

**EFFECTIVIDAD DEL *FEEDBACK* CORRECTIVO ESCRITO
 DIRECTO PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LAS
 PREPOSICIONES *POR* Y *PARA* EN ESPAÑOL /L2¹**

*The effectiveness of written direct corrective feedback on learning improvement of the
 prepositions por and para in Spanish as second language*

Nahum Lafleur*

Anita Ferreira Cabrera**

Resumen

El objetivo de este trabajo es medir el efecto del *feedback* correctivo escrito (FCE) directo en el incremento del aprendizaje y el uso correcto de las preposiciones *por* y *para* en español como segunda lengua. Dichas preposiciones se consideran como unas de las más complejas durante el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta la frecuencia de errores cometidos en sus usos y la naturaleza sintáctico-semántica (Ferreira *et al*, 2014; Fernández Jodar, 2006; Ginés y Ramírez, 1998; Fernández López, 1997). Para ello se llevó a cabo un estudio cuasiexperimental con pretest, postest inmediato, postest diferido y grupo control, aplicando sistemáticamente las estrategias de FC metalingüístico directo y no metalingüístico directo a nivel escrito. Los resultados han demostrado evidencia de los efectos positivos de estos *feedbacks* correctivos en el incremento del aprendizaje y uso correcto de estas estructuras preposicionales.

Palabras clave: Errores preposicionales. *Feedback* correctivo escrito directo. Adquisición de preposiciones. Uso correcto de preposiciones.

Abstract

The aim of this research is to evaluate the effectiveness of written direct corrective feedback on the learning improvement of prepositions “*por* and *para*” in Spanish as second language. These grammatical structures are considered among the most complex prepositions to acquire during the learning process, considering the frequency of errors in their use and their syntactic-semantic nature (Ferreira *et al*, 2014; Fernández Jodar, 2006; Ginés y Ramírez, 1998; Fernández López, 1997). In order to achieve this aim, a quasi-experimental study with a pretest, immediate posttest, delayed posttest and control group was conducted. In this context, we have systematically applied the strategies of written metalinguistic and non-metalinguistic direct corrective feedback on these prepositions errors. The results have shown the positive effects of the written corrective feedback on the acquisition of these prepositional structures.

Key words: Prepositional errors. Written direct corrective feedback. Preposition learning. Correct use of prepositions.

¹ Este estudio se contextualiza en el marco del proyecto FONDECYT N° 1140651 “El *feedback* correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del ELE”.

1. INTRODUCCIÓN

Corregir los errores preposicionales durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera se considera a menudo como una de las actividades pedagógicas más difíciles tanto para el aprendiente como para el profesor. Los estudios referidos al inglés como L2 de Bitchener, Young y Cameron y los relacionados con el español como lengua extranjera de Ferreira, Vine y Elejalde han demostrado claramente que los errores en el uso de las preposiciones son los más frecuentes en materia de producción escrita. Esta situación se puede explicar no solo por su uso abundante, sino también por el carácter multifuncional de estas estructuras. En dicha perspectiva, Fernández López comenta:

Es uno de los que suele ofrecer más resistencia en la adquisición de una lengua extranjera y al que se suele dedicar mucha atención, no solo en las clases, sino también en los materiales destinados a la enseñanza.

En español como lengua extranjera existen varios estudios que se dedican a la descripción y el tratamiento de los errores en Lenguas Extranjeras incluyendo los errores preposicionales. Los resultados de las investigaciones de Ferreira *et al* (*Análisis de errores*), Fernández López, Fernández Jodar, Ginés y Ramírez han demostrado no solo que los errores preposicionales son más frecuentes en la producción escrita de los aprendientes, sino también que las seis preposiciones *a, con, de, en, para* y *por* son los casos más complejos.

En cuanto a las estrategias de tratamiento de los errores preposicionales, particularmente en lo referido a *por* y *para*, se han mencionado las siguientes: 1) la estrategia tradicional donde el aprendizaje se basa en la memorización y los usos analógicos de las preposiciones (Ginés y Ramírez); 2) la estrategia basada en la enseñanza de las reglas gramaticales relacionadas con el uso contextual de las preposiciones (Luque); y 3) la estrategia utilizada en esta investigación que es la *de feedback correctivo escrito* (en adelante FCE).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, el objetivo del presente artículo es comprobar si las estrategias de FCE metalingüístico y no metalingüístico directo según el modelo de Ellis adaptado por Sheen (*Corrective*, 5) pueden contribuir al incremento del aprendizaje y el uso correcto de las preposiciones *por* y *para* a nivel escrito.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En el ámbito de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, Chaudron define el *feedback* correctivo como:

Any reaction of the teacher which clearly transforms, disapprovingly refers to, or demands improvement of the learner utterance.

Considerando esta definición, se puede decir que el *feedback* correctivo es una intervención lingüística que depende exclusivamente de la producción errónea de los aprendientes. La literatura en este campo de Adquisición y Aprendizaje de Segundas Lenguas o Lenguas Extranjeras presenta dos grandes ámbitos de aplicación de *feedback* correctivo: el *feedback* correctivo aplicado a nivel oral y el *feedback* correctivo aplicado a nivel escrito.

2.1. EL *FEEDBACK* CORRECTIVO ORAL

En estas últimas tres décadas se ha estudiado bastante las estrategias del *feedback* correctivo oral. Varias investigaciones se han desarrollado sobre la clasificación de los tipos de *feedback* utilizados por los profesores y la medición de su efectividad en el aprendizaje de Lenguas Extranjeras (Chaudron; Hendrickson; Ellis, *Typology*; Sheen, *Corrective*). Sin embargo, en Español como Lengua Extranjera (ELE) o Segunda Lengua (ESL), los estudios empiezan a florecer a partir de los primeros trabajos específicos de Ferreira (2006, 2007) acerca de la observación de los tipos de *feedback* correctivo utilizados por los profesores en salas de clase (Ferreira, 2006) y la medición de la efectividad de esta estrategia en el aprendizaje de algunas estructuras gramaticales mediatizado por una modalidad de un Sistema Tutorial Inteligente (STI) diseñado por la misma autora (Ferreira, 2007). A nivel de enseñanza y aprendizaje de ELE, dichos estudios proporcionaron las bases para varias otras investigaciones no solo a nivel oral sino también a nivel escrito.

