012). Attention, Awareness, and Individual Differences in Language Learning. *Perspectives on Individual Characteristics and Foreign Language Education*, 6- 27.
- Schmidt, R., and Frota, S. (1986). Developing Basic Conversational Ability in a Second Language: a Case Study of an Adult Learner of Portuguese. *Talking To Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, 237-326.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. *Input in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- 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.
- 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.
- Williams, J. (2003). Providing Feedback on ESL Students' Written Assignments. *The Internet TESL Journal*, 9(10), 1-5.
- Williams, J. (2012). Classroom Research. In Susan Gass and Alison Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. (pp. 541 -554). Abingdon: Routledge.

