



Artículo de Investigación

## El feedback correctivo escrito indirecto en el aprendizaje de la forma comparativa de adjetivos en inglés

Indirect written corrective feedback in the learning of English comparatives

Recibido: Julio 2016 Aceptado: Noviembre 2016 Publicado: Junio 2017

Belén Muñoz

Universidad de Concepción  
Chile

[bemunoz@gmail.com](mailto:bemunoz@gmail.com)

Anita Ferreira

Universidad de Concepción  
Chile

[afferreir@udec.cl](mailto:afferreir@udec.cl)

**Resumen:** El *feedback* correctivo escrito (FCE) ha demostrado ser efectivo para el tratamiento de ciertas estructuras gramaticales (Ferris & Roberts, 2001); sin embargo, persisten factores que dificultan realizar conclusiones categóricas al respecto. Algunos de estos corresponden al tipo de las formas que se benefician de un tratamiento como este, a los distintos contextos de aprendizaje investigados, a los diversos niveles de competencia lingüística de los participantes, entre otros (Hyland & Hyland, 2006; Guenette; 2007). La presente investigación estudia dos estrategias de FCE indirecto; a saber, indirecto con indicación y localización e indirecto con indicación, localización y explicación metalingüística, en el tratamiento de la forma comparativa de adjetivos en inglés a nivel escolar. Los objetivos son examinar la efectividad del FCE y robustecer la evidencia empírica en contextos de aprendizaje que han sido insuficientemente indagados. Este primer acercamiento constituye una aproximación inédita que contribuye al fortalecimiento y al aumento de la evidencia empírica existente en el ámbito del FCE. La muestra del estudio correspondió a 24 estudiantes de 8° año de enseñanza primaria con un nivel básico de competencia lingüística en el idioma inglés como lengua extranjera. Los resultados muestran que ambos tipos de *feedback* promueven el uso preciso de la forma estudiada pero el FCE indirecto con indicación y localización del error es el que consigue mayores logros que se

**Citación:** Muñoz, B. & Ferreira, A. (2017). El *feedback* correctivo escrito indirecto en el aprendizaje de la forma comparativa de adjetivos en inglés. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 27(1), 73-89. DOI: 10.15443/RL2706

**Dirección Postal:** Departamento de Español, Facultad de Humanidades y Arte, Universidad de Concepción. Casilla 160-C, correo 3. Concepción, Chile.

**DOI:** [dx.doi.org/10.15443/RL2706](http://dx.doi.org/10.15443/RL2706)



mantienen en el tiempo. Estos antecedentes sugieren una acción facilitadora del FCE en el tratamiento de la forma gramatical apuntada.

**Palabras claves:** feedback correctivo escrito - comparativos - feedback indirecto - feedback metalingüístico - precisión

**Abstract:** While written corrective feedback (WCF) has proven to be effective for the treatment of certain grammatical structures (Ferris & Roberts, 2001), there are still many factors that hinder the achievement of categorical outcomes. Some of these relate to the type of structures that benefit of such a treatment, distinct learning contexts, assorted students' linguistic competence, among others (Hyland & Hyland, 2006; Guénette; 2007). This research studies two strategies of indirect WCF; i.e. indirect with indication and localization and indirect with indication, localization and metalinguistic explanation, in the treatment of comparative form of adjectives in English at school level. The objectives are 1) to examine the effectiveness of WCF in the treatment of a form that, as far as we know, has not been previously studied and 2) to strengthen the empirical evidence in learning contexts that have been poorly researched. This first approach is an unprecedented approach that contributes to strengthening and increasing the existing empirical evidence in the field of WCF. The sample consisted of 24 students in 8th grade at primary school with a basic level of proficiency in English as a foreign language. Results show that both types of feedback improve the accurate use of the target form but it is indirect WCF with indication and localization the strategy that longer retains the gain. These data support a facilitative role of WCF in the treatment of the studied grammar structure.

**Keywords:** written corrective feedback - comparatives - indirect feedback - metalinguistic feedback - accuracy

## 1. Introducción

El *Feedback* Correctivo Escrito (FCE en adelante) o corrección del error representa una instancia de retroalimentación que ha generado gran interés entre investigadores en el ámbito de adquisición de segundas lenguas (ASL en adelante). Esto ha dado paso a la existencia de dos posturas totalmente opuestas. Por una parte, diversos estudios abogan por la efectividad que las diversas estrategias de corrección del error tienen en la promoción del uso preciso de determinadas estructuras (Wolff, 2000; Chandler, 2003; Bitchener, Young & Cameron, 2005; Bitchener, 2008; Ellis *et al.*, 2008; Bitchener & Knoch, 2010(B); van Beuningen, 2010; Frear, 2010; Lillo, 2014; Shintani, Ellis & Suzuki, 2014). Por otra, investigaciones que sostienen que el *feedback* tendría un efecto perjudicial y, por lo tanto, debe ser abandonado para destinar ese tiempo al aumento de actividades productivas (Truscott, 1996; 1999; 2004). No obstante, en ambas posiciones se admite la necesidad de contar con un mayor número y variedad de estudios que posibiliten dar respuestas contundentes a las interrogantes que persisten respecto de la real efectividad de estas estrategias de corrección, toda vez que los datos obtenidos hasta ahora no permiten realizar afirmaciones del todo concluyentes. Cuestiones como la edad, el contexto de

