

<https://doi.org/10.32735/S0718-2201201900049755>

275-290

EL FEEDBACK CORRECTIVO ESCRITO INDIRECTO EN EL TRATAMIENTO DE LA CONCORDANCIA SUJETO-VERBO EN TERCERA PERSONA SINGULAR ENTRE ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LE

Indirect written corrective feedback in the treatment of subject-verb agreement in third person singular among students of English as a FL

BELÉN C. MUÑOZ MUÑOZ

Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)
bmunoz@ucsc.cl

KATIA L. SÁEZ CARRILLO

Universidad de Concepción (Chile)
ksaez@udec.cl

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio acerca de la efectividad de la corrección indirecta del error escrito o *feedback* correctivo escrito indirecto, en la promoción del uso preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular entre estudiantes con un nivel elemental de competencia lingüística, que aprenden inglés como lengua extranjera a nivel escolar. La muestra estuvo constituida por 39 estudiantes de 8° año de un colegio particular pagado de la región del Biobío, Chile, a quienes se le aplicó un *pretest*, un *posttest*-inmediato y un *posttest* diferido. Los resultados demuestran que la técnica de corrección utilizada representa una herramienta efectiva para la promoción del uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo aun cuando los estudiantes poseen un nivel básico de competencia en la lengua extranjera.

Palabras clave: *Feedback* correctivo escrito indirecto; concordancia sujeto-verbo; precisión gramatical

Abstract

This article reports on a study of the effectiveness of indirect correction of written error or indirect written corrective feedback in the promotion of the accurate use of subject-verb agreement in the third person singular among students with an elementary level of linguistic competence who learn English as a foreign language at the school level. The sample consisted of 39 8th grade students at a private school in the Biobío region, Chile, who were given a pre-test, an immediate post-test and a delayed post-test. The results show that the correction technique represents an effective tool for the improvement of the grammatically accurate use of subject-verb agreement even when students have a basic level of competence in the foreign language.

Key words: Written corrective feedback; subject-verb agreement; grammatical accuracy.

INTRODUCCIÓN

La corrección indirecta del error escrito o *feedback* correctivo escrito indirecto ha sido aludida como una estrategia de gran efectividad en la promoción del uso preciso de ciertas formas lingüísticas, pues su naturaleza favorecería un procesamiento cognitivo más profundo en el objetivo de reparar las desviaciones producidas (Lalande, 1982; Ferris, 1999; Ferris y Helt, 2000; Lu, 2010; Eslami, 2014). No obstante, este planteamiento no ha estado exento de controversia debido a que existen interrogantes respecto de la real efectividad de esta técnica correctiva, especialmente cuando es utilizada con estudiantes que poseen un nivel básico de competencia lingüística o que estudian una lengua como extranjera (LE), o si un tratamiento de estas características asegura los mismos resultados al apuntar a diversas formas lingüísticas (Ferris y Roberts, 2001; Sheen, 2007).

Precisamente, esta investigación aborda estos tres cuestionamientos que aún requieren de profundización. Así, el estudio que se presenta busca proporcionar evidencia empírica respecto del efecto del FCE indirecto en la promoción del uso gramaticalmente preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular, entre estudiantes de inglés como LE quienes poseen un grado básico de proficiencia lingüística. Los resultados obtenidos demuestran que el FCE indirecto localizado representa una técnica correctiva efectiva para la promoción del uso preciso de la estructura estudiada incluso con estudiantes con un nivel básico de competencia en la LE.

1. MARCO DE REFERENCIA

1.1. EL *FEEDBACK* CORRECTIVO ESCRITO

El FCE denominado también corrección gramatical o corrección del error (Ferris, 2012), corresponde a una reacción frente a los errores en las producciones escritas de los estudiantes (Bitchener y Ferris, 2012). El FCE ha sido generalmente abordado desde la contribución que significa para el desarrollo de la habilidad escrita (Sheen, 2010); por ello, ha sido utilizado por profesores de escritura en segundas lenguas (L2) para tratar variados aspectos de la escritura como la fluidez, la calidad textual, la precisión gramatical, la sintaxis, entre otros (Ellis *et al.*, 2008; Sheen, 2010). La evolución de este enfoque ha considerado también a la escritura como un medio de producción lingüística que asiste el aprendizaje (*writing to learn*). Así, investigadores en Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) han volcado su interés en examinar el potencial que esta técnica de tratamiento del error posee en la reparación de ciertos aspectos lingüísticos para, de este modo, facilitar el desarrollo de la interlengua de los aprendices (Sheen, 2010). Es así como en los últimos años no solo se han atendido con mayor rigurosidad las particularidades metodológicas de los estudios, sino también se han depurado diversos aspectos epistemológicos para resguardar la consistencia de los hallazgos encontrados.

