



Literatura y Lingüística

ISSN: 0716-5811

[literaturalinguistica@ucsh.cl](mailto:literaturalinguistica@ucsh.cl)

Universidad Católica Silva Henríquez

Chile

Muñoz Muñoz, Belén Carolina

CONTRIBUCIÓN DEL FEEDBACK CORRECTIVO ESCRITO INDIRECTO EN EL  
APRENDIZAJE DEL MORFEMA -S DE VERBOS EN INGLÉS EN TERCERA PERSONA  
SINGULAR, EN ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA BÁSICA

Literatura y Lingüística, núm. 35, mayo, 2017, pp. 275-295

Universidad Católica Silva Henríquez

Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35252277014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## CONTRIBUCIÓN DEL FEEDBACK CORRECTIVO ESCRITO INDIRECTO EN EL APRENDIZAJE DEL MORFEMA -S DE VERBOS EN INGLÉS EN TERCERA PERSONA SINGULAR, EN ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA BÁSICA\*

Belén Carolina Muñoz Muñoz\*\*

### Resumen

Este artículo informa los resultados de una investigación acerca de la efectividad del *feedback* correctivo escrito indirecto en el tratamiento del morfema -s de verbos en inglés en tercera persona singular, en estudiantes de cuarto año básico que estudian inglés como lengua extranjera. Los hallazgos revelan que aun cuando los participantes poseían un nivel elemental en la lengua y la enseñanza de esta se circunscribía a la sala de clases, aumentaron significativamente el uso preciso de la forma objeto de estudio. Esto sugiere que el *feedback* correctivo escrito indirecto promueve el aprendizaje de la estructura estudiada.

**Palabras clave:** *feedback* correctivo escrito, *feedback* correctivo indirecto, precisión gramatical, lengua extranjera.

## THE CONTRIBUTION OF INDIRECT WRITTEN CORRECTIVE FEEDBACK IN THE LEARNING OF THE MORPHEME -S OF ENGLISH VERBS IN THIRD PERSON SINGULAR, IN PRIMARY SCHOOL LEARNERS

### Abstract

This article reports the results of a study on the effectiveness of indirect written corrective feedback in the treatment of the morpheme -s of English verbs in third person singular, among fourth-grade primary learners that study English as a foreign language. The findings show that even when the participants' competence in the target language was elemental and language teaching was confined to classroom setting, students significantly increased accurate use of the form under study. This suggests that indirect written corrective feedback promotes the learning of the studied structure.

**Keywords:** written corrective feedback, indirect written corrective feedback, accuracy, foreign language.

Recibido: 04-10-201X

Aceptado: 11-11-2016

---

\* Este artículo emerge a partir de la investigación realizada en el marco de mis estudios en el programa de Doctorado de Lingüística de la Universidad de Concepción, patrocinado por la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (Conicyt).

\*\* Chilena. Doctora (c) en Lingüística de la Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Becaria Conicyt. bemunoz@gmail.com

## 1. Introducción

El *feedback* correctivo escrito (FCE) es una estrategia metodológica que ha cobrado gran interés entre investigadores del campo de adquisición de segundas lenguas (ASL). Esto ha motivado la ejecución de diversos estudios que buscan determinar la real efectividad de esta técnica de corrección en la promoción de la «interlengua» de estudiantes que aprenden una lengua adicional (Ellis, 2012). No obstante, se ha generado gran confusión y controversia en el ámbito académico a raíz de la ambigüedad de los resultados reunidos (van Beuningen, de Jong & Kuiken, 2008; Bitchener & Knoch, 2009, 2015; van Beuningen, 2010; Lee, 2013; Ferris, 2015). Por una parte, diversos investigadores sostienen que el *feedback* correctivo contribuye al desarrollo lingüístico de un aprendiz; es decir, asiste el aprendizaje (Chandler, 2003; Tragant & Muñoz, 2004; Ellis, 2009; Bitchener & Knoch, 2009 (a) (b); Sheen, 2011); por otra, hay quienes indican que el *feedback* es innecesario e incluso perjudicial (Krashen, 1982; Truscott, 1996). Adicionalmente, diversos estudiosos señalan que la efectividad del FCE es una materia que no ha sido resuelta (Sachs & Polio, 2007). En palabras de Hyland y Hyland (2006) «muchas preguntas acerca del *feedback* continúan sin respuesta o parcialmente atendidas» (p. 83). En efecto, algunas de estas interrogantes corresponden al desconocimiento acerca de qué tipo de estrategias de FCE es más efectiva, qué foco debería tener el *feedback* correctivo, qué formas lingüísticas se benefician de la corrección, qué estudiantes se favorecen con un tratamiento del error, entre otras (Spada, 2011). A esto se suma la inquietud acerca de la efectividad de estas herramientas de corrección en diversos contextos de instrucción, específicamente en escenarios en donde la lengua en estudio es aprendida como una lengua extranjera (LE), espacios que además han sido indagados de manera insuficiente (Ellis *et al.* 2008; Lillo, 2014; Bitchener & Knoch, 2015).