aprendizaje, el nivel de proficiencia de los estudiantes, la forma estudiada, entre muchas otras inciden en la poca claridad sobre la eficacia particular de la corrección del error como estrategia de adquisición de una segunda lengua (Hyland & Hyland, 2006; Guenette; 2007). El estudio que aquí se presenta considera pues algunos de estos aspectos lo que sin lugar a dudas contribuye al robustecimiento de los estudios existentes. En primer lugar, y a diferencia de la mayoría de las investigaciones en el área cuya población considera estudiantes de niveles superiores de instrucción, la muestra de la presente está constituida por estudiantes de enseñanza básica con un nivel básico de competencia lingüística. En segundo lugar, se incorpora una forma gramatical que hasta donde conocemos no ha sido integrada en otras investigaciones de *feedback* correctivo; a saber, la forma comparativa de los adjetivos en inglés.

En este contexto, las preguntas de investigación que guían este estudio son:

- 1) ¿Cuál es la efectividad del *feedback* correctivo escrito indirecto con indicación y localización en el mejoramiento del uso preciso de adjetivos en inglés en su forma comparativa, a corto y largo plazo?
- 2) ¿Cuál es la efectividad del *feedback* correctivo escrito indirecto con indicación, localización y explicación metalingüística en el mejoramiento del uso preciso de adjetivos en inglés en su forma comparativa, a corto y largo plazo?

## 2. Fundamentación teórica

### 2.1 El *feedback*

El *feedback* es definido como la información que se proporciona a los estudiantes para que estos puedan revisar su *interlengua* (Ellis, 1994). Esta información puede apuntar a cualquier aspecto de la lengua; sin embargo, los elementos que han sido mayormente considerados son el vocabulario, la pronunciación y la gramática (Loewen, 2012).

Diversos estudios en este ámbito metodológico han demostrado que la retroalimentación o *feedback* es un elemento presente en distintos contextos de enseñanza de lenguas (Ferreira, 2006; Polio, 2012). Más aún, Ferreira afirma que los profesores muestran cierta sistematicidad en la utilización de algunas estrategias de *feedback* frente a respuestas de los estudiantes.

El *feedback* puede ser positivo o negativo. El primero aprueba un uso correcto de la lengua por parte del usuario, acto que confirma el avance obtenido en la adquisición de la lengua meta y fomenta la motivación hacia el aprendizaje, elemento relevante en cualquier proceso de instrucción de un nuevo código lingüístico (Ushioda & Dörnyei, 2012). En tanto, el *feedback* negativo o correctivo (FC en adelante) indica una imprecisión en la producción lingüística (Sheen, 2011); es decir, tiene un propósito correctivo (Ellis, 2009).

De acuerdo con Ferreira (2006), el FC sería el más observado en contextos de enseñanza de una segunda lengua (L2 en adelante) y el más atendido por investigadores de ASL y profesores de lenguas (Ellis, 2009) debido a que representa una técnica efectiva para el mejoramiento de la precisión gramatical. Robinson (2011) señala que el FC favorece el proceso de *notar* la brecha entre el *input* otorgado y la fase de *interlengua* del usuario. La información proporcionada al utilizar estrategias de FC requiere ser internalizada por el aprendiente para promover la precisión lingüística y, consecuentemente, el desarrollo de su *interlengua* (Sachs & Polio, 2007; Sheen, 2011).

En relación con los contextos de aplicación, cabe señalar que el FC puede proporcionarse tanto en el discurso oral como escrito. El primer caso se trata de una intervención *on-line* debido a que la retroalimentación es otorgada inmediatamente después de producido el error, mediante la utilización de estrategias como parafraseo directo o conversacional, corrección explícita, corrección explícita con explicación metalingüística, entre otras. En el segundo caso, esto es el FCE, el tratamiento del error se realiza de manera diferida u *off-line*, debido a la naturaleza

propia de la tarea. Lillo y Ferreira (2014) sostienen que este tipo de FC sería más beneficioso debido a que los estudiantes tienen un periodo más extenso para comparar la desviación en su producción con el *feedback* recibido; esto es, la carga cognitiva que emerge en toda situación de corrección es menor en un contexto de escritura, cuestión que resultaría propicia para el progreso de la *interlengua* de los aprendices (van Beuningen, 2010; Sheen, 2011). Precisamente, es esta una de las fundamentaciones por la que este tipo de FC es el abordado en la investigación que se presenta.