De esta manera, se han elaborado distintas tipologías que clasifican las formas de FCE, permitiendo esto estructurar las investigaciones y facilitar la implementación de este tipo de técnicas correctivas (Ellis, 2009b; Sheen, 2011).

1.2. TIPOS DE *FEEDBACK* CORRECTIVO ESCRITO

Existen diversas tipologías que dan cuenta de la variedad de estrategias de corrección del error escrito, las que permiten al profesor o investigador abordar con rigurosidad el tratamiento del error (ver Ellis, 2009b; Sheen, 2011). En palabras de Ellis (2009b), estas clasificaciones constituyen “una base para un acercamiento sistemático para investigar los efectos del *feedback* correctivo escrito” (p.97).

Ahora bien, dos son las estrategias de FCE que más han capturado la atención de los investigadores: a saber, el FCE directo y el FCE indirecto. De acuerdo con Van Beuningen, De Jong y Kuiken (2008), estas técnicas de corrección han recibido *the lion's share of researchers' attention* (p. 282). Diversos estudios han buscado determinar la efectividad de cada una de ellas o la superioridad de una por sobre la otra; sin embargo, la evidencia obtenida hasta ahora dista de ser concluyente (Bitchener y Knoch, 2010b; Van Beuningen, De Jong y Kuiken, 2012; Mubarak, 2013; Hosseiny, 2014).

1.2.1. EL *FEEDBACK* CORRECTIVO ESCRITO DIRECTO

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

the was Yesterday, λ bus is late.

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

1.2.2. EL *FEEDBACK* CORRECTIVO ESCRITO INDIRECTO

El FCE indirecto corresponde a la indicación de la existencia de un error sin entregar la corrección de aquel. Normalmente, tal observación se realiza localizando la imprecisión (subrayándola o encerrándola en un círculo), señalando en el margen la

existencia de la o las imprecisiones (no localizado) o utilizando códigos de errores tal como lo muestran los siguientes ejemplos:

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

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

1.3. LAS FORMAS INTERVENIDAS

La identificación de las formas susceptibles a un tratamiento de FCE es un aspecto intrincado, especialmente en el campo de la morfosintaxis. Diversas sugerencias han emergido en la búsqueda de reglas específicas que guíen una adecuada clasificación. Una de ellas corresponde a lo establecido por Ferris (1999) quien caracteriza los errores como tratables y no tratables. Los primeros responderían de mejor manera a un tratamiento de FC, ya que su configuración se fundamenta en reglas claras. En tanto, para los errores no tratables no existen reglas que los aprendices puedan utilizar para repararlos. No obstante, establecer si un error es o no tratable no es una cuestión sencilla (Sheen, 2011); más aún, a pesar que “ciertas estructuras siguen determinados patrones para su configuración, esta característica puede variar enormemente en su complejidad, obstaculizando una clasificación efectiva del error” (Muñoz y Ferreira, 2017, p. 77). Por su parte, DeKeyser (2009, p. 58) apunta a la distinción respecto de las “reglas que son fáciles de adquirir pero difíciles de aprender y reglas que son fáciles de aprender pero difíciles de adquirir”, siendo estas últimas aspirantes prioritarias para una instrucción focalizada.

No obstante, Ellis (2009a) es categórico en afirmar que la implementación de estos criterios es una tarea compleja. Por ello, sugiere que para llevar a cabo la selección se consideren aquellas formas lingüísticas que generan dificultades entre los aprendices de una lengua; dicho de otro modo, fundamentar la elección en las necesidades particulares del usuario. Este planteamiento es reforzado por DeKeyser (2009) quien sostiene que son los propios aprendices de una lengua quienes proporcionan antecedentes relevantes para determinar la dificultad que poseería una regla y si es candidata para recibir atención. Precisamente, estas últimas sugerencias direccionan el estudio que aquí se presenta, porque la estructura tratada corresponde a una de las formas lingüísticas que es utilizada de manera más imprecisa por los estudiantes que formaron parte de la muestra de estudio; esta es, la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple del inglés.