Lo anterior genera especial preocupación a nivel nacional debido a que en Chile los estudios acerca de la efectividad del FCE son «virtualmente limitados y prácticamente inexistentes» (Lillo, 2014, p.164). Esto acentúa la necesidad de desarrollar investigación que proporcione evidencia empírica contextualizada y, de esta manera, potenciar el conocimiento local con el objetivo de optimizar los procesos de adquisición lingüística.

Así, el presente artículo muestra los resultados de una investigación preliminar local acerca de la efectividad del FCE indirecto localizado en

el tratamiento del morfema *-s* de verbos en inglés en tercera persona singular, estructura que desde la literatura y la práctica docente, se presenta como una estructura compleja para quienes aprenden inglés como LE, dificultad que trasciende los niveles de competencia lingüística alcanzado por los estudiantes (Ortiz, 2016).

## 2. Fundamentación teórica

### 2.1. El *feedback* correctivo escrito

El tratamiento del error o *feedback* correctivo escrito, denominado también «corrección gramatical» o «corrección del error» (Ferris, 2012) representa una instancia de retroalimentación que consiste en proporcionar información sobre alguna imprecisión en la producción lingüística de un estudiante (Sheen, 2011). Esto involucra dos elementos esenciales en un escenario de aprendizaje de una lengua; a saber, la acción orientadora por parte del encargado del proceso de instrucción (profesor o tutor) y la capacidad del estudiante de «notar» la forma, uso y significado de la lengua en estudio (Sheen, 2007; Sheen, et al., 2009; Ellis et al., 2008; Bitchener & Knoch, 2009, Lillo, 2014).

De esta forma, el FCE ha atraído la atención de diversos investigadores y académicos en el ámbito de ASL, lo que se traduce en un aumento exponencial de los estudios en este ámbito disciplinario (Lee, 2013; Bitchener & Knoch, 2015; Ferris, 2015). No obstante, a pesar de este desarrollo empírico, ha sido complejo establecer conclusiones categóricas al respecto debido a la vaguedad de los hallazgos. Esto ha dado paso a posiciones contrarias sobre el rol que esta herramienta posee en la asistencia de los procesos de adquisición de lenguas. Por un lado, están quienes abogan por la efectividad del FCE, considerándolo como una herramienta metodológica que promueve la precisión gramatical (Ellis, 2009; Bitchener & Knoch, 2009 (a) (b); Sheen, 2011; Lillo, 2014; Ortiz, 2014). Por otro, hay quienes sostienen que el *feedback* es innecesario e incluso perjudicial (Krashen, 1982; Truscott, 1996). Otros teóricos como Sachs y Polio (2007) han optado por sugerir que «la efectividad de la corrección del error escrito continúa siendo una pregunta sin resolver» (p. 69).

Ahora bien, aun cuando en las últimas décadas los estudios en esta área han proporcionado evidencias robustas en torno a la efectividad del

feedback, existen todavía numerosas interrogantes al respecto. Algunas de ellas corresponden al desconocimiento en torno a qué tipo de estrategias de FCE es más efectiva, qué foco debería tener el *feedback* correctivo, qué formas lingüísticas se benefician de la corrección, qué estudiantes se favorecen con un tratamiento del error, entre otras (Spada, 2011). Junto a esto, se encuentra la insuficiente información sobre el aporte que tiene el FCE en contextos de enseñanza de LE. Estos escenarios han sido escasamente analizados debido a que la mayor parte de los estudios de *feedback* correctivo se han llevado a cabo en espacios de enseñanza de segundas lenguas (L2). Esta variable contextual es de vital importancia en el estudio de adquisición de lenguas debido a que cada uno de estos escenarios (LE y L2) posee características particulares que inciden en el desarrollo de la competencia lingüística y gramatical que los estudiantes puedan lograr. Uno de estos rasgos característicos corresponde a la cantidad y calidad del estímulo lingüístico al que están sometidos los aprendices, elemento que posee un papel esencial desde la perspectiva de diversas corrientes teóricas (c.f. el conductismo de Skinner (1957), la hipótesis del *input* de Krashen (1982), la hipótesis del *output* de Swain (1985), la hipótesis de la interacción de Long (1996), entre otras). En este escenario, surge la necesidad de contar con más y variados estudios que entreguen respuestas concluyentes a las interrogantes que persisten acerca de la real efectividad de estas estrategias de FCE (Shintani, Ellis & Suzuki, 2014).

En relación a los tipos de estrategias de FCE disponibles para el tratamiento de errores, es posible sostener que existen taxonomías bien definidas que suministran directrices claras sobre la provisión de retroalimentación, cuestión que sin lugar a dudas, favorece la labor de los investigadores y académicos interesados en el estudio del FCE.

## 2.2. Tipos de *feedback* correctivo escrito

Diversas clasificaciones taxonómicas han sistematizado las distintas estrategias de FCE y sus posibles combinaciones (Ellis, 2009; Sheen, 2011). Esto ha permitido a investigadores y académicos interesados en el tema abordar de manera rigurosa y metódica el tratamiento del error escrito. De acuerdo con Ellis (2009), estas clasificaciones constituyen «una base para un acercamiento sistemático para investigar los efectos del *feedback* correctivo escrito» (p. 97). A modo general, las estrategias de FCE pueden

clasificarse por a) el tipo de técnica utilizada y b) el foco adoptado en la corrección.