2.2. EL *FEEDBACK* CORRECTIVO ESCRITO

En el campo de las estrategias de *Feedback* Correctivo Escrito (FCE), los estudios empíricos se han desarrollado en función de tres áreas temáticas:

- Clasificación de los tipos de FCE.
- Efectividad de los tipos de FCE.
- Contraste entre estrategias de FCE directo y FCE indirecto.

2.2.1. CLASIFICACIÓN DE LOS TIPOS DE FCE

A nivel escrito, Ellis (*Typology*) propuso un modelo de estrategias de FCE en las cuales considera: el FCE directo que incluye dos estrategias (1) la corrección escrita no metalingüística directa y (2) la corrección escrita metalingüística directa y el FCE indirecto que incluye cuatro estrategias (1) la corrección escrita metalingüística indirecta, (2) la corrección escrita indirecta no localizada, (3) la corrección escrita indirecta localizada y (5) la corrección escrita indirecta utilizando códigos de error.

En lo referido al presente artículo, en la estrategia de *feedback* correctivo escrito metalingüístico directo se señala dónde se ubica el error, se muestra la respuesta correcta y se entrega información lingüística al aprendiente mediante una explicación de las reglas gramaticales que permiten el uso correcto de la forma lingüística (Sheen, *Corrective*).

En cambio, en la estrategia de *feedback* correctivo escrito directo no-metalingüístico se indica la ubicación del error, se corrige pero no se entrega ningún tipo de información gramatical adicional acerca de la naturaleza de dicho error (Sheen, *Corrective*).

Además, a nivel pedagógico y didáctico, cuando se trata de la aplicación de estrategias de FCE se puede proceder de manera “focalizada” atendiendo a un número limitado de errores en el texto o bien “no focalizada” considerando un rango mayor de errores para el tratamiento. Según Ellis, Sheen, Murakami y Takashima, 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.

2.2.2. EFECTIVIDAD DE FC ESCRITO EN LA CORRECCIÓN DE ERRORES O APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

La efectividad del FCE ha sido y sigue siendo objeto de varias controversias en la literatura específica de Adquisición y Aprendizaje de L2. Truscott, Truscott y Hsu han señalado que el FCE no tiene ningún efecto en la adquisición de una L2. Sin embargo, muchas otras investigaciones (Bitchener y Knoch, 2010; Ellis, Sheen, Murakami y Takashima, 2008; Sheen, *The effect*) señalan que sí lo tiene. El FCE puede contribuir no solo a la corrección de errores sino también en la adquisición de algunas estructuras o formas lingüísticas en segundas lenguas. Sheen, Wright y Moldawa han demostrado que el FCE puede contribuir al aprendizaje de algunas estructuras gramaticales en inglés como segunda lengua cuando está focalizado. En cuanto a Bitchener, Young y Cameron, ellos han corroborado por medio de estudios empíricos respecto de las preposiciones de inglés como Lengua Extranjera que la estrategia de *feedback* correctivo escrito puede tener efectos positivos en el aprendizaje y uso correcto de esas estructuras.

Desde el punto de vista de Enseñanza y Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera y sobre el tema de efectividad del FCE, el estudio de Ferreira (*Estrategias efectivas*) ha demostrado empíricamente los efectos de las estrategias de *feedback* correctivo metalingüístico y de elicitación sobre las correcciones de errores de subjuntivo en ELE. Dicho estudio, considerado como uno de los primeros en utilizar esta metodología en ELE, se ha constituido en la base teórica y empírica para investigaciones posteriores como la de Ferreira y Kotz y Ferreira, Salcedo, Kotz y Barrientos sobre *La corrección y análisis automático de errores gramaticales a través de un sistema tutorial inteligente para el aprendizaje del español como lengua extranjera*; y el estudio de Contreras y Ferreira sobre *El FC implícito sobre los errores de subjuntivo en Español como Lengua Extranjera a nivel escrito*.

2.2.3. CONTRASTE ENTRE ESTRATEGIAS DE FCE DIRECTO Y FCE INDIRECTO

En cuanto a la comparación entre el FCE directo y FCE indirecto, los expertos en FC escrito manifiestan una mayor preferencia por el FCE indirecto. Ellos argumentan que el FCE indirecto es más efectivo, porque ayuda a los alumnos a desarrollar sus proficiencias en L2 mediante el uso de sus errores en actividades que contribuyen a resolver problemas (Ferris y Robert; Sheen, *Corrective*). Sin embargo, otros estudios reportan un mejor logro por medio del uso de FCE directo; dicha estrategia también ha resultado ser la más preferida por los alumnos (Bitchener y Knoch; Ferris y Roberts).

Para el propósito de este estudio, hemos aplicado las estrategias de FCE directo: metalingüístico directo y no metalingüístico directo con el objeto de comprobar si estas últimas pueden contribuir a la mejora del aprendizaje y uso correcto de las preposiciones *por* y *para*.

3. METODOLOGÍA

Con la finalidad de determinar si la aplicación de las estrategias del FCE directo puede contribuir a un mejor aprendizaje y uso correcto de las preposiciones *por* y *para*, hemos realizado un estudio de diseño cuasiexperimental con pretest, postest inmediato, postest diferido y grupo control.