## 2.2 El *feedback* correctivo escrito

El FCE conocido también con el nombre de “corrección gramatical” o “corrección del error” (Ferris, 2012) ha sido un tema ampliamente estudiado en las últimas décadas debido al potencial que representa para la promoción de la adquisición de una lengua (Frodesen & Holtén, 2003; Bitchener & Knoch, 2009; Lillo, 2014; Lillo & Ferreira, 2014). Sin embargo, sigue constituyendo un área debatible a raíz de la disparidad de los resultados de las correspondientes investigaciones (Hyland & Hyland, 2006; Bitchener, 2008; Ellis *et al.*, 2008; Ferris, 2012). En efecto, Hyland y Hyland (2006: 84) sostienen que “es difícil realizar conclusiones y generalizaciones claras a partir de la literatura debido a la variedad de las poblaciones, tratamientos y diseños de investigación”. No obstante, en los últimos años diversos estudios con un encuadre metodológico más acabado han proporcionado resultados tendientes a confirmar la efectividad del FCE como herramienta útil para la consecución de la precisión gramatical (Ferreira, 2006; 2007; Lillo, 2014; Lillo & Ferreira, 2014); esto es, existe evidencia de que el FCE puede asistir la adquisición de aspectos gramaticales (Wolff, 2000; Chandler, 2003; Bitchener, Young & Cameron, 2005; Bitchener, 2008; Ellis *et al.*, 2008; Bitchener & Knoch, 2010(B); van Beuningen, 2010; Frear, 2010; Lillo, 2014; Shintani, Ellis & Suzuki, 2014). A pesar de ello, cuestiones como el tipo de estrategias de FCE más efectivas, los elementos lingüísticos particulares que se benefician con la implementación de tales herramientas metodológicas y los resultados de una intervención como esta en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras, constituyen interrogantes que demandan respuestas más concluyentes (Ellis *et al.* 2008; Lillo, 2014).

### 2.2.1 Estrategias de *feedback* correctivo escrito

Con el propósito de proporcionar un andamiaje funcional para conducir un trabajo metódico y efectivo en el área del FCE, han emergido diversas tipologías que dan cuenta de la multiplicidad de estrategias existentes, las que permiten al profesor o investigador abordar con rigurosidad el tratamiento del error (Ellis, 2009; Sheen, 2011). De acuerdo con Ellis (2009: 97), estas clasificaciones constituyen “una base para un acercamiento sistemático para investigar los efectos del *feedback* correctivo escrito”.

Si bien estas taxonomías intentan identificar cada una de las técnicas usadas para provisionar FCE, a modo general, las estrategias de FCE podrían clasificarse en dos grandes tipos dicotómicos que, combinados, darían lugar a nuevas técnicas para la corrección del error. La primera dualidad corresponde al foco que se adopta en el tratamiento del error; a saber el FCE:

- 1) No focalizado o extensivo, que apunta al tratamiento indiferenciado de diversas formas lingüísticas.
- 2) Focalizado o intensivo, dirigido repetidamente a una o a un número limitado de formas. Este tipo de *feedback* ha demostrado ser efectivo en el mejoramiento de la precisión gramatical de determinadas estructuras (Bitchener *et al.*, 2005; Bitchener, 2008; Bitchener & Knoch, 2009; Sheen, Wright & Moldawa, 2009; Shintani, Ellis & Suzuki, 2014).

La segunda dicotomía compete a la diferenciación en la manera de proporcionar la retroalimentación. Esta puede suministrarse de manera 1) directa, concediendo la corrección del error, o 2) indirecta, promoviendo la auto-reparación por parte del estudiante.

Cada una de las combinaciones que surge a partir de los polos presentados puede incorporar

un componente metalingüístico en la provisión de la retroalimentación, el que consiste en el suministro de información acerca de la naturaleza del error, promoviendo así la reflexión metacognitiva por parte del estudiante. Esto puede realizarse mediante la utilización de códigos de errores, claves metalingüísticas o explicación gramatical.

A pesar de lo beneficioso que resulta contar con una tipología de estrategias de FCE para sistematizar la labor del profesor o el investigador, se presenta otro elemento de gran significancia en la adopción de una metodología como la que hasta aquí se ha exhibido; a saber, el tipo de estructuras que un tratamiento de FCE puede asistir. Cuestiones como cuáles son las formas que se benefician de un tratamiento y cuál es el número adecuado de estas para una intervención efectiva son asuntos que aún requieren respuestas empíricas concluyentes.

### 2.2.2 La(s) forma(s) y su selección

El término *forma* ha sido frecuentemente utilizado para referirse a la gramática; sin embargo, Ellis (2001) sostiene que este término debería incluir también aspectos fonológicos, léxicos, gramaticales y pragmalingüísticos, extendiéndose inclusive a consideraciones sobre el significado. En otras palabras, la forma abarca diversos aspectos de la lengua en estudio. En esta misma dirección, Doughty y Williams (2009: 229) sostienen que “es importante considerar el término forma en el contexto más amplio posible, es decir, el que incluye todos los niveles y componentes del complejo sistema que es la lengua”. No obstante esta importante observación, la consideración de la *forma* como un componente gramatical predomina en las investigaciones actuales y es esta dirección la que adopta el presente estudio.