### 2.2.1. Estrategias correctivas

En cuanto a la provisión del FCE, es posible señalar que existen distintas técnicas y combinaciones de estas que permiten proporcionar la retroalimentación, siendo el *feedback* directo y el *feedback* indirecto las principales estrategias de corrección<sup>1</sup>. El FCE directo corresponde a la entrega de la respuesta correcta, cuestión que demanda un procesamiento mínimo por parte de quien recibe la corrección, hecho que pudiese inhibir el aprendizaje de la estructura corregida a largo plazo (Ellis, 2009). A continuación, se presenta un ejemplo de este tipo de FCE:

eats  
John ~~eat~~ cereal for breakfast.

Por otra parte, el FCE indirecto revela la existencia de alguna imprecisión sin proporcionar la forma correcta. Esto se realiza a través de la localización del error, proceso que puede realizarse subrayando la falta o encerrándola en un círculo (Ferris & Roberts, 2001; Ellis, 2009). De acuerdo con diversos investigadores, este tipo de *feedback* impulsa la auto-reparación o *self-repair*, proceso que pudiese suscitar el aprendizaje de los estudiantes a largo plazo (Ferris & Roberts, 2001; Bitchener & Knoch, 2008). Los siguientes ejemplos permiten apreciar la manera en que el FCE indirecto es proporcionado:

- 1) Mary live in Santiago.
- 2) John (work) in a school.

### 2.2.2. Focalización del tratamiento

En relación al foco que adopta el tratamiento del error, es posible señalar que este puede ser no focalizado (extensivo) o focalizado (intensivo). El

<sup>1</sup> Para obtener información detallada acerca de las diversas estrategias de *feedback* correctivo ver Ellis (2009) y Sheen (2011).

primero apunta al tratamiento de un número indiferenciado de formas lingüísticas. El segundo, en cambio, está dirigido al tratamiento de un número limitado de estructuras gramaticales y ha demostrado tener gran efectividad (Bitchener, Young & Cameron, 2005; Bitchener, 2008; Bitchener & Knoch, 2009; Sheen, Wright & Moldawa, 2009; Shintani et al., 2014; Lillo, 2014; Ortiz, 2014). Además, este tipo de focalización intensiva es indicado como necesario cuando los estudiantes tratados con estrategias de *feedback* correctivo tienen niveles básicos de proficiencia lingüística (Eslami, 2014).

Aun cuando resulta beneficioso contar con una tipología de estrategias de FCE para sistematizar la labor de los investigadores, se presenta otro elemento que requiere ser atendido cuidadosamente. Este dice relación con el tipo de estructuras que un tratamiento de FCE puede asistir.

### 2.3. Errores que se benefician de un tratamiento correctivo

La identificación de las formas susceptibles a un tratamiento del error es un aspecto complejo de abordar en el ámbito del FCE, debido a la dificultad existente en el intento de determinar si una regla es simple o compleja. La consideración de la simplicidad o complejidad de una regla es un elemento que se vuelve más problemático en el campo de la morfosintaxis. Ferris (1999, 2002) caracteriza los errores como «tratables» y «no tratables», siendo aquellos los que responderían de mejor manera a un tratamiento de *feedback* correctivo, debido a que ocurren bajo un patrón de acuerdo con alguna regla (Bitchener *et al.*, 2005). No obstante, diferenciar si un error es o no tratable no parece ser un asunto sencillo (Sheen, 2011). Por su parte, DeKeyser (2009) distingue entre «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.

Otra importante consideración en la selección de las formas corresponde a lo sugerido por Sheen (2011) y Bitchener y Ferris (2012), quienes señalan que es importante tratar aquellos errores que estigmatizan a los usuarios de una lengua y/o aquellas imprecisiones que ocurren de manera frecuente en la escritura. No obstante, «ninguno de estos criterios es fácil de implementar en la práctica» (Ellis, 2009, p. 6). Así, entre otros factores que dificultan una óptima toma de decisiones, se cuentan: 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 (Ellis, 2009).

### 2.3.1. La -s final de verbos en inglés en tercera persona singular

La dificultad para adquirir ciertos morfemas gramaticales es una problemática ampliamente reconocida en el ámbito de ASL. Ejemplo de ello corresponde a la adquisición de la -s como morfema de verbos en inglés en tercera persona singular del presente simple. Este sufijo constituye una forma de difícil adquisición a pesar de presentarse como una estructura aparentemente simple (O' Grady, 2006) o fácil de aprender (Krashen, 1982). Para Ellis (1990), sin embargo, el uso de esta estructura lingüística representa cierta complejidad debido a las operaciones de procesamiento que demanda su uso. En consecuencia, el morfema -s de verbos en presente simple del inglés se manifiesta como una de las estructuras con mayores problemas de adquisición (Ellis, 1997). Esta dificultad ha sido observada históricamente entre quienes aprenden inglés como L2 (DeKeyser, 2007) y ocurre independientemente del nivel de competencia que los estudiantes presenten en el manejo de la lengua inglesa (Lillo, 2014; Ortiz, 2016). Por su parte, Ellis (2009) advierte que la omisión continua de una forma gramatical por parte del aprendiz de una L2, resulta un proceso difícil de revertir. Es por esto que es fundamental destacar la necesidad de buscar estrategias que promuevan el uso preciso de esta forma lingüística, favoreciendo así no solo el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes que aprenden inglés como LE, sino también el desarrollo de su competencia gramatical.