3.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La pregunta que orienta este estudio se explicita como sigue: ¿Pueden las estrategias de *feedback* correctivo escrito metalingüístico directo (FCFM) y no metalingüístico directo (FCENM) contribuir a un mejor aprendizaje y uso correcto de las preposiciones *por* y *para* en Español como Segunda Lengua?

3.2. DISEÑO Y PARTICIPANTES

El diseño de investigación corresponde a un estudio cuasiexperimental con pretest, postest inmediato y postest diferido y grupo control.

La muestra se constituyó por dieciséis aprendientes de ELE cuyas edades fluctuaron entre los veinte (20) y cuarenta y un (41) años de edad. Los niveles de competencia² en ELE corresponden al A2 y B1.

En cuanto a la lengua materna y nivel de competencia en ELE de los sujetos, 3 hablantes eran de lengua alemán (2 de nivel B1 y 1 de nivel A2), 9 de habla inglesa (6 de nivel B1 y 3 de nivel A2) y 4 sujetos de habla francesa (2 de nivel B1 y 2 de nivel A2).

Para realizar el experimento, la muestra se distribuyó en tres grupos: dos experimentales y uno control. Posteriormente, para corregir los errores cometidos en el uso de las preposiciones *por* y *para* se aplicaron las estrategias de *feedback* correctivo

² Los niveles de competencia en ELE fueron establecidos a base del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

escrito metalingüístico directo y no metalingüístico directo durante un proceso de tres sesiones de tratamiento a los grupos experimentales: G1 (N=6), G2 (N=5). En el caso del grupo control G0 (N=5), no se aplicó ningún tipo de *feedback* correctivo explícito.

En la aplicación del FCE metalingüístico directo, el tutor indicó dónde se localizaba el error, escribió la forma correcta sobre el error y luego entregó una explicación muy clara de la manera cómo se debe usar la preposición en el contexto adecuado (véase también Sheen, *Corrective*, 5).

El *feedback* correctivo escrito no metalingüístico directo se entregó indicando dónde se localizaba el error y escribiendo la respuesta correcta sobre el error sin ninguna explicación adicional.

3.3. DESCRIPCIÓN DE LOS TEST Y LAS TAREAS

3.3.1. EL PRETEST

Basada en Estaire, quien propone que las tareas deben ser elaboradas con contenidos auténticos y en contexto comunicativo, la primera tarea de escritura (el pretest) consistió en un texto de tipo carta, en la que los alumnos recibieron la instrucción de llenar treinta y siete (37) espacios vacíos con la preposición adecuada, durante 45 minutos. Esta tarea favoreció la elicitación de las estructuras lingüísticas meta según el objetivo del estudio. Las preposiciones seleccionadas para completar adecuadamente fueron: *por* con un cuarenta y uno por ciento (41 %), *para* con un veintidós por ciento (22%), *en* con un catorce por ciento (14%), *de* con un catorce por ciento (14%), *a* con un ocho por ciento (8%) y *con* que fue representado por un tres por ciento (3%).

Preposiciones	Espacios vacíos a completar	Porcentaje (%)
Por	15	41
Para	8	21
De	5	14
En	5	14
A	3	8
Con	1	3
Total	37	100

Tabla 3.1. Contenido del pretest en función de los ítems

3.3.2. LAS TAREAS DE TRATAMIENTO

Después del pretest se inició el proceso de tratamiento por medio de 3 tareas de escritura distintas durante 3 sesiones de clases. Los ejercicios propuestos a los participantes durante este proceso de tratamiento fueron una conversación con espacios vacíos para completar un texto narrativo titulado “Nuestra estadía en Chile” con errores de preposiciones para identificar y corregir, finalmente una producción escrita de una carta formal. Los propósitos de estas tareas consisten en:

- Aumentar la precisión en el uso correcto de las preposiciones *por* y *para*.
- Realizar un postest inmediato con un número de errores menor en el uso de las preposiciones *por* y *para* en comparación al pretest.

3.3.3. EL POSTEST INMEDIATO

Con el objetivo de evaluar la comprensión de las nociones aprendidas por el medio de FCE directo a corto plazo durante el proceso de tratamiento del uso incorrecto de las preposiciones *por* y *para*, se aplicó el postest inmediato después de 3 sesiones de clases (tres semanas del pretest). Este último se realizó en el mismo contexto del pretest, es decir, entregar a los alumnos un texto con espacios vacíos para completar con las preposiciones adecuadas durante 45 minutos y con la misma instrucción. Sin embargo, la tarea se desarrolló con el tema cómo llegar a un lugar.

3.3.4. EL POSTEST DIFERIDO

Finalmente, para evaluar la retención a mediano plazo y la transferencia de los nuevos conocimientos proporcionados durante las diferentes intervenciones del tratamiento, después de dos sesiones de clases posteriores al postest inmediato se aplicó el postest diferido equivalente al pretest y al postest inmediato (misma forma de ejercicio con la misma instrucción y durante el mismo tiempo de realización). En este caso, la tarea se trató acerca de la realización de un viaje.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

En primer lugar, a partir de la información recolectada con el uso de las preposiciones en el pretest, se observa que todos los aprendientes tuvieron dificultades en el uso de las preposiciones *por* y *para*. Los resultados corregidos en una escala de notas de 1 a 100 y presentados en la Tabla 4.1. confirman las dificultades de los aprendientes en el uso de esas preposiciones.

	Pretest	Postest inmediato	Postest diferido	Nivel en L2
FCEM ³	78	84	63	B1
	55	76	86	B1
	73	80	88	B1
	90	91	100	B1
	43	50	93	A2
	69	80	78	A2

³ FCEM = *Feedback* correctivo escrito metalingüístico.