Ahora bien, la identificación de las formas susceptibles a un tratamiento del error es un aspecto intrincado en una metodología como la que aquí se aborda. La consideración de la complejidad o simplicidad de una regla es un aspecto que se dificulta en el campo de la morfosintaxis. Ferris (1999, 2002) caracteriza los errores como *tratables* y *no tratables*, siendo los primeros los que responderían de mejor manera a un tratamiento de FC (Bitchener *et al.*, 2005). No obstante, no es tan sencillo diferenciar si un error es o no tratable (Sheen, 2011); es más, aun cuando ciertas estructuras siguen determinados patrones para su configuración, esta característica puede variar enormemente en su complejidad, obstaculizando una clasificación efectiva del error. DeKeyser (2009: 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. Ellis (2009: 6) es categórico en afirmar que “ninguno de estos criterios es fácil de implementar en la práctica”. Elementos como la discrepancia en cuanto a la gravedad del error, la inexistencia de una teoría ampliamente aceptada acerca de la complejidad de las reglas que fundamenta una decisión acabada respecto de los errores tratables y, en el ámbito escolar, la falta de tiempo de los docentes para determinar cuáles son las estructuras problemáticas, dificultan una toma óptima de decisiones (Ellis, 2009). En este escenario, adquiere mayor relevancia el planteamiento propuesto por Ellis con respecto a considerar para la selección aquellas estructuras que se presentan como problemáticas para los estudiantes de una lengua; es decir, la elección se fundamenta en las necesidades particulares del usuario. Igualmente, DeKeyser (2009) indica que los propios aprendices de una lengua proporcionan antecedentes relevantes para determinar si una regla presenta un nivel mayor de complejidad y si es candidata para recibir atención.

Por otra parte, cabe señalar que desde el punto de vista del aprendizaje, los estudiantes de una lengua adicional responden de manera diferencial frente a un tratamiento didáctico de atención a la forma. Esta situación se vincula directamente con las características individuales de los aprendices, sus fases de desarrollo lingüístico, sus necesidades de adquisición lingüística, su motivación, su lengua materna, su origen social, entre otros (Hyland & Hyland, 2006). Bajo la consideración de estos y otros aspectos, la selección de la forma se vuelve altamente compleja. Sin embargo, a pesar de lo complicada que parezca una posible clasificación de las estructuras a tratar, ha sido demostrado que los alumnos se favorecen de una metodología de focalización de la forma (Ellis, Basturkmen & Loewen, 2002; Spada, 2006; Long & Robinson, 2009, Sheen,

2011). De cualquier manera, la cantidad de formas que deben ser tratadas representa una decisión importante en el tratamiento del error.

### 2.2.3 La cantidad de formas

Otra inquietud que surge en el ámbito del *feedback* correctivo corresponde al número de formas que se pueden atender con éxito en un tratamiento. El FC puede adoptar dos tipos de enfoques para abordar la corrección. El primero corresponde a un enfoque focalizado o intensivo que aborda sistemáticamente un número limitado de errores. El segundo, el FC no focalizado o extensivo, busca reparar todos los errores que surgen en la producción del estudiante.

Si bien, no existen resultados concluyentes acerca de cuál de estos dos enfoques es más efectivo, diversas investigaciones desde un punto de vista teórico y empírico, demuestran una tendencia a favor de un tratamiento intensivo o focalizado en una o dos estructuras, debido a la impracticabilidad e ineffectividad de atender simultáneamente a todos los errores (Ellis, Sheen, Murakami & Takashima, 2008; Sheen, Wright & Moldawa, 2008; Ellis 2009 (a) (b); Sheen, 2011). En este sentido, Bitchener (2008) afirma que, considerando la sobrecarga que representa el aprendizaje de una L2, sería apropiado dirigir el foco del tratamiento a uno o a un número acotado de errores. Luego de una exhaustiva investigación, Sheen (2011: 37) sostiene que un tratamiento intensivo y sistemático dirigido a una estructura lingüística determinada "puede tener un efecto beneficioso en el desarrollo de la *interlengua*". Así, el estudio que se presenta adopta un enfoque intensivo en tanto en cuanto el foco de la intervención está dirigido al tratamiento de una forma gramatical determinada.

## 3. El estudio

Este estudio cuasi-experimental con diseño de *pre-test*, *post-test* y *post-test* diferido tiene como objetivo examinar la efectividad del FCE y robustecer la evidencia empírica en contextos de aprendizaje que han sido insuficientemente indagados. Para ello se compara la efectividad de dos estrategias de FCE en el mejoramiento del uso de adjetivos en inglés en su forma comparativa entre estudiantes que aprenden inglés como lengua extranjera y que poseen un nivel de competencia lingüística A2. Las estrategias estudiadas corresponden a:

- 1) FCE indirecto con indicación y localización del error.
- 2) FCE indirecto con indicación, localización y explicación metalingüística.

Las hipótesis de investigación corresponden a:

H<sub>11</sub> El *feedback* correctivo escrito indirecto con indicación y localización del error representa una estrategia que favorece el uso preciso de adjetivos en inglés en su forma comparativa.

H<sub>01</sub> El *feedback* correctivo escrito indirecto con indicación y localización del error no representa una estrategia que favorece el uso preciso de adjetivos en inglés en su forma comparativa.

H<sub>12</sub> El *feedback* correctivo escrito indirecto con indicación y localización y explicación metalingüística del error representa una estrategia que favorece el uso preciso de adjetivos en inglés en su forma comparativa.

H<sub>02</sub> El *feedback* correctivo escrito indirecto con indicación y localización y explicación metalingüística del error no representa una estrategia que favorece el uso preciso de adjetivos en inglés en su forma comparativa

### 3.1 La forma intervenida

Como se mencionó anteriormente, la forma estudiada en esta investigación corresponde a adjetivos en inglés en su forma comparativa. La elección de esta unidad gramatical obedece básicamente a los siguientes criterios:

- 1) Esta estructura gramatical forma parte del currículo nacional escolar para el nivel en el que

se llevó a cabo la intervención.