1.3.1. LA CONCORDANCIA SUJETO-VERBO EN TERCERA PERSONA SINGULAR DEL PRESENTE SIMPLE

Si bien el intento por determinar el grado de dificultad que presenta la concordancia sujeto-verbo de la tercera persona singular entre quienes aprenden inglés como LE no ha sido del todo productivo debido a la falta de consenso entre los investigadores (cf. Krashen, 1982; Ellis, 1990; O'Grady, 2006), la evidencia demuestra que aun cuando los aprendices han sido expuestos a procesos de instrucción en cuanto a la forma y al uso preciso de esta construcción, los problemas persisten. DeKeyser (2007) sostiene que la concordancia sujeto-verbo ha sido históricamente difícil para quienes aprenden inglés como L2 a pesar que, desde un punto de vista teórico, pareciera ser un fenómeno transparente y sencillo: el sujeto y el verbo deben concordar en número, singular o plural. La dificultad radicaría fundamentalmente en la complejidad de la relación forma-significado, ya que es intrincado adquirir el *mapping* forma-función cuando el vínculo entre ellos no es transparente. La falta de transparencia se debe, por una parte, a la redundancia de la forma; esto es, al ser el sujeto explícito, la información acerca de la persona y el número es redundante pues se encuentra en algún otro lugar de la oración. Por otra, esta estructura presenta cierta opacidad debido a la misma forma representa distintos significados, pudiendo corresponder a la tercera persona singular del verbo, al plural de un sustantivo o al genitivo de un sustantivo (DeKeyser, 2005).

Ahora bien, las dificultades evidenciadas en la adquisición de la concordancia sujeto-verbo emergen también en el contexto educativo chileno. Lillo (2014a, 2014b) y Ortiz (2015, 2016) han sido enfáticos en indicar que dicha forma corresponde a una de las estructuras más difíciles de adquirir entre estudiantes chilenos que aprenden inglés como LE, a pesar que esta forma es introducida en el currículo escolar que rige la enseñanza de dicho idioma desde los primeros años de instrucción. Por ello, se vuelve necesario examinar cuáles son las estrategias de corrección del error que promueven su uso gramaticalmente preciso.

1.4. LOS CONTEXTOS DE INSTRUCCIÓN DE LENGUAS Y EL *FEEDBACK* CORRECTIVO ESCRITO

Gran parte de los estudios de FCE se han llevado a cabo en contextos de enseñanza de L2, desatendiéndose de esta forma los escenarios de aprendizaje de LE. En palabras de Lillo (2014a 164), “la investigación primaria dominante se ha realizado en contextos de English as a Second Language (ESL) más que de English as a Foreign Language (EFL)”.

Si bien en muchas ocasiones no se profundiza en las diferencias de ambos contextos de instrucción, es fundamental indicar que esos escenarios difieren en cuanto a las razones que subyacen al aprendizaje, pues los factores internos y externos que lo sustentan varían (Bitchener y Storch, 2016), influyendo esto en el nivel de competencia lingüística que logran los aprendices en la adquisición del nuevo código.

Por consiguiente, se vuelve imprescindible indagar en la efectividad del FCE en contextos de enseñanza del idioma inglés como LE (Ellis Et Al., 2008). Esta apreciación cobra mayor vigor en el contexto nacional en donde los estudios de FCE en la enseñanza del inglés como LE “son virtualmente limitados y prácticamente inexistentes” (Lillo, 2014a 164). Además, este escenario local posibilita entregar evidencias respecto de otras inquietudes que subsisten en torno al FCE; esto es, permite indagar en aspectos que han sido escuamente atendidos como, por ejemplo, aprendices con niveles básicos de competencia, estudiantes más jóvenes y escenarios fuera del contexto postsecundario (Liu y Brown, 2015).

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1. EL ESTUDIO

Este estudio corresponde a un cuasiexperimento con diseño de pretest, posttest inmediato y posttest diferido que tiene como objetivo examinar la efectividad del FCE indirecto localizado en la promoción del uso preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular, entre estudiantes de 8° año a nivel escolar, que aprenden inglés como LE y que poseen un nivel de competencia lingüística A2.

La hipótesis de investigación indagada es la siguiente: “El *feedback* correctivo escrito indirecto localizado representa una estrategia que favorece el uso preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular”.