Lo arriba descrito no hace sino corroborar la importancia de una investigación contextualizada respecto de la efectividad del FCE. Esto permitiría, por una parte, robustecer la evidencia empírica disponible, atendiendo a algunas de las ambigüedades declaradas en la literatura. Mientras que, por otra, proporcionaría datos auténticos y contextualizados para fortalecer los procesos de enseñanza del inglés como LE a nivel escolar. El estudio que aquí se presenta responde a la inquietud sobre la efectividad del FCE indirecto localizado en el mejoramiento del uso preciso del morfema -s de verbos en inglés en tercera persona singular del presente simple en el idioma inglés como LE, entre estudiantes de enseñanza básica de un establecimiento privado.

### 3. Marco metodológico

#### 3.1. El estudio

Este estudio pre-experimental, con una estructura de pre-test y post-test con un solo grupo, tiene como objetivo examinar la efectividad del FCE indirecto localizado en el mejoramiento del uso preciso del morfema –s de verbos en inglés en tercera persona singular del presente simple, entre estudiantes de cuarto año de enseñanza básica de un colegio privado de Concepción, Chile que estudian inglés como LE. La hipótesis de investigación corresponde a:

H<sub>1</sub> El *feedback* correctivo escrito indirecto localizado representa una estrategia que favorece el uso preciso del morfema –s de verbos en inglés en tercera persona singular del presente simple en el idioma inglés como LE.

#### 3.2. La estructura tratada

Como ha sido mencionado, la estructura estudiada en esta investigación corresponde al morfema –s de verbos en inglés en tercera persona singular del presente simple en el idioma inglés como LE. Su selección obedece a los siguientes criterios:

- a. La evidencia empírica, plasmada en la literatura pertinente, en torno a las dificultades de adquisición de esta forma gramatical entre estudiantes de inglés como LE. Si bien, el morfema –s presenta una simplicidad formal, exhibe al mismo tiempo una complejidad funcional, cuestión que dificulta su adquisición. DeKeyser (2009) sostiene que el factor que determina la dificultad de aprender una regla es su complejidad y no su realización.
- b. La información proporcionada por los profesores que enseñan inglés en el nivel intervenido, quienes señalaron que el uso de la estructura objeto de estudio se observa como problemático y que esta dificultad se extiende, por lo general, hasta los últimos niveles de enseñanza. En este sentido, Ortiz (2016) confirma que independientemente del nivel de competencia lingüística de los estudiantes, «es recurrente que estos omitan la –s final del verbo en construcciones de tercera persona» (p.128).

- c. La necesidad de contextualizar el avance investigativo a la realidad local y, de esta manera, ampliar y reforzar los escasos estudios nacionales respecto de la efectividad del FCE en el aprendizaje del idioma inglés como LE (Lillo, 2014; Ortiz, 2014).

### 3.3. El *feedback* correctivo

La estrategia de *feedback* correctivo estudiada en la presente investigación correspondió a FCE indirecto, focalizado. Esta técnica de corrección del error escrito consistió en localizar el uso impreciso de la forma objeto de estudio, encerrándolo en un círculo tal como lo muestra el siguiente ejemplo:

She (take) a shower at 7:30 every morning.

### 3.4. La muestra

La muestra estuvo constituida inicialmente por 32 estudiantes de inglés como lengua extranjera pertenecientes a un grupo intacto de 4° año básico de un colegio particular privado de la comuna de Hualpén, Chile. Los estudiantes han estado expuestos a seis horas semanales de inglés durante cuatro años de instrucción formal. Además, en los niveles de pre-básica (kínder y pre-kínder), estuvieron expuestos a la lengua inglesa durante 30 minutos diarios. Los sujetos, cuyas edades fluctúan entre 9 y 10 años, fueron seleccionados al azar desde una población de 98 estudiantes.

### 3.5. Consideraciones éticas

Con el objetivo de conseguir la autorización necesaria para realizar la investigación, se realizó una reunión con el director de ciclo, el jefe del departamento de inglés y con los profesores de inglés de cuarto básico. Esta instancia permitió presentar los objetivos del estudio y sus posibles beneficios en el marco la enseñanza de LE. (Cohen, Manion & Morrison, 2007). De este modo, fue posible conseguir el consentimiento de las personas a cargo de los participantes, quienes decidieron incorporar esta intervención dentro de las respectivas planificaciones académicas. Con el propósito de resguardar la privacidad de los estudiantes y del colegio intervenido, no se proporcionan mayores datos que pudiesen revelar sus identidades (Cohen *et al.*, 2007).