2) Los profesores del nivel intervenido indicaron que esta es una estructura que genera confusión entre los estudiantes aun cuando ha sido estudiada en profundidad.

3) La necesidad establecida en la literatura de no solo indagar cuáles son las estrategias más efectivas sino también de abordar nuevas formas objeto de estudio y, de esta manera, aportar nueva evidencia empírica que robustezca esta área de estudio.

En relación con las características de la forma apuntada es posible señalar que, desde un punto de vista gramatical, los adjetivos comparativos corresponden a una estructura que se construye de dos maneras (Graziano-King & Smith, 2005; Hilpert, 2008):

1) La forma morfológica o sintética en la que el adjetivo se construye con la terminación *-er*, como por ejemplo el adjetivo *nice* conforma el comparativo *nicer*. Esta manera de comparar se aplica generalmente para adjetivos monosilábicos y bisílabos.

2) La forma perifrástica implica la inclusión del adverbio *more* para realizar una comparación. Por ejemplo, el adjetivo *interesting* en su forma comparativa se convierte en *more interesting*. La forma perifrástica es usada para adjetivos trisilábicos.

A pesar de la aparente simplicidad de esta manera de construcción sintáctica, es posible detectar cierta dificultad al momento de utilizar con precisión gramatical esta estructura por parte de los estudiantes. Según lo informado por los profesores de inglés de los cursos intervenidos, los estudiantes tienden a utilizar indistintamente cualquiera de las dos reglas cuando deben realizar comparaciones, cuestión que concuerda con lo establecido en la literatura acerca de la adquisición de los adjetivos comparativos entre hablantes nativos (Graziano-King & Smith, 2005). Esto podría indicar que existe cierto grado de *complejidad de la forma*, la que tiene relación con el número de opciones presentes en la elección de los morfemas o alomorfos correctos y su ubicación en el lugar adecuado para expresar significado (DeKeyser, 2005). Esta particularidad morfosintáctica de la forma objeto de estudio demanda investigaciones que puedan aportar evidencias empíricas respecto de la promoción de su uso preciso y de su aprendizaje.

### 3.2 La corrección del error

Para la presente investigación, las estrategias estudiadas en la corrección del uso impreciso de la forma comparativa de adjetivos en inglés corresponden a dos técnicas de FCE indirecto; a saber:

1) FCE indirecto con indicación y localización, corrección que consiste en subrayar la forma comparativa cuando es utilizada erróneamente.

- John is more nice than Peter.

2) FCE indirecto con indicación, localización y explicación metalingüística, proporcionado mediante el subrayado y la enumeración de los usos erróneos de los comparativos y, en la parte inferior del texto, se suministra una breve descripción gramatical de los errores numerados. Además, se incorpora en la explicación gramatical un ejemplo de uso correcto de la forma objeto de estudio debido al nivel de los participantes y a la complejidad de la forma tratada.

(1)

- Chinese food is more tasty than Chilean food.

(1) Recuerda que los adjetivos comparativos se construyen de la siguiente manera:

- a) Los adjetivos de una o dos sílabas toman la terminación *-er*.
  - Ejemplo: Elephants are bigger than mice.
- b) Los adjetivos de tres sílabas agregan *more \_\_\_\_\_ than*.
  - Ejemplo: Physics is more difficult than Mathematics.
- c) Los adjetivos irregulares que cambian en la comparación.
  - Ejemplo: Phill plays tennis better than I do.

Por su parte, el grupo control (GC) no recibió FC, solo se le proporcionó un comentario general acerca de los textos producidos. Un ejemplo de los comentarios corresponde a:

- Me parece un buen trabajo, solo falta desarrollar un poco más las ideas.

### 3.3 La muestra

La muestra estuvo conformada por 24 estudiantes de 8° año básico de un colegio particular privado de la comuna de Hualpén en la ciudad de Concepción, cuyas edades fluctuaban entre los 13 y 14 años de edad. Por políticas académicas de la institución, cada uno de los participantes se encontraba asignado de manera aleatoria a un grupo de trabajo durante las clases de inglés, aspecto que favoreció el desarrollo de la investigación.

Al iniciar el estudio, se aplicó a los estudiantes un test de posicionamiento o *Placement Test* para medir su nivel de competencia lingüística. Los resultados de la aplicación de este instrumento arrojaron que los estudiantes poseen un nivel de proficiencia en la lengua inglesa correspondiente a un nivel A2 de acuerdo con la clasificación del MCER (2002). Con la finalidad de comprobar que comenzamos el experimento con grupos en el mismo nivel basal de inglés, se realizó un análisis de varianza el que no arrojó diferencias significativas en los promedios de los puntajes entre los cursos en la prueba de posicionamiento ( $p = ,918$ ) y tampoco entre los grupos dentro de cada curso ( $p = ,669$ ).

Al encontrarse los grupos de investigación predefinidos de manera aleatoria, se asignó a dos de ellos una condición experimental determinada y uno de ellos constituyó el grupo control. Los grupos se conformaron de la siguiente manera: G1 FC indirecto con indicación y localización (N=8), G2 FC indirecto con indicación, localización y explicación metalingüística (N=9), y G0 o grupo control (N=7). Cada uno de los grupos fue sometido a tres instancias de evaluación; a saber, un *pre-test*, un *post-test* inmediato y un *post-test* diferido.