2.2. LA FORMA APUNTADA

Como se ha señalado, la estructura estudiada en esta investigación corresponde a la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple del inglés. La elección de esta forma gramatical se fundamenta en los criterios anteriormente

mencionados, que dicen relación con 1) la dificultad que se presenta en la adquisición de dicha estructura entre aprendices de inglés como LE y 2) la necesidad de promover el uso gramaticalmente preciso de tal forma lingüística pues aun cuando es incorporada en el currículo nacional escolar desde los primeros años de instrucción obligatoria del idioma inglés como LE, la utilización de la concordancia sujeto-verbo muestra dificultades incluso entre aprendices que han alcanzado niveles avanzados de competencia en la lengua.

2.3. LA ESTRATEGIA DE CORRECCIÓN INVESTIGADA

La estrategia de corrección estudiada corresponde al FCE indirecto localizado, técnica que consiste en señalar la existencia de alguna imprecisión, localizándola (subrayándola o encerrándola en un círculo) pero sin proporcionar la respuesta correcta, tal como se muestra en el siguiente ejemplo:

My best friend play the guitar every afternoon after school.

Este tipo de tratamiento del error escrito estimula que sea el estudiante el encargado de autorreparar sus desviaciones lingüísticas, en el entendido que esto suscita indefectiblemente un mayor procesamiento de la lengua para resolver las dificultades y, por consiguiente, impulsa la precisión en el uso correcto de la forma lingüística tratada y su adquisición a largo plazo (Lalande, 1982; Ferris, 1999; Ferris y Helt, 2000; Lu, 2010; Eslami, 2014).

2.4. LOS PARTICIPANTES

La muestra de estudio estuvo constituida por 39 estudiantes de 8° año de un colegio particular pagado de la Región del Biobío, Chile. Los participantes fueron asignados a dos grupos de estudio; a saber, grupo experimental (N= 19) y grupo control (N= 20). El grupo experimental (GE) recibió FCE indirecto localizado; en tanto el grupo control (GC) solo recibió comentarios generales acerca de sus redacciones.

2.5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se llevó a cabo en ocho sesiones, programadas en un periodo de tres meses. Las investigadoras estuvieron a cargo de cada una de las actividades diseñadas. El estudio comenzó con la aplicación de una prueba de posicionamiento a los participantes que conformaron la muestra con el propósito de determinar su nivel basal de competencia en la lengua inglesa. En seguida, se conformaron los dos grupos muestrales (G0 y G1). Inmediatamente después, los grupos participantes rindieron el pre-

test escrito. En la sesión siguiente, los estudiantes desarrollaron una tarea de escritura que elicitaba el uso de la forma indagada, actividad que se llevó a cabo en un periodo de 90 minutos. Posteriormente los estudiantes recibieron FCE indirecto localizado cuando utilizaban de manera errónea la forma investigada. Se asignó un tiempo de 5 minutos para revisar en forma detenida la retroalimentación proporcionada y, posteriormente, se solicitó a los participantes reescribir sus textos. Este ciclo se repitió en una segunda oportunidad. Finalizadas estas fases, se aplicó el posttest inmediato y, luego de tres semanas, se administró el posttest diferido.

2.6. LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Los instrumentos utilizados corresponden a tres pruebas de escritura (*pretest*, *postest* inmediato y *postest* diferido) y dos tareas de redacción. Las composiciones solicitadas corresponden a textos descriptivos debido a que esta modalidad textual es una de las más cercanas a los participantes pues al estar incorporado en el currículo de enseñanza formal, es una de las construcciones textuales más desarrolladas en la instrucción del inglés como LE. Asimismo, los textos descriptivos propician la utilización de la forma apuntada en esta investigación; a saber, la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple del inglés. En relación con los temas abordados, estos se enmarcaron en contenidos cercanos a los estudiantes como, por ejemplo, rutinas diarias, *hobbies*, gustos y tareas domésticas.

Ahora bien, con la finalidad de asegurar la validez y la confiabilidad de los instrumentos empleados, todos fueron sometidos a la evaluación de expertos. Los evaluadores correspondieron a académicos con formación a nivel de postgrado en la enseñanza del idioma inglés como LE, quienes se desempeñan en distintas universidades nacionales. Además, entre los expertos participantes hubo un evaluador internacional de exámenes de proficiencia en idioma inglés del Instituto Chileno Británico.