### 3.6. Instrumentos

Los instrumentos utilizados corresponden a dos *tests* de escritura (*pre-test* y *post-test*) y a dos guías de trabajo, materiales que posibilitaron llevar a cabo la intervención. Cada uno de estos instrumentos se enmarcó en el tema de «rutinas diarias», unidad que forma parte de la programación curricular establecida para el nivel escogido. Los textos trabajados correspondieron a textos descriptivos, considerando que este tipo de construcción escrita posibilita las condiciones necesarias para la elicitación de la estructura objeto de estudio. Además, este tipo de tareas están incluidas en los textos de estudios de inglés utilizados por los estudiantes y corresponden a actividades realizadas habitualmente por los profesores de inglés del nivel al momento de abordar la producción escrita.

Con el propósito de asegurar la validez de las tareas, se llevaron a cabo dos procedimientos. El primero correspondió a la revisión de las actividades de escritura que los estudiantes realizan de manera habitual; identificando por ese intermedio aquellas tareas más cercanas a los participantes. El segundo consistió en la revisión de las tareas de escrituras consideradas dentro de la unidad de «rutinas diarias» previamente diseñadas por los profesores del nivel. Toda esta información permitió elaborar los instrumentos utilizados en este estudio.

Una vez diseñados los instrumentos y para asegurar su autenticidad y validez se utilizaron a su vez dos procedimientos. Primero, fueron sometidos a un pilotaje con un grupo de estudiantes del mismo nivel y de similares características (edad, competencia lingüística y años de instrucción). En segundo lugar, los instrumentos fueron analizadas por los siguientes expertos: profesores del nivel, cuatro profesores de inglés con experiencia en primer ciclo básico y por dos metodólogos en la enseñanza del inglés como LE. Ambas acciones proporcionaron información relevante que permitió perfeccionar los *tests* y guías de trabajo elaboradas. Una vez mejorados los instrumentos, fueron nuevamente sometidos a pilotaje con un nuevo grupo de estudiantes con características semejantes y el mismo grupo de expertos calificó por segunda vez los instrumentos modificados. Esta segunda instancia de pilotaje arrojó que los instrumentos cumplían con los objetivos para los que habían sido creados.

### 3.7. Procedimientos del estudio

La investigación se desarrolló en un periodo de seis sesiones de entre 45 y 90 minutos cada una y fue llevada a cabo por los profesores de inglés que trabajan con los cursos que componen la muestra. Antes de cada sesión, los docentes se reunieron con la investigadora y recibieron orientaciones acerca de los procedimientos de la intervención; además, se clarificó cualquier duda que pudiese surgir.

La primera sesión correspondió a la aplicación del *pre-test* con el fin de identificar el nivel de dominio de la estructura objeto de estudio por parte de los estudiantes. Durante la segunda sesión los sujetos trabajaron una guía de trabajo con tres ejercicios (T1). En el primero, debían leer y unir oraciones sobre rutinas diarias. Luego, conformaron parejas de trabajo, actividad en la que recolectaron oralmente información respecto de las rutinas diarias de su compañero de puesto. Para ello, utilizaron un set de preguntas establecidas tales como: *What time do you get up? What time do you go to school? What time do you have lunch?*, entre otras. Posteriormente, se solicitó a los participantes redactar seis oraciones acerca de las rutinas diarias de su compañero, utilizando para ello la información obtenida en la actividad oral. Estos textos fueron recogidos y entregados a la investigadora, quien se encargó de revisar y localizar los usos errados de la forma objeto de estudio.

En la tercera sesión, los estudiantes recibieron FCE indirecto respecto de los textos redactados en la clase anterior. Este procedimiento consistió en devolver a los estudiantes la tarea de escritura corregida instruyéndolos expresamente para enfocarse en los errores destacados. Asimismo, se les instó a reflexionar acerca de la naturaleza de dichas faltas. Luego de cinco minutos, los estudiantes debieron reescribir sus textos, incorporando la retroalimentación proporcionada. Esta nueva redacción fue recogida por los profesores para ser revisada por la investigadora y generar una nueva instancia de retroalimentación. En la cuarta sesión, los estudiantes recibieron la corrección de la reescritura de sus textos y se les instó a atender a las correcciones recibidas por un periodo de cinco minutos. Una vez finalizado el tiempo, los textos fueron recogidos y se inició una nueva tarea (T2). Los alumnos recibieron una guía de trabajo con tres actividades, dos de ellas basadas en una actividad de comprensión lectora. La tercera tarea correspondió a la elaboración un texto breve acerca de la rutina diaria de sus padres o madres.

Durante la quinta sesión, los alumnos recibieron FCE indirecto sobre sus tareas de escritura, repitiendo así el ciclo de revisión y reescritura llevado a cabo en la sesión tres. De este modo, los estudiantes nuevamente recibieron FCE indirecto, revisaron la tarea corregida y reescribieron sus composiciones. Durante la sexta sesión, los participantes revisaron el *feedback* sobre sus reescrituras por un periodo de cinco minutos. Al finalizar el tiempo asignado, se recogieron los textos y se administró el *post-test*. La Tabla 1 muestra sintéticamente los procedimientos descritos.