FCENM ⁴	81	77	75	B1
	88	76	88	B1
	56	71	65	B1
	65	75	75	A2
	37	60	86	A2
Grupo Control	70	71	72	B1
	87	76	71	B1
	64	64	69	B1
	13	15	14	A2
	69	50	60	A2

Tabla 4.1. Resultados de los test

Ninguno de los participantes ha realizado la tarea con un cien por ciento de aciertos. Lo que se puede interpretar como una falta de dominio tangible en el uso de estas estructuras de la lengua meta.

Los resultados registrados a partir del pretest permiten no solo confirmar que todos los aprendientes han presentado dificultades en el uso correcto de las preposiciones *por* y *para*, sino también justificar la decisión de intervenir en el tratamiento de los errores cometidos en estas estructuras lingüísticas.

No obstante, con el objetivo de establecer una correlación entre los instrumentos de evaluación y determinar si los tres test miden el mismo comportamiento lingüístico, hemos procedido a un análisis de correlación basado en el test de coeficiente de Pearson. En la Tabla 4.2, están los resultados de este análisis.

	<i>Pretest</i>	<i>Postest inmediato</i>	<i>Postest diferido</i>
Pretest		0,83	0,45
Postest inmediato	0,83		0,63
Postest diferido	0,45	0,63	

Tabla 4.2 Matriz de correlación entre los test

Se ha podido observar una correlación significativa entre los tres test (pretest, postest inmediato y postest diferido). No obstante, la mayor correlación se observa entre el pretest y el postest inmediato ($r=0,83$), y luego, entre el postest inmediato y el postest diferido con una correlación ($r=0,63$). Finalmente, se ha registrado la correlación más baja entre el pretest y el postest diferido ($r=0,45$).

A continuación, para analizar los resultados del rendimiento de los tres grupos a partir de los tres test, hemos calculado el promedio y la desviación estándar de cada grupo por prueba realizada. Los resultados presentados en la Tabla 4.3 describen las relaciones entre los tipos de FCE aplicado a los grupos experimentales, el grupo control y los tres test durante el experimento.

⁴ FCENM = *Feedback* correctivo escrito no-metalingüístico.

	Pretest		Posttest inmediato		Posttest diferido	
	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Feedback</i> correctivo Metalingüístico directo (n =6)	68	15,3	76,8	12,8	84,6	11,77
<i>Feedback</i> correctivo no metalingüístico directo (n = 5)	65,4	18,16	71,8	6,24	77,8	9,14
Grupo control (n =5)	60,6	25,03	55,2	21,9	57,2	14,99

Tabla 4.3. Promedio y desviación estándar del resultado general de los test

Mediante el promedio de los resultados de los grupos que han recibido apoyo de FCE directo, se ha observado un crecimiento positivo durante los tres momentos del experimento (pretest, posttest inmediato y posttest diferido). Mientras la variación del promedio de los resultados en el grupo control ha sido muy poco. Eso es, se registra una disminución a nivel del promedio de los posttest inmediato y diferido.

La siguiente representación gráfica realizada a partir del promedio de los resultados observados entre los tres test y grupos de intervención describe el proceso de mejoramiento durante el periodo de aprendizaje de las preposiciones *por* y *para*.

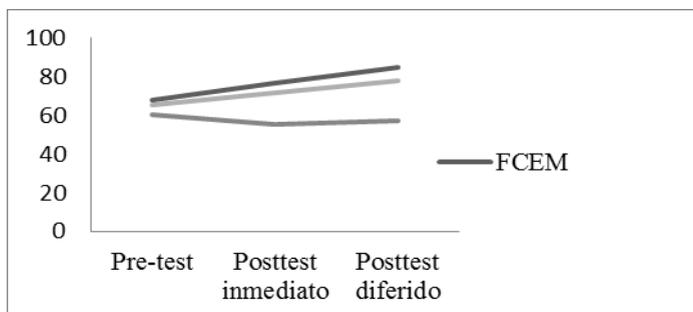


Gráfico 4.1. Promedio de proficiencia de los alumnos a partir de los tres test

El gráfico indica claramente que hay un incremento en los resultados de los diferentes grupos después de las intervenciones de tratamiento y aplicación del posttest inmediato. Sin embargo, después de la aplicación del posttest diferido, los resultados han demostrado que los dos grupos experimentales siguieron creciendo en comparación al pretest. No obstante, el mejor rendimiento se ha registrado en los test del grupo de FCEM.

El principal objetivo de este estudio era comprobar si hay un mejoramiento en el aprendizaje y uso correcto de las preposiciones *por* y *para*, después de cinco semanas aproximadamente del experimento. En este contexto, era importante para el propósito del estudio asegurarnos que los 3 grupos tenían inicialmente un nivel de competencia similar en el uso de las preposiciones estudiadas. Por eso, hemos realizado un análisis de varianza (ANOVA) con un factor sobre los resultados de los diferentes grupos (FCEM, FCENM y grupo control) del pretest, con la finalidad de comprobar si hay una

homogeneidad en los resultados de los tres grupos. Los datos recolectados revelan que no existe una diferencia significativa en el pretest para las tres condiciones iniciales del estudio, $F(2, 13)=0,15$; $p=0,8$). Por tanto, el nivel inicial de los tres grupos en el uso de las preposiciones *por* y *para* era similar.

Para determinar el aporte diferencial entre los grupos que han recibido tratamientos con el apoyo de *feedback* correctivo escrito metalingüístico y no metalingüístico directo y el grupo control, hemos calculado el promedio en los rendimientos de cada grupo incluyendo el *total de los resultados* (variable dependiente) respecto del *tiempo de aprendizaje* (pretest, postest inmediato, postest diferido) y el tratamiento de FCE a tres niveles (variables independientes). Las Tablas 4.4 y 4.5 presentan el resumen de los resultados obtenidos.