Para recoger la evaluación de los expertos se construyeron dos escalas tipo Likert (una para los *tests* de escritura y una para las tareas). Una vez obtenidas las evaluaciones de los jueces, se modificaron aquellos ítems que obtuvieron menos de 80% de acuerdo. Realizado esto, los instrumentos se sometieron a pilotaje con un grupo de estudiantes (N= 14) con características similares a las de la muestra de estudio; esto con el objetivo de identificar y corregir cualquier dificultad que pudiese surgir en relación con la comprensión de las instrucciones, el desarrollo de las actividades y los tiempos asignados para la elaboración de las tareas.

2.7. RECOLECCIÓN DE LOS DATOS

Para analizar los efectos del FCE indirecto en el uso preciso de la concordancia sujeto-verbo de la tercera persona del presente simple, se asignaron puntajes para cada una de las pruebas aplicadas (*pretest*, *postest* inmediato y *postest* diferido).

Los puntajes fueron calculados mediante el *target-like use analysis* de Pica (1984), el que permite no solo determinar la precisión con que los participantes del estudio utilizan la estructura intervenida sino también considera todas las ocasiones de uso obligatorio de la forma y su sobreutilización. El cálculo de esto se realiza mediante la aplicación de la siguiente fórmula:

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

Los puntajes obtenidos fueron procesados y analizados con el programa Statistical Package for the Social Sciences 22 (SPSS). Se aplicó un análisis de varianzas de medidas repetidas considerando dos factores Grupos-Instantes de evaluación (dos grupos y los tres instantes de evaluación), posterior a la aplicación de esta prueba se aplicó el test de Bonferroni para realizar comparaciones múltiples *post hoc*.

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

3.1. RESULTADOS

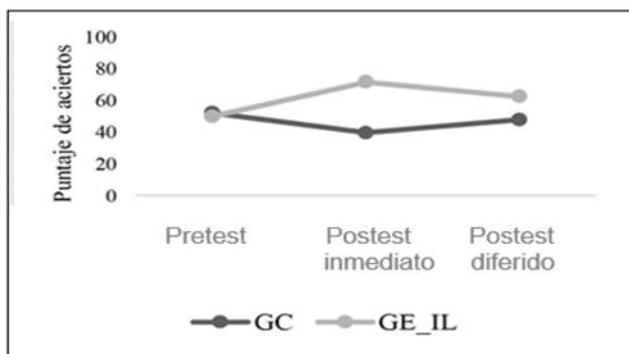
La Tabla 2 presenta la media y la desviación estándar obtenidas por el grupo control (GC) y por el grupo experimental (GE_IL) en las tres mediciones realizadas.

Tabla 2. Estadística descriptiva *tests* de escritura

	N	<i>Pre-test</i>		<i>Post-test</i> inmediato		<i>Post-test</i> diferido	
		Media	DE.	Media	DE.	Media	DE.
GC	20	52,1	16,8	39,7	22,8	47,9	22,1
GE_IL	19	50,0	16,3	71,6	18,5	62,5	22,2

La Figura 1 presenta una ilustración visual del promedio de los puntajes en el *pre-test*, *postest* inmediato y *postest* diferido del GC y GE_IL.

Figura 1. Gráfico de medias



Tanto en la Tabla 2 como en la Figura 1 se puede observar que el GC experimentó una notoria disminución entre el *pretest* y el *postest* inmediato, mientras que entre este último y el *postest* diferido, se aprecia un aumento que no logra igualar o superar al puntaje del *pretest*. Por su parte, el GE_IL exhibe un importante incremento entre el *pretest* y el *postest* inmediato. Ahora bien, aun cuando se aprecia un leve descenso en el *postest* diferido, el puntaje conseguido en dicha medición continúa siendo evidentemente mayor al resultado obtenido en el *pretest*.

Con el propósito de determinar si existían diferencias significativas en los resultados del pretest entre el GC y el GE_IL, se realizaron contrastes que demostraron que en un principio los grupos eran iguales $F(1,37) = ,595, p = .445$. En cambio, se encontraron diferencias con significancia estadística en los resultados del *postest* inmediato, $F(1,37) = 29,158, p < .001$ y del *postest* diferido $F(1,37) = 13,502, p = .001$.

Los resultados de los análisis realizados evidenciaron interacción significativa Tiempo*Tratamiento, $F(2,74) = 14,36, p < .001$, demostrándose así el desempeño estadísticamente diferente del GE_IL, aceptándose de este modo la hipótesis de investigación del presente estudio.