**Tabla 1. Procedimientos del estudio**

Sesión	Duración	Tarea
Sesión 1	45 minutos	• Pre-test escrito
Sesión 2	90 minutos	• Tarea de escritura 1 (T1)
Sesión 3	45 minutos	• Provisión de FCE • Revisión y reescritura de la T1
Sesión 4	90 minutos	• Provisión de FCE • Tarea de escritura 2 (T2)
Sesión 5	45 minutos	• Provisión de FCE • Revisión y reescritura de la T2
Sesión 6	45 minutos	• Provisión de FCE • Post-test

## 4. Presentación y análisis de los resultados

### 4.1. Análisis de los datos

Para analizar el efecto del FCE indirecto localizado en el uso preciso del morfema –s de verbos en inglés en tercera persona singular del presente simple en el idioma inglés, se obtuvieron puntajes en cada una de las pruebas aplicadas (*pre-test* y *post-test*).

Los puntajes se calcularon mediante el análisis de frecuencia de ocasiones obligatorias de Ellis y Barkhuizen (2005). Esta medida permite examinar la precisión con que los estudiantes utilizan la forma en estudio. El procedimiento consistió en:

- a) Seleccionar la forma objeto de estudio.
- b) Identificar y contabilizar el uso de la forma en las ocasiones obligatorias.

- c) Identificar el uso correcto de la forma.
- d) Dividir el puntaje de usos correctos de la forma por el total de ocasiones obligatorias multiplicado por cien.

Una vez obtenidos los resultados y de acuerdo a la naturaleza de la investigación, se seleccionaron las técnicas pertinentes de análisis estadístico. Con el fin de determinar si los datos de la muestra se distribuyen con normalidad, se utilizó la prueba Shapiro-Wilk con un nivel de significancia 0,05. El p-valor obtenido fue de 0,0012; es decir, los datos de la muestra no cumplieron con el supuesto de normalidad; por consiguiente, se utilizó el *test* no paramétrico de Wilcoxon para comparar los resultados de las evaluaciones aplicadas antes y después de la intervención.

## 4.2. Resultados

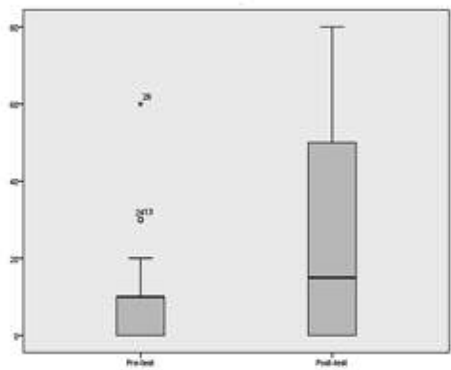
La Tabla 2 muestra la mediana y los percentiles de ambos *tests* (*pre-test* y *post-test*). La mediana del *pre-test* fue de 10,0. En el *post-test*, el grupo obtuvo una mediana de 15,0.

**Tabla 2. Medianas Pre-test y Post-test**

		<i>Pre-test</i>	<i>Post-test</i>
<b>N</b>	Válido	30	30
	Perdidos	0	0
<b>Mediana</b>		10,00	15,00
<b>Percentiles</b>	25	,00	,00
	50	10,00	15,00
	75	10,00	52,50

Estos resultados indican que hubo un aumento en la mediana del *post-test* aplicado una vez finalizada la intervención, cuestión que puede observarse de manera gráfica en la Figura 1.

Figura 1. Gráfico Medianas *Pre-test* y *Post-test*



Una vez conocidas las medianas de ambas mediciones, se procedió a la comprobación de la hipótesis del estudio. Para ello, se aplicó la prueba estadística de Wilcoxon ( $\alpha=0,05$ ) con la finalidad de comparar los resultados de las evaluaciones aplicadas antes y después de la intervención. Los resultados arrojaron un p-valor de 0,013; es decir, se encontró que la mediana del puntaje después de la intervención fue significativamente superior a la de la primera evaluación. Los resultados de esta prueba se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Estadísticos de contraste

	<i>Post-test – Pre-test</i>
Z	-2.476
Sig.asintót. (bilateral)	.013

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon  $\alpha$  0.05

La significancia asintótica bilateral (p-valor 0,013) sugiere que se acepta la hipótesis de investigación que plantea la efectividad de la estrategia de FCE indirecto en el mejoramiento del uso preciso del morfema –s de verbos en inglés en tercera persona singular del presente simple en el idioma inglés.