Indicador	Grupos	n=	\bar{X}
Efectos en los Grupos por tiempo	FCEM	6	76,46
	FCENM	5	71,6
	Grupo Ctrl	5	57,6

Tabla 4.4. Comparación de los promedios

La tabla 4.4 presenta el promedio de los puntajes de los grupos mediante el tiempo de experimento (pretest, postest inmediato, postest diferido). Los puntajes totales para los grupos experimentales son más altos mientras que para el grupo control se observa un puntaje más bajo. La tabla también muestra que el grupo que recibió el tratamiento de FCE metalingüístico directo obtuvo mejores resultados que el grupo que recibió FCE no metalingüístico directo. El gráfico siguiente representa con mayor claridad la diferencia de *performances* entre los tres grupos después del proceso de tratamiento.

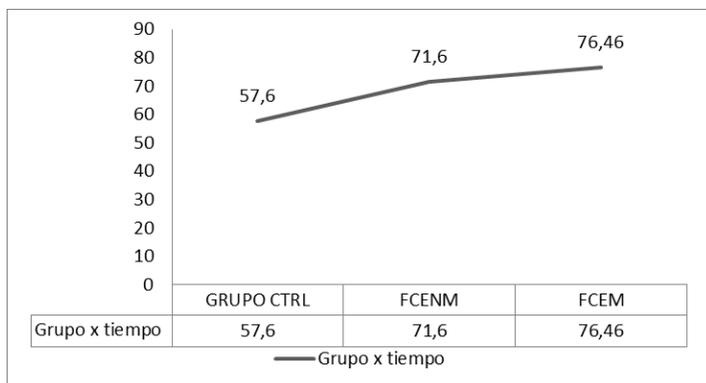


Gráfico 4.2. Promedio de rendimientos de grupo por tiempo (test)

Según lo que se representa en el gráfico 4.2, el grupo FCEM tiene el mejor desempeño en los resultados. En segundo lugar, el grupo FCENM resulta más eficiente. Finalmente el grupo control es el que presentaba el rendimiento más bajo.

A continuación, para comparar los resultados de los grupos mediante el periodo de aplicación de los tres test y medir el crecimiento del aprendizaje en el tiempo, hemos calculado el promedio de rendimiento en los diferentes test realizados (pretest, postest inmediato y postest diferido).

Indicador	Tests	n=	\bar{X}
Efectos en el tiempo de aprendizaje	Pretest	16	64,6
	Postest inmediato	16	68
	Postest diferido	16	73,2

Tabla 4.5. Comparación de los resultados de los tres test

Considerando los promedios de rendimiento de cada grupo registrados durante los tres momentos (pretest, postest inmediato y postest diferido), los que son, respectivamente, 64,6; 68; y 73,2 y se puede concluir que hay efectivamente un incremento en el aprendizaje en el tiempo a mediano plazo. En el gráfico siguiente, hemos podido observar la diferencia a partir de los tres tests aplicados.

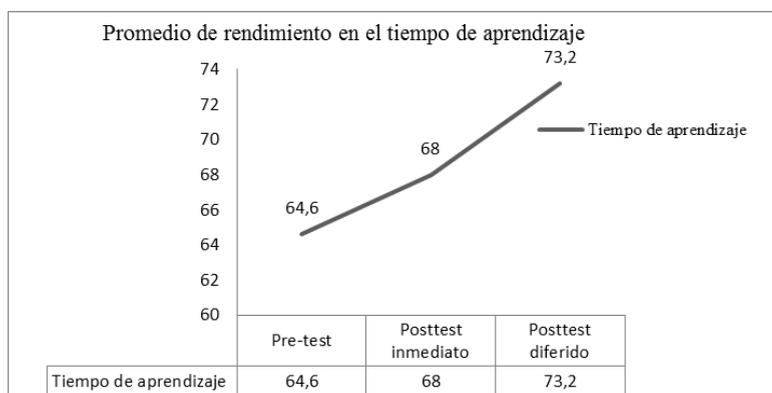


Gráfico 4.3. Promedio de *performances* durante el tiempo de aprendizaje

El gráfico 4.3 muestra que a mediano plazo hay un mejor aprendizaje de las preposiciones *por* y *para*. Esto es, los resultados del postest diferido superan a los dos otros test. Hemos observado también que a corto plazo los aprendientes han tenido una buena retención de lo enseñado. Los resultados del postest inmediato en comparación con los del pretest sustentan esta afirmación.

Al considerar los promedios de los resultados obtenidos tanto a nivel de los grupos experimentales y grupo control en el tiempo de aprendizaje (FCEM x Tiempo = 76,46; FCENM x Tiempo = 71,6; Grupo control x Tiempo = 57,6) como a nivel de los tests aplicados (pretest = 64,6, postest inmediato = 68 y postest diferido = 73,2), hemos llegado a la conclusión que sí hay aprendizaje de las preposiciones *por* y *para* utilizando la estrategia de FCE durante un periodo de cinco semanas, aproximadamente.

Sin embargo, para determinar si los resultados entre los promedios tenían significancia estadística, hemos procedido a la aplicación del *t-test* (T Student) con los

valores $t \geq 1,74$ o nivel de alfa $\alpha = 0,05$, teniendo en cuenta que hemos tenido una micromuestra durante el desarrollo de la investigación, es decir, una muestra inferior a 20 (Marien y Beaud). Hemos comparado los efectos de cada grupo en particular y determinado las diferencias significativas entre los tres grupos mediante *t-test* para dos muestras suponiendo varianzas iguales o *t-test* de comparación entre los grupos aislados dos a dos. Los resultados han comprobado que el rendimiento del grupo de FCEM es superior a los del grupo no metalingüístico directo y grupo control. El análisis de los datos recolectados se encuentra en las Tablas 4.6 y 4.7.