3.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados indican que el FCE indirecto localizado constituye una herramienta efectiva para el tratamiento gramatical de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple. Estos resultados confirman lo declarado por distintos autores respecto del efecto positivo que tiene el FCE indirecto en la promoción del uso preciso de la lengua (cf. Lu, 2010; Hosseiny, 2014; Ellis Et Al., 2008; Eslami, 2014; Ortiz, 2015,

Muñoz, 2017; Muñoz y Ferreira, 2017, entre otros). Las exigencias que impone este tipo de corrección en cuanto a la resolución autónoma de problemas y a la autocorrección de las inexactitudes son referidas como razones que sustentarían el efecto positivo de esta técnica en la promoción gramatical (Ferris, 1999). El hecho que los estudiantes no reciban la corrección directa de sus desviaciones y solo se les entregue algún tipo de indicación respecto de ellas, exige que los aprendices reflexionen acerca de la solución a estas incorrecciones, llevando a cabo un procesamiento cognitivo superior.

Ahora bien, se ha argumentado que este tipo de FCE no sería apropiado cuando quienes reciben el tratamiento poseen un nivel básico de competencia lingüística, pues aprendices con esas características poseerían menores recursos lingüísticos en los que sustentar el mejoramiento de sus imprecisiones (Ferris, 2004, 2010; Hyland y Hyland, 2006; Van Beuningen *et al.*, 2012). Si bien esta apreciación parece bastante razonable debido a que es poco probable que un estudiante solucione correctamente un error cuando no tiene los conocimientos necesarios para hacerlo, dicha consideración constituye solo una conjetura en virtud del escaso conocimiento empírico existente (Guo, 2015). Hasta nuestro conocimiento, los únicos estudios que han examinado el efecto del FCE indirecto con muestras con niveles básicos de competencia señalan que este tipo de técnica correctiva es efectiva en el tratamiento del error escrito independientemente del nivel de proficiencia de los participantes (ver Muñoz, 2017; Muñoz y Ferreira, 2017), consideraciones confirmadas en este estudio.

Ahora bien, es probable que la cercanía de los estudiantes con la forma objeto de estudio sea un factor preponderante en la efectividad de un tratamiento correctivo indirecto entre aprendices con un bajo dominio lingüístico. Esto podría sugerir que dicha proximidad y no precisamente la técnica de corrección utilizada ha sido la variable que ha intervenido en los resultados de estudios anteriores de FCE indirecto. Como lo sugieren Pienemann (1989) y Guo (2015), las estructuras abordadas deben estar en proceso de adquisición para lograr una instrucción exitosa. Efectivamente, es esto lo sugerido en este estudio: los estudiantes que conformaron la muestra tenían cierta cercanía con la estructura intervenida desde el inicio ya que la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple era incorporada ya en el *pretest* aunque en forma imprecisa, cuestión que se subsanó con la provisión de FCE indirecto. En definitiva, si el *feedback* apunta a aquellas estructuras pertenecientes al “estadio correspondiente” de desarrollo, la sola indicación de alguna imprecisión es suficiente para que los aprendices activen su conocimiento implícito acerca de las normas de uso correcto (Muñoz, 2017b).

Por otra parte, es posible señalar que la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple corresponde a una forma “tratable”; es decir, es una estructura que responde de manera efectiva a un tratamiento correctivo (Ferris, 2011). Las investigaciones que han incorporado esta forma como estructura objeto de estudio

muestran que si bien dicho elemento se presenta como una estructura difícil de adquirir para aprendices chilenos que estudian inglés como LE, tal forma se beneficia de un tratamiento de FCE (ver Lillo, 2014; Ortiz, 2016, Muñoz, 2017).

Por último, los resultados de este estudio indican que el FCE indirecto representa una estrategia de la promoción gramatical también en contextos de enseñanza de LE, cuestión de gran significancia, pues las investigaciones se han llevado a cabo mayoritariamente en contextos de instrucción de L2. Estos resultados concuerdan, además, con lo indicado por otros investigadores quienes han concluido que el tratamiento del error escrito es efectivo en contextos de enseñanza del inglés como LE (Lillo, 2014a, 2014b; Ortiz, 2015; Muñoz, 2017; Muñoz y Ferreira, 2017).