4.3. Discusión de los resultados

Este estudio buscó examinar el efecto que tiene el FCE indirecto localizado en el uso adecuado del morfema –s de verbos en inglés en tercera persona singular del presente simple. Los datos arrojados por los análisis estadísticos ( $p= 0,013$ ) sugieren que existe un incremento significativo en el nivel de dominio de la estructura gramatical

intervenida; es decir, el FCE indirecto localizado se presenta como una técnica efectiva para el mejoramiento del uso preciso de la forma objeto de estudio. Estos resultados concuerdan con lo expresado por distintos investigadores respecto de la efectividad de dicha herramienta correctiva, particularmente en lo que dice relación con que el estudiante se implica en su propio proceso de aprendizaje, reflexionando sobre sus imprecisiones y siendo capaz de auto-corregirse en la elaboración de un nuevo texto, exigencias cognitivas que promueven el uso gramaticalmente preciso de la forma tratada y su posterior adquisición (Ferris & Roberts, 2001; James, 1998; Reid, 1998; Bitchener & Knoch, 2008; Eslami, 2014).

Pues bien, en cuanto a la pertinencia de la estrategia utilizada, es necesario considerar que si bien algunos estudios sugieren que el *feedback* directo pudiese ser más efectivo en la corrección del error escrito, especialmente entre estudiantes con niveles básicos de competencia lingüística y/o en contextos de LE (Ferris, 2002; Chandler, 2003; Bitchener & Knoch, 2010b; Bitchener & Knoch, 2015), los resultados de esta investigación demuestran que el FCE indirecto representa una herramienta metodológica pertinente para asistir el proceso de adquisición entre aprendices de niveles iniciales de proficiencia y en ámbitos de enseñanza del inglés como LE. Estos resultados proporcionan evidencia significativa que pudiese objetar la hipótesis de Bitchener y Knoch (2015) respecto de que este tipo de estudiantes responderían de mejor manera a estrategias de FCE directo. No obstante, sería conveniente examinar si existen diferencias acerca de la eficacia de ambas estrategias cuando son utilizadas en contextos análogos y con participantes con similares características. Hasta donde conocemos, no existen estudios de esta naturaleza en espacios de enseñanza de LE; razón por la cual, sería recomendable llevar a cabo nuevas investigaciones que permitan realizar conclusiones categóricas frente a las especulaciones acerca de la superioridad del *feedback* directo.

En lo que respecta al foco del tratamiento, si bien este estudio no tuvo como propósito examinar la efectividad del FCE en relación con la cantidad de formas intervenidas, cabe destacar que estos resultados se ajustan a los hallazgos de otros estudios que muestran que delimitar el tratamiento a solo una estructura gramatical es una opción beneficiosa debido a que, de esta manera, se disminuye la sobrecarga cognitiva entre los participantes, acción que les facilita el proceso de 'notar' el error,

comprender la corrección y reparar la imprecisión (Sheen, 2007; Sheen, et al., 2009; Ellis et al., 2008; Bitchener & Knoch, 2009, Lillo, 2014).

Finalmente, en cuanto a la forma objeto de estudio, es posible afirmar que el morfema –s de verbos en inglés en tercera persona en presente simple constituye una estructura que si bien impone dificultades en su adquisición entre hablantes de inglés como LE (Ellis, 1990, 1997; DeKeyser, 2007; Ortiz, 2016), corresponde a una estructura gramatical *tratable* (Ferris, 1999, 2002); esto es, una forma lingüística que responde de buena manera a un tratamiento de corrección del error incluso en contextos de LE.

## 5. Conclusiones e implicancias pedagógicas

La evidencia empírica que entrega este estudio demuestra que el FCE indirecto localizado representa una estrategia efectiva para mejorar la precisión gramatical del morfema –s final de verbos en inglés en tercera persona singular en presente simple entre estudiantes que aprenden inglés como LE y que poseen un nivel básico de competencia lingüística. Si bien, es necesario reconocer que el diseño de este estudio presenta ciertas limitaciones que dificultan una generalización de los resultados, entre ellas, el tamaño de la muestra y la ausencia de un grupo control; estos hallazgos representan una contribución sustancial no solo en el ámbito de la investigación sino en el campo de enseñanza de lenguas extranjeras, contexto escasamente estudiado y en el cual se ha establecido la necesidad de contar con mayores y variados estudios que permitan establecer conclusiones categóricas en favor de la promoción de los procesos de instrucción formal de la lengua inglesa (Ellis et al., 2008; Lillo, 2014; Bitchener & Knoch, 2015).

Desde el punto de vista de la práctica pedagógica, cabe destacar que la entrega sistemática de *feedback* puede mejorar el uso preciso de la forma intervenida (Lillo, 2014). Asimismo, atender a dos o más categorías de errores puede exceder la capacidad cognitiva de los estudiantes, cuestión perjudicial para la promoción de su «interlengua» (Eslami, 2014; Ortiz, 2016). A pesar de estas evidencias, es posible que los profesores a cargo de los procesos de instrucción consideren excesivo el tiempo que deben invertir en el tratamiento intensivo de una sola forma;

de ser así, una posibilidad sería alternar periódicamente la estructura apuntada, abarcando así un número mayor de formas lingüísticas y, al mismo tiempo, evitando la desmotivación que los estudiantes pudiesen experimentar al tener que focalizar la atención en un solo elemento gramatical, en especial aquellos cuyos procesos de aprendizaje son más rápidos.