Indicadores	Grupos	n =	\bar{X}	Test t	Valor de p	$< 0,05 = * \text{ o } t \geq 1,74 = *$
Postest inmediato	FCEM	6	76,83	1,83	0,04	*
	Grupo Ctrl	5	55,2			
Postest diferido	FCEM	6	84,6	2,38	0,02	*
	Grupo Ctrl	5	57,2			

Tabla 4.6. Resultados del análisis de los datos del test t (FCEM y GRUPO CTRL)

Entre los grupos FCEM y control, después de la evaluación para medir el aprendizaje a corto plazo es decir en la aplicación del postest inmediato, con un promedio de 76,83 (FCEM) y 55,2 (grupo ctrl), $t = 1,83$ y $p = 0,04$, los resultados revelan una diferencia estadísticamente significativa. Luego, en la medición del aprendizaje a mediano plazo (postest diferido) se observa también una diferencia estadísticamente significativa $t=2,38$ y $p=0,02$. Lo que significa que hubo aprendizaje de las nociones enseñadas por medio del FCE metalingüístico directo. Véase también el gráfico siguiente.

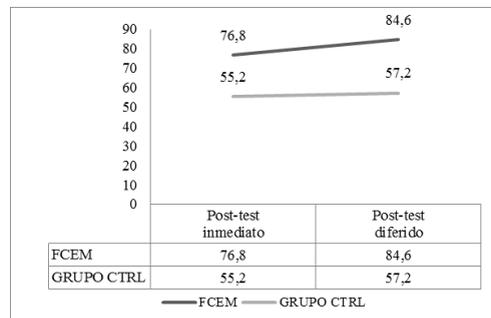


Gráfico 4.4. Comparación de rendimientos después de tiempos de aprendizaje por grupos (FCEM y GRUPO CTRL)

Comparando los resultados de los dos grupos después de los postest inmediato y diferido, en ambos casos, el grupo del *Feedback* Correctivo Escrito Metalingüístico se desempeñó mejor que el grupo control en el uso de las preposiciones estudiadas. Lo que significa, tanto a corto como a mediano plazo, el tratamiento con FCEM sirve para el incremento o el mejoramiento del aprendizaje de esas preposiciones.

Después de la comparación de los grupos de FCEM y control durante el tiempo de aprendizaje, hemos procedido a la comparación de los resultados de los grupos de

FCENM y control durante el mismo periodo de aprendizaje. Los resultados del *test t* se encuentran en la Tabla 4.7.

Indicadores	Grupos	n =	\bar{X}	Test t	Valor de p	< 0,05= * o t ≥ 1,74=*
Post-test inmediato	FCENM	5	71,8	1,45	0,09	—
	Grupo Ctrl	5	55,2			
Post-test diferido	FCENM	5	77,4	1,75	0,05	*
	Grupo Ctrl	5	57,2			

Tabla 4.7. Resultados de test t para los grupos FCENM y Grupo Ctrl

Los resultados encontrados a partir de la comparación entre el grupo FCENM y el grupo control y presentados en la tabla anterior (Tabla 4.7) no demuestran diferencia estadística significativa después del postest inmediato. Sin embargo, después del post-test diferido o la evaluación del aprendizaje a mediano plazo, los resultados presentados con un promedio de $\bar{X}=77,4$ del grupo FCENM y un promedio de $\bar{X}=57,2$ del grupo control; $t= 1,77$ y $p= 0,05$, han comprobado una diferencia estadísticamente significativa. Por tanto, hubo aprendizaje efectivo en el proceso de tratamiento mediatizado por el FCENM. Lo veremos con más claridad en la siguiente representación gráfica.

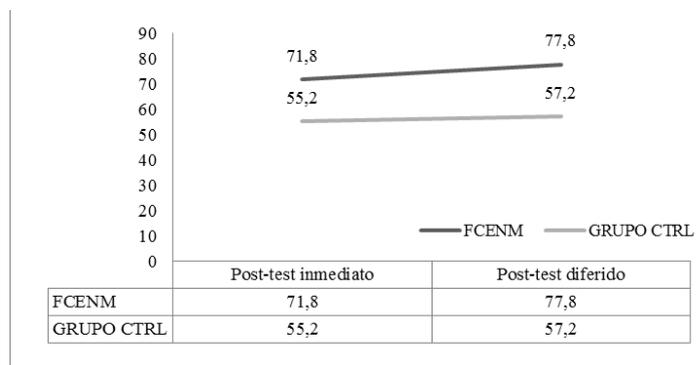


Gráfico 4.5. Comparación de rendimientos después de tiempos de aprendizaje por grupos (FCENM y Grupo Ctrl)

El gráfico muestra con claridad que después del tiempo de aprendizaje a corto plazo (postest inmediato), el grupo que ha recibido el apoyo de *feedback* correctivo escrito no metalingüístico directo es más efectivo que el grupo control. También, al comparar estos dos grupos de manera aislada durante el momento del postest diferido o aprendizaje a mediano plazo, se observa un mayor incremento en el aprendizaje del grupo experimental en comparación con el grupo control. Lo que significa que este grupo ha retenido las nociones aprendidas a mediano plazo mediante la aplicación del FCENM.

Finalmente, para evidenciar cuál de los dos grupos experimentales aumenta en el mejoramiento del aprendizaje y uso correcto de las preposiciones *por* y *para*, hemos

comparado los promedios de los resultados del postest inmediato y del postest diferido por medio del mismo *t-test*. Hemos transcrito los resultados en la Tabla 4.8.

Indicadores	Grupos	n =	\bar{X}	Test t	Valor de p	<0,05= * o t ≥ 1,74=*
Post-test inmediato	FCEM	6	76,8	0,72	0,2	-
	FCENM	5	71,8			
Post-test diferido	FCEM	6	84,6	1,00	0,1	-
	FCENM	5	77,8			

Tabla 4.8. Comparación entre los promedios del grupo de FCEM y FCENM

Con un promedio $\bar{X}=74$ en comparación con $\bar{X}= 71,8$ a nivel del postest inmediato y $\bar{X}=84,6$ en comparación con $\bar{X}= 77,8$ registrado en el postest diferido, los resultados revelaron que el grupo experimental de *feedback* correctivo escrito metalingüístico directo obtuvo mejores resultados que el grupo FCENM con el tiempo de tratamiento tanto a corto como a mediano plazo. Sin embargo, la diferencia entre los resultados no es estadísticamente significativa ($t=0,72$; $p=0,2$ y $t=1,00$; $p=0,1$). En la figura siguiente se describen las diferentes actuaciones en forma gráfica.