4. CONCLUSIONES E IMPLICANCIAS

El objetivo de este estudio era investigar la efectividad del FCE indirecto en el tratamiento de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular del presente simple de verbos en inglés como LE. La investigación mostró que los estudiantes que recibieron FCE superaron a aquellos que no recibieron *feedback*, demostrándose de esta manera, que el FCE indirecto constituye una técnica correctiva efectiva para promover el uso gramatical de la forma apuntada.

Una implicancia de estos resultados tiene relación con la efectividad del FCE indirecto entre estudiantes con un nivel básico de competencia lingüística que aprenden inglés como LE. Si bien, desde la literatura se sugiere que esta técnica no sería efectiva entre tal tipo de aprendices y la información acerca de estos contextos de instrucción es escasa, los hallazgos de este estudio demuestran que el FCE indirecto promueve el uso gramaticalmente preciso de la forma estudiada independientemente del nivel lingüístico de los sujetos intervenidos y del contexto de aprendizaje lingüístico; por consiguiente, esta estrategia correctiva puede señalarse como una herramienta favorecedora del tratamiento del error gramatical en la escritura.

Por otra parte, se evidencia que la concordancia sujeto-verbo corresponde a una estructura que responde efectivamente a un tratamiento correctivo, cuestión que tiene una gran implicancia teórica, porque una de las preguntas introducidas en la década del 70 y que aún permanece inconclusa, corresponde a cuáles son los errores que se deben corregir (Hendrickson, 1978). En este sentido, este estudio ofrece evidencia significativa que aporta a la resolución parcial de la interrogante mencionada.

Desde un punto de vista pedagógico, los resultados de este estudio evidencian que el FCE indirecto corresponde a una estrategia metodológica efectiva para la promoción de la precisión gramatical en un contexto de uso comunicativo de la lengua en estudio, cuestión esencial en un escenario en donde la enseñanza de la LE se circunscribe a un paradigma comunicativo de enseñanza. Asimismo, la corrección del error en la escritura

representa una herramienta tremendamente útil en aquellos espacios escolares en donde el desarrollo de la producción oral se ve restringido producto de la sobrepoblación de estudiantes en las salas de clases.

Por otro lado, el FCE indirecto corresponde a una técnica que favorece la reducción de la carga de trabajo que representa la corrección de textos escritos, pues solo demanda que el profesor focalice su atención en aquellas formas que requiere corregir y proporcione alguna indicación acerca de la existencia de un(os) error(es), acción que demanda que sea el propio estudiante quien lleve a cabo el proceso de corrección.

En síntesis, el FCE indirecto representa una estrategia que favorece el uso preciso de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular entre estudiantes que aprenden inglés como LE.

OBRAS CITADAS

- Bitchener, J. y Ferris, D. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Nueva York: Routledge.
- Bitchener, J. y Knoch, U. (2010a) "Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback". *Journal of Second Language Writing* 19, 207-217.
- (2010b). "The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation". *Applied Linguistics* 31, 193–214.
- Bitchener, J. y Storch, N. (2016). *Written corrective feedback for L2 development*. UK: Multilingual Matters.
- Dekeyser, Robert (2009). "Cognitive psychological processes in second language learning". *Handbook of Second Language Teaching*, eds. Long, M. y Doughty, M. Oxford: Wiley Blackwell, 119 - 138.
- (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. New York: Cambridge University Press.
- (2005). "What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues". *Language Learning* 55. N° 1, 1-25.
- Ellis, Rod (2009a). "Corrective feedback and teacher development". *L2 Journal*, 1, N° 1, 3-18.
- (2009b). "A typology of written corrective feedback types". *ELT Journal*, 62, N° 2, 97-107.
- Ellis, Rod (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., y Takashima, H. (2008). "The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context". *System*, 36, 353–371.
- Eslami, Elham (2014). "The effects of direct and indirect corrective feedback techniques on EFL students' writing". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 445-452.