### 3.4 Diseño del estudio

La investigación se programó en 8 sesiones distribuidas en un periodo aproximado de tres meses. Las investigadoras son las responsables de llevar a cabo cada una de las actividades diseñadas. Se inicia entonces el tratamiento con la aplicación de la prueba de posicionamiento a los participantes de octavo básico del colegio para conocer su nivel de inglés. Luego, se establecieron los grupos, asignándosele a dos de ellos una condición experimental. Una vez seleccionada la forma, los grupos participantes rindieron el *pre-test*. En las sesiones siguientes se realizaron dos tareas de escritura y dos de reescritura de textos. El tiempo asignado a cada una de las sesiones varió entre 45 y 90 minutos. Una vez finalizado este proceso, se aplicó un *post-test* inmediato. Después de aproximadamente cuatro semanas se administró el *post-test* diferido. La Tabla 2 presenta cada una de las sesiones, su duración y las tareas realizadas.



Sesión	Duración	Tarea
Sesión 1	45 minutos	Test de Posicionamiento
Sesión 2	45 minutos	Pre-test escrito
Sesión 3	45 minutos	Tarea de escritura 1 (T1)
Sesión 4	45 minutos	Provisión de FCE Revisión y reescritura de la T1
Sesión 5	90 minutos	Provisión de FCE Tarea de escritura 2 (T2)
Sesión 6	45 minutos	Provisión de FCE Revisión y reescritura de la T2
Sesión 7	90 minutos	Provisión de FCE Post-test inmediato
Cuatro semanas más tarde	45 minutos	Post-test diferido

**Tabla 2.** Calendarización del estudio

### 3.5 Instrumentos

Los instrumentos correspondieron a:

1. Tres pruebas de escritura: *pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido.
2. Dos tareas de composición escrita.

Las pruebas de escritura consistieron en la redacción de un correo electrónico simulado en formato papel. En las tareas de escritura, se solicitó a los estudiantes escribir una carta, texto que comparte las mismas características que el correo electrónico en cuanto a su intención comunicativa. La elección de este tipo de textos se debe a que los estudiantes los trabajan con regularidad en las clases de inglés y en su vida diaria. Además, este tipo de composición crea las condiciones necesarias para elicitar la estructura focalizada en este estudio.

Tanto las pruebas como las tareas fueron sometidas a juicio de expertos para asegurar su validez y autenticidad. Para ello se creó una escala de medición tipo Likert para evaluar si el material creado estimula la utilización de la forma objeto de estudio, considerando el nivel de los estudiantes. Los expertos participantes correspondieron a 13 especialistas, entre los que se encontraban profesores de inglés de la institución donde se llevó a cabo la investigación, metodólogos en la enseñanza del inglés como LE y académicos del Departamento de Idiomas Extranjeros de la Universidad de Concepción, de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y de la Universidad del Bío-Bío.

Se calculó la confiabilidad de los dos conjuntos de instrumentos (tareas y pruebas) utilizando alfa de Cronbach. El coeficiente para las tareas es  $\alpha = ,752$  y para las pruebas  $\alpha = ,759$ . Una vez incorporados los comentarios de los expertos, las pruebas y tareas fueron piloteadas con un grupo del mismo nivel intervenido (N= 14). Así, fue posible detectar y corregir cualquier dificultad de comprensión, desarrollo y asignación de tiempo que los instrumentos pudieran generar entre los participantes.

### 3.6 Implementación

El procedimiento para la ejecución de las tareas de escritura y la provisión de *feedback* correctivo se ajustó al modelo metodológico propuesto por Lillo y Ferreira (2014):

- 1) Se inició la intervención con el *pre-test*.
- 2) Se desarrolló la tarea de escritura 1 (T1) con una actividad previa, la actividad de escritura y una actividad de seguimiento.

3) Se proporcionó el FC a los grupos experimentales y al grupo control se le entregó un comentario general en relación con el contenido. Se solicitó a todos los estudiantes atender a las correcciones por un periodo de cinco minutos y, luego, reescribir la T1.

4) Se proporcionó el FC de la reescritura y se repitió el procedimiento con la tarea 2.

5) Se administró un *post-test* inmediato y un *post-test* diferido.

A diferencia de lo propuesto por Lillo y Ferreira (2014) quienes proponen la utilización de FCE directo, en este estudio se emplean dos estrategias de *feedback* indirecto para proporcionar la retroalimentación.

### 3.7 Recolección y análisis de los datos

Con el objetivo de analizar los efectos de las dos estrategias de *feedback* correctivo (FCE indirecto con indicación y localización y FCE indirecto con indicación, localización y explicación metalingüística) en el uso la forma comparativa de adjetivos en inglés, se asignaron puntajes para cada una de las pruebas aplicadas.

Los puntajes fueron calculados mediante el análisis de ocasiones obligatorias de Ellis y Barkhuizen (2005), medida que permite examinar la precisión con que los estudiantes utilizan la forma en estudio, las ocasiones obligatorias de uso y la sobreutilización de la forma. Su fórmula es:

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

Para el procesamiento y análisis estadístico se usó el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences 22* (SPSS) que permite analizar tanto las distribuciones de cada frecuencia para cada variable tomada aisladamente como las relaciones entre variables. Los modelos estadísticos más pertinentes a la selección de predictores significativos en este estudio corresponden a pruebas no paramétricas debido al tamaño de la muestra y a la distribución de normalidad en cada uno de los grupos.

### 3.8 Presentación de los resultados

En la Tabla 3 se presenta la estadística descriptiva para el grupo control y los grupos experimentales en cada una de las mediciones.

Grupos	N	Pre-test		Post-test		Diferido	
		M	DE	M	DE	M	DE
Grupo control (GO)	7	46,43	41,904	53,57	43,038	43,29	42,570
Grupo indirecto con indicación y localización (G1)	8	21,00	30,346	49,00	39,472	60,38	34,180
Grupo indirecto con indicación, localización y explicación metalingüística (G2)	9	30,56	39,087	69,44	41,037	56,11	33,520

**Tabla 3.** Estadística descriptiva de los puntajes de precisión de la forma comparativa

En la Tabla 3 es posible apreciar la evolución entre el *pre-test* y el *post-test* inmediato. El G0 obtuvo la media más alta en el *pre-test* (46,43); mientras que el G1 consiguió la media más baja (21,00). En el *post-test*, todos los grupos experimentan un aumento en los valores de sus medias, el G2 obtuvo la media más alta (69,44) y el G1, la más baja (49,00). En el *post-test* diferido, el

G1 consiguió la media más alta (60,38) y el G0 la más baja (43,29). Esto puede visualizarse en el gráfico 3 en el que se puede apreciar que se percibe un aumento sostenido en los resultados del G1 y G2 en las tres evaluaciones. El G0, por su parte, experimentó un leve aumento en el *post-test* inmediato, situación que no se sostuvo en el tiempo; la media obtenida en esta última medición es inferior al valor registrado en el *pre-test* (43.29).

A partir de estos resultados, se realizaron los análisis estadísticos de las pruebas aplicadas. Se utilizó la prueba estadística H de Kruskal Wallis con el fin de comprobar si había diferencias entre los grupos en el *pre-test*. Los resultados arrojaron que no existían diferencias estadísticamente significativas en las medias del *pre-test* (sig., 389). Esto significa que cualquier diferencia en los puntajes de las medias del *post-test* y *post-test* diferido no debería ser atribuida a alguna diferencia anterior entre los grupos.

Para comprobar si las diferencias de los resultados fueron estadísticamente significativas, se aplicó la prueba U de Mann Whitney. La decisión de utilizar una prueba de carácter no paramétrico responde inicialmente a dos principios:

- 1) Al tamaño de la muestra.
- 2) A la diferencia en la distribución de normalidad experimentada entre los grupos participantes en la prueba de *pre-test* (G0= ,215; G1= ,005; G2= ,013).



**Gráfico 3.** Medias marginales estimadas

### 3.8.1 Análisis estadístico

La prueba U de Mann Whitney se utilizó para medir los resultados de *post-test* entre los grupos experimentales (G1-G2) y estos respecto al grupo control (G1-G0, G2-G0). En el primer caso, no se encontró significancia estadística entre los grupos (sig. ,270). Asimismo, la medición de los resultados del *post-test* diferido entre el G1 y el G2 no alcanzó significancia estadística (sig. ,808).

En cuanto al análisis de las diferencias de los resultados del *post-test* diferido entre G1 y G2 y entre estos grupos experimentales y el grupo control, tampoco se encontraron diferencias significativas; es decir, por el momento no es posible afirmar que un tratamiento es superior a otro. No obstante, aun cuando no fue posible establecer diferencias con significancia estadística entre los dos tratamientos, las medias alcanzadas nos entregan indicios respecto de la efectividad de las estrategias de *feedback* correctivo utilizadas en este estudio (Ver Gráfico 3). Es en estos hallazgos en los que sustentaremos nuestro análisis de los resultados debido a que la mejora en los puntajes de las medias implica que las estrategias investigadas constituyen una herramienta favorecedora del aprendizaje de la forma intervenida.

#### 4. Discusión de los resultados

La pregunta de investigación 1 examinó la efectividad del FCE indirecto con indicación y localización en el mejoramiento del uso preciso de la forma comparativa de adjetivos en inglés. Los resultados demuestran que aun cuando no existe significancia estadística que sustente la efectividad de esta estrategia de corrección, el FCE indirecto con indicación y localización representa una herramienta favorecedora del uso preciso de la forma tratada. Esto se sustenta en el alza sostenida que evidenció el G1 en las tres mediciones realizadas (*pre-test*, *post-test* inmediato y *post-test* diferido). La tendencia observada en los resultados coincide con los descubrimientos de distintos investigadores sobre la mayor efectividad del FC indirecto, aludiendo a que frente a la exigencia de un procesamiento cognitivo mayor, la reparación del error mejora (Ferris, 1999; Ferris & Helt, 2000; Bitchener & Knoch, 2008; Lalande, 1982). En este escenario, es posible entonces sugerir que este tipo de tratamiento de corrección del error representa una herramienta metodológica favorecedora para el tratamiento de la forma comparativa. Ahora bien, reconocemos la necesidad desarrollar mayores estudios que puedan proporcionar otras evidencias que permitan realizar conclusiones taxativas al respecto.