Otra particularidad del FCE indirecto localizado que sin lugar a dudas repercute positivamente en el contexto pedagógico, corresponde a la baja demanda de tiempo que esta técnica impone al profesor ya que solo se deben localizar las imprecisiones que involucran la forma lingüística focalizada. Esto es un elemento fundamental, especialmente en nuestro escenario educativo en donde los profesores disponen de escaso tiempo para la corrección de tareas y actividades. Asimismo, esta técnica facilita que los estudiantes reflexionen sobre la lengua y su uso correcto para rectificar de manera individual sus producciones escritas. Este proceso, según Ortiz (2016), «promovería el pensamiento crítico en el alumno y contribuiría a que su rol fuera mucho más activo» (p. 133). En este escenario, se puede sostener que el FCE indirecto localizado representa una herramienta educativa de importante utilidad que permite atender a una forma gramatical particular de manera efectiva, promoviendo el desarrollo de la «interlengua» de la muestra participante. No obstante, antes de realizar cualquier generalización de estos hallazgos consideramos necesario, al igual que Shintani *et al.* (2014) contar con un número más amplio de estudios contextualizados en ámbitos de enseñanza de lenguas extranjera para conseguir respuestas categóricas respecto de la efectividad de los distintos tipos de *feedback* correctivo en el tratamiento de diversas estructuras morfosintácticas.

## Referencias bibliográficas

- 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. (2009a). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation. *Applied Linguistics*, 32, 193-214.
- \_\_\_\_\_. (2009b). The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal*, 63, 204-211. doi: 10.1093/elt/ccn043
- \_\_\_\_\_. (2010b). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 12, 267-296.
- Bitchener, J & Ferris, D. (2012). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. New York: Routledge.
- Bitchener, J. & Knoch, U. (2015). Written corrective feedback studies: Approximate replication of Bitchener & Knoch (2010a) and Van Beuningen, De Jong & Kuiken (2012). *Language Teaching*, 48, 405-414. doi:10.1017/S0261444815000130
- 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. doi:10.1016/S1060-3743(03)00038-9
- Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (pp. 51-75). Oxon, UK: Routledge.
- DeKeyser, R. (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. New York: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2009). Más allá de la atención a la forma: Perspectivas cognitivas sobre el aprendizaje y la práctica de la gramática de la segunda lengua. En Doughty, C. & Williams, J. (Eds.). *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula* (pp. 57-78). Madrid: Edinumen.
- Doughty, C. & Varela, E. (2009). Atención comunicativa a la forma. En Doughty, C. & Williams, J. (Eds.). *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula* (pp. 127-152). Madrid: Edinumen.
- Doughty, C. & Williams, J. (2009). Decisiones pedagógicas en la atención a la forma. En Doughty, C. & Williams, J. (Eds.). *Atención a la*

*forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula* (pp. 213-280). Madrid: Edinumen.

- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. London: Blackwell Publishers.
- \_\_\_\_\_. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analyzing Learner Language*. Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, R.; Sheen, Y.; Marakami, 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. doi:10.1016/j.system.2008.02.001
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107. doi:10.1093/elt/ccn023
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. UK: Wiley-Blackwell.
- Eslami, E. (2014). The effects of direct and indirect corrective feedback techniques on EFL students' writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 445-452.
- 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. & 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.
- Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ferris, D. (2012). Written corrective feedback in second language acquisition and writing studies. *Language Teaching*, 45(4), 446-459. doi: 10.1017/S0261444812000250
- Ferris, D. (2015). Written corrective feedback in L2 writing: Connors & Lunsford (1998); Lunsford & Lunsford (2008); Lalande (1982). *Language Teaching*, 48(4), 531-544. doi:10.1017/S0261444815000257

- Hyland, K. & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 83-101. doi: 10.1017/S0261444806003399
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lalande, J.F. (1982). Reducing composition errors: an experiment. *Modern Language Journal*, 66, 140-149.
- Lee, I. (2013). Research into practice: Written corrective feedback. *Language Teaching*, 46(1), 108-119. doi: 10.1017/S0261444812000390
- Lillo, J. (2014). Efecto del feedback correctivo directo y metalingüístico en el proceso de escritura de una L2 en el contexto escolar: Estudio piloto. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 53, 163-182.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. *Handbook of second language acquisition*, 26, 413-468.
- O'Grady, W. (julio 2006). *The problem of verbal inflection in second language acquisition*. Expuesto en The pan-pacific association of applied linguistics, to appear in the proceedings.
- 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.
- 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
- 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
- Sheen, Y. (2011). *Corrective feedback, individual differences and second language Learning*. Dordrecht: Springer.
- 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
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Spada, N. (2011). Beyond form-focused instruction: Reflections on past, present and future research. *Language Teaching*, 44(2), 225-236. doi: 10.1017/S0261444810000224
- Swain, M. (1985). *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. Rowley, MA: Newbury House.
- Tragant, E., & Muñoz C. (2004). Second Language Acquisition and Language Teaching. *International Journal of English Studies*, 4(1), 197- 220.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369. doi: 10.1111/lang.12029
- 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*, 1, 279-296.
- 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.