- Ferris, Dana (2012). Written corrective feedback in second language acquisition and writing studies. *Language Teaching*, 45, N° 4, 446-459.
- (2011). *Treatment of error in second language writing*. USA: The University of Michigan Press.
- (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA. Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 181-201.
- (2004). “The ‘grammar correction’ debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (And what do we do in the meantime . . . ?)”. *Journal of Second Language Writing*, 13, 49-62.
- (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. y Helt, M. (2000). “Was Truscott right? New evidence on the effects of error correction in L2 writing classes”. En *Proceedings of the American Association of Applied Linguistics Conference*, Vancouver, B.C.
- Ferris, D. y Roberts, B. (2001). “Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be?” *Journal of Second Language Writing*, 10, N° 3, 161-184.
- Frear, David (2010). “The effect of focused and unfocused direct written corrective feedback on a new piece of writing”. *College English: Issues and Trends* 3, 59-71.
- Guo, Q. (2015). *The effectiveness of written CF for L2 development: A mixed-method study of written CF types, error categories and proficiency levels*. Tesis de doctorado en Filosofía. School of Language and Culture, Universidad Tecnológica de Auckland.
- Hendrickson, James (1978). “Error correction in foreign language teaching: Recent research and practice”. *The Modern Language Journal*, 62, 387-398.
- Hosseiny, Manijeh (2014). “The role of direct and indirect written corrective feedback in improving Iranian EFL students’ writing skill”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 668-674.
- Hyland, K. y Hyland F. (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, Stephen (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lalande, John (1982). “Reducing composition errors: An experiment”. *The Modern Language Journal*, 66, N° 2, 140-149.
- Lillo, Jorge (2014a). Efecto del feedback correctivo directo y metalingüístico en el proceso de escritura de una L2 en el contexto escolar: Estudio Piloto. *Trab. Ling.Aplic., Campinas*, 53, 163-182.
- (2014b). *Efecto del Feedback Escrito Directo Focalizado, en el Proceso de Producción de Textos Escritos en Inglés como L2*. Tesis de doctorado en Lingüística. Universidad de Concepción. Concepción, Chile.

- Liu, Q. y Brown, D. (2015). "Methodological synthesis of research on the effectiveness of corrective feedback in L2 writing". *Journal of Second Language Writing*, 30, 66-81.
- Lu, Yang (2010). *The value of direct and indirect written corrective feedback for intermediate ESL students*. Tesis de maestría en Applied Language Studies. Universidad Tecnológica de Auckland.
- Mubarak, Mubarak (2013). *Corrective feedback in L2 writing: A study of practices and effectiveness in the Bahrain context*. Tesis de doctorado en Filosofía. Universidad de Sheffield.
- Muñoz, Belén (2017). "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*, 35, 275-296.
- (2017b). *Efecto de dos Combinaciones de Feedback Correctivo Escrito Focalizado Indirecto en dos Formas Gramaticales Seleccionadas por Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera*. Tesis de doctorado en Lingüística. Universidad de Concepción. Concepción, Chile.
- Muñoz, Belén y Ferreira, Anita (2017). El feedback correctivo escrito indirecto en el aprendizaje de la forma comparativa de adjetivos en inglés. *Logos*, 27, N°1, 73-89.
- O'Grady, William (2006). "The problem of verbal inflection in second language acquisition". En Proceedings of the 11th Conference of the Pan-Pacific Association of Applied Linguistics. Korea: Kangwon National University.
- Ortiz, Mabel (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.
- (2015). *El efecto del feedback correctivo escrito en el aprendizaje del morfema -s en inglés en un entorno virtual wiki*. Tesis de doctorado en Lingüística. Universidad de Concepción. Concepción, Chile,.
- Pica, Teresa (1984). Methods of morpheme quantification: their effect on the interpretation of second language data. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 69-78.
- Pienemann, Manfred (1989). "Is language teachable?". *Applied Linguistics*, 10, N° 1, 52-79.
- Sheen, Younghee (2011). *Corrective Feedback Individual Differences and Second Language Learning*. New York: Springer.
- (2010). "The role of oral and written corrective feedback in SLA". *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 169-179.
- (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41, 255-283.
- Shintani, N.; Ellis, R. y Suzuki; W. (2014). "Effects of written feedback and revision on learners' accuracy in using two English grammatical structures". *Language Learning*, 64, N° 1, 103-131.

- Truscott, John (1996). Review article. "The case against grammar correction in L2 writing classes". *Language Learning*, 46, N° 2, 327-369.
- Van Beuningen, Catherine (2010). "Corrective feedback in L2 writing: Theoretical perspectives, empirical insights, and future directions". *International Journal of English Studies*, 10, N° 2, 1-27.
- Van Beuningen, C., De Jong, N. y Kuiken, F. (2012). "Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing". *Language Learning*, 62, N° 1, 1-41.
- (2008). "The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learner's written accuracy". *International Journal of Applied Linguistics*, 156, 279-296.