La segunda pregunta de investigación indagó la efectividad del FCE indirecto con indicación, localización y explicación metalingüística en el mejoramiento del uso preciso de la forma comparativa de adjetivos en inglés. Los resultados muestran que, desde un punto de vista estadístico, este tratamiento no tuvo un efecto significativo en el uso gramaticalmente correcto de la estructura abordada. No obstante, se evidencia un alza en las medias del *post-test* inmediato, siendo el grupo que recibió FCE indirecto con indicación, localización y explicación metalingüística el que obtuvo mayores ganancias en su media. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Bitchener *et al.* (2005), quienes sostienen que la incorporación de explicación metalingüística permitiría disminuir el número de errores. Ahora bien, el aumento en la media registrado en el uso preciso de la forma estudiada no se mantuvo en el tiempo; la media del *post-test* diferido muestra que hubo un descenso en cuanto al uso correcto de la estructura objeto de estudio, posición contraria a la apreciación de Bitchener y Knoch (2010) que sostienen que el *feedback* metalingüístico posibilitaría conseguir mayor precisión a largo plazo. A pesar de lo anterior, es necesario acentuar que si bien hubo una baja en esta última medición, la media conseguida en el *post-test* diferido fue, de igual modo, superior a la media del *pre-test*, cuestión que nos sugiere que aunque los resultados no se mantuvieran en el tiempo, el FCE indirecto, localizado y con explicación metalingüística constituye una herramienta que sustenta el uso preciso de la forma comparativa de adjetivos en inglés.

Los resultados demuestran que ambos tratamientos de FCE suscitan el uso gramaticalmente preciso de la estructura abordada. Esta tendencia se ve reflejada en el alza de las medias del *post-test* inmediato, siendo el G2 el grupo que obtuvo mayores ganancias. En tanto, fue el grupo que recibió FCE indirecto con indicación y localización el que mostró ganancias sostenidas a largo plazo. En este escenario, si bien es necesario ser cautelosos al momento de afirmar una efectividad concluyente de las estrategias estudiadas en el tratamiento de la forma apuntada, consideramos que el alza de medias obtenido por los grupos experimentales implica que las estrategias investigadas constituyen una herramienta favorecedora del aprendizaje de la forma tratada.

Por otra parte, puesto que la forma comparativa de los adjetivos en inglés es una estructura que, hasta donde conocemos, no ha sido incorporada en estudios de FCE, no contamos con antecedentes empíricos previos que sustenten nuestras hipótesis y nos permitan realizar juicios categóricos acerca del efecto del FC en el tratamiento de esta forma. A partir de la literatura resulta posible afirmar que esta estructura gramatical involucra cierta complejidad en su utilización. Incluso hablantes nativos difieren en su uso preciso, empleando la manera sintética o perifrástica indistintamente (Gathercole, 1985). Si bien la construcción de la forma comparativa de los adjetivos en inglés se rige por reglas concretas, cuestión que permitiría clasificarla como un error *tratable* y, por lo tanto, susceptible a un tratamiento de FC (Bitchener *et al.*, 2005), esta forma gramatical involucra cierta complejidad en su utilización (Graziano-King, 2005) debido a que su construcción demanda elegir los elementos morfosintácticos adecuados (*Adj.* + *-er* o *more*

+ *Adj.*) y posicionarlos en el lugar exacto para crear con precisión la forma sintética o perifrástica, dependiendo del número de sílabas del adjetivo empleado. Esta característica morfosintáctica de la forma podría indicarnos que constituye una estructura no tratable puesto que según DeKeyser (2005) es el número de selecciones y posicionamiento adecuado de ciertos elementos morfosintácticos involucrados en la construcción de significado lo que determina la *complejidad de la forma*. Sin embargo, antes de realizar un planteamiento categórico al respecto y al igual que Shintani *et al.* (2014), consideramos indispensable contar con nuevos y variados estudios que indaguen en la efectividad de distintos tipos de estrategias de FCE en el tratamiento de esta y otras estructuras con características morfosintácticas similares.

Sumado a lo anterior, la carencia de estudios de FC que consideren a niños que aprenden una lengua adicional surge como un factor que dificulta determinar con precisión los efectos de las dos estrategias de *feedback* indirecto investigadas y, por consiguiente, nos impide realizar afirmaciones concluyentes Li (2010). De acuerdo con DeKeyser (2005), estos factores no pueden ser ignorados ya que es imposible realizar generalizaciones sin tenerlos en consideración. En este escenario, destacamos el aporte que esta investigación representa ya que proporciona evidencia empírica significativa e inédita acerca del FCE en contextos escasamente atendidos.

## 5. Conclusiones e implicancias del estudio

La evidencia empírica conseguida en este estudio sugiere que si bien no existen resultados estadísticamente significativos que sustenten conclusiones categóricas generalizables a otros escenarios, el alza en las medias logradas por los grupos experimentales indica una mejoría en el uso gramaticalmente preciso de la forma estudiada. Esto sustenta la utilización del FCE indirecto como una técnica facilitadora para el aprendizaje de la forma comparativa de los adjetivos en inglés; es decir, nos proporciona evidencias acerca de la utilidad de las estrategias indirectas para