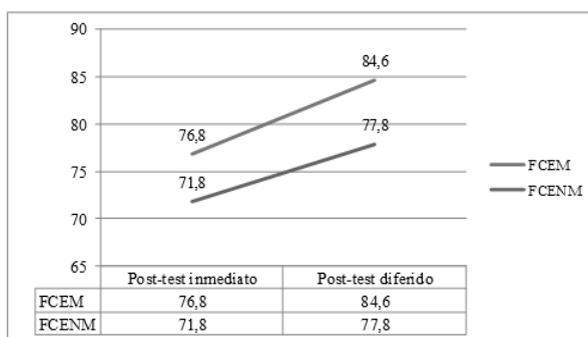


Gráfico 4.6. Comparación de rendimientos después de tiempos de aprendizaje por grupos (FCEM y FCENM)

En resumen, el análisis de los datos de la presente investigación indica que los grupos experimentales han tenido mejores rendimientos en el postest inmediato. Lo que significa que estos dos grupos han demostrado una mayor retención de lo aprendido en el periodo de corto plazo. Esta afirmación se ha comprobado con los resultados en los promedios de rendimiento.

En cuanto a la medición del aprendizaje a mediano plazo entre los grupos experimentales y control, los datos recolectados en el presente estudio han permitido destacar que los dos grupos que han recibido la corrección focalizada en las preposiciones *por* y *para* por el medio de FCE directo (FCEM y FCENM) tenían mayor precisión en el uso de las estructuras metas que el grupo control. Los resultados registrados con diferencias significativas a nivel estadístico han comprobado el aporte efectivo de ambas estrategias.

Comparando los dos grupos experimentales entre ellos mismos, hemos podido concluir que el grupo con atención centrada en las formas *por* y *para* y que ha recibido el tratamiento mediatizado por el FCEM es más efectivo a corto y a mediano plazo. Para demostrar eso hemos comparado los promedios de los resultados registrados en los diferentes postests.

En definitiva, se puede afirmar que la estrategia del *feedback* correctivo escrito directo (*feedback* correctivo escrito metalingüístico directo y *feedback* correctivo escrito no metalingüístico directo) tiene efectos positivos en el aprendizaje de las preposiciones *por* y *para* tanto a corto como a mediano plazo. Sin embargo, la estrategia de *feedback* correctivo escrito metalingüístico directo ha demostrado una influencia positiva más evidente en el aprendizaje de esas preposiciones en comparación con los otros grupos.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La propuesta de este estudio era comprobar el aporte de la estrategia del FCE directo (*feedback* correctivo escrito metalingüístico directo y *feedback* correctivo escrito no metalingüístico directo) en el incremento del aprendizaje y uso correcto de las preposiciones *por* y *para* en Español como Segunda Lengua o como Lengua Extranjera.

En el ámbito de español como lengua extranjera y/o segunda lengua, los hallazgos encontrados en la presente investigación han resultado ser semejantes a los de Ferreira (2007), y Contreras y Ferreira. Esto es, a nivel morfosintáctico en el ámbito de la escritura, las estrategias más efectivas para tratar los errores gramaticales han sido el uso de FCE metalingüístico directo, si bien estas investigaciones no han abordado de manera focalizada las correcciones de errores de preposiciones. Nuestro estudio no solo ha demostrado la efectividad del FCE metalingüístico directo sobre la corrección de los errores preposicionales *por* y *para*, sino también ha proporcionado las bases para futuras investigaciones cuyos focos sean la efectividad del FC sobre el aprendizaje o usos correctos de las preposiciones en ELE.

Así también, los resultados de este estudio focalizado en el aprendizaje y las correcciones de los errores preposicionales *por* y *para* en ELE utilizando las estrategias del *feedback* correctivo escrito directo⁵ (FCEM y FCENM) propuestas por Ellis y adaptada por Sheen (*Corrective*) coinciden con los trabajos realizados por Bitchener *et al.* sobre las preposiciones de Inglés como Lengua Extranjera.

Por último, observando el comportamiento de las preposiciones *por* y *para* desde el punto de vista de estructuras gramaticales o morfosintácticas, y teniendo en cuenta que existen reglas bien definidas para el tratamiento de dichas partículas lingüísticas, los resultados de este estudio corroboran los de Sheen *et al.* Se ha corroborado aquí que cuando el *feedback* correctivo escrito está focalizado sobre los errores de algunas estructuras gramaticales durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, apoya a la adquisición y uso correcto de dichas estructuras. Hemos

⁵ Véase Sheen (*Corrective*, 5).

observado una progresión interesante en los resultados de las pruebas tanto en el rendimiento individual de los alumnos como en el rendimiento grupal.

6. CONCLUSIONES

A manera de síntesis final, podemos decir que en consonancia con los resultados obtenidos después de la aplicación de los tres tests, se nota un incremento significativo en la precisión del uso de la estructura meta. Este incremento se observa por medio de la variación sistemática registrada en la proficiencia de los alumnos durante el periodo de aplicación de las estrategias de FCE escrito y los pretest, postest inmediato y postest diferido.

A nivel de la comparación de los diferentes tipos de *feedback* correctivo, se puede observar que hay una tendencia a un mejoramiento mayor en el grupo de *feedback* correctivo escrito metalingüístico directo. En este sentido se puede deducir que la aplicación de la estrategia de *feedback* correctivo metalingüístico directo es más eficaz durante el proceso de tratamiento de los errores a nivel escrito.

En consecuencia, es evidente que los resultados y análisis de los datos empíricos de este estudio indiquen una apuesta favorable de la efectividad de las estrategias de FCE directo (FCENM y FCENM) en el desarrollo de competencias para el aprendizaje y uso correcto de las preposiciones *por* y *para* en el ámbito de Español como Lengua Extranjera o Segunda Lengua. Sin embargo, teniendo en cuenta la micromuestra que hemos utilizado en el estudio y la novedad del uso de estas estrategias específicas en las correcciones de errores preposicionales en ELE, se recomienda realizar mayor investigación en este ámbito específico para tener más evidencias empíricas y perfeccionar esta propuesta novedosa en el mejoramiento del aprendizaje preposicional a nivel escrito.

*Universidad de Concepción**
Víctor Lamas 1290, Código Postal 4070386, Concepción (Chile)
nlafleur@udec.cl

*Universidad de Concepción***
Víctor Lamas 1290, Código Postal 4070386, Concepción (Chile)
aferreir@udec.cl

OBRAS CITADAS

- Bitchener, J. "Evidence in support of written corrective feedback". *Journal of Second Language Writing* 17, Nº 2 (2008): 102-118.
- Bitchener, J. y Knoch, U. "The contribution of written corrective feedback to the language development: A ten-month study". *Applied Linguistics* 31, Nº2, (2010): 193-214.

- Bitchener, J.; Young, S.; y Cameron, D. "The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing". *Journal of Second Language Writing* 14, (2005): 191-205.
- Chaudron, C. "A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learner's errors". *Language Learning* 27, (1977): 29-46.
- Contreras, Carlos y Ferreira, Anita. "Orden de adquisición en Español como Lengua Extranjera: modalidad subjuntiva". *Revista Literatura y Lingüística* 28 (2013): 241-276.
- Ellis, R. "A typology of written corrective feedback types". *ELT Journal Volume* 63, Nº 2 (2009): 97-107.
- Ellis, R.; Sheen, Y.; Murakami, M.; y Takashima, H. "The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context". *System* 36 (2008): 353-371.
- Ellis, R.; Loewen, S.; y Erlam, R. "Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar". *Studies in Second Language Acquisition* 28 (2006): 339-368.
- Estaire, Sheila. "La programación de unidades didácticas a través de tareas", en *Revista RedELE* 2014[en línea]. Recuperado el 30 de marzo del 2012. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/revista1/estaire.shtml>
- Estaire, Sheila. "La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas". Recuperado el 30 de marzo del 2012. Disponible en: <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>
- Fernández, L.S. *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.
- Fernández Jodar, R. *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español* (tesis doctoral), Universidad Adam Michiewicz, Revista redELE, Nº 4 (2006).
- Ferreira, Anita. "Estrategias efectivas de *feedback* correctivo para el aprendizaje de lenguas asistido por computadores". *Revistas Signos* 40, Nº 65 (2007): 521-544.
- "Estrategias efectivas de *feedback* positivo y correctivo en el español como lengua extranjera". *Revista Signos* 39, Nº 62 (2006): 379-406.
- Ferreira, Anita y Kotz, Gabriela. "ELE-Tutor Inteligente: Un analizador computacional para el tratamiento de errores gramaticales en Español como Lengua Extranjera". *Revista Signos*, 43, Nº 73 (2010): 211-236.
- Ferreira, Anita; Salcedo, Pedro; Kotz, Gabriela; y Barrientos, Fernanda. "La Arquitectura de ELE-TUTOR: Un Sistema Tutorial Inteligente para el Español como Lengua Extranjera". *Revista Signos* 45, Nº 79 (2012): 102-131.
- Ferreira, Anita; Elejalde Jessica; y Vine, Ana. "Análisis de Errores Asistido por Computador basado en un Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera". *Revista Signos* 47 Nº 86 (2014): 385-411.

- Ferris, D. *Treatment of Error in Second Language Writing Classes*. Michigan: University of Michigan Press, Ann Arbor, 2002.
- Ferris, D., y Robert, B. "Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be?". *Journal of Second Language Writing* 10 (2001): 161-184.
- Ginés A.C., y Ramírez A.F. "Instrucciones gramaticales y uso de las preposiciones en castellano", en *Actas ASELE IX* (1998): 519-528
- Hendrickson, James M. "The Treatment of Error in Written Work". *Modern Language Journal* 64, Nº 2 (1980): 216-221
- Luis Luque T. "La enseñanza de las preposiciones a estudiantes italianos, alemanes y a dos polacos", en *Actas ASELE XX* (2009): 683-696.
- Marién, B., y Beaud, J.P. *Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche : Le cas des petits échantillons*. Réseau Sociolinguistique et dynamique des langues, Quebec: Agence Universitaire de la Francophonie, 2003.
- Sheen, Y. *Corrective Feedback individual differences and Second language Learning*. Springer Dordrecht Heidelberg, London New York, United States (2011).
- "The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles". *TESOL Quarterly* 41/2 (2007): 255–283.
- Sheen, Y.; Wright, D.; y Moldawa, A. "Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners". *System* 37 (2009): 556-569.
- Truscott, J. "The effect of error correction on learners' ability to write s accurately". *Journal of Second Language Writing* 16 (2007): 255–272.
- "Evidence and conjecture on the effects of correction: a response to Chandler". *Journal of Second Language Writing* 13 (2004): 337–343.
- "The case for 'the case for grammar correction in L2 writing classes': a response to Ferris". *Journal of Second Language Writing* 8 (1999):111–122.
- The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning* 46 (1996): 327–369.
- Truscott, J. y Hsu, A. "Error correction, revision, and learning". *Journal of Second Language Writing* 17 (2008): 292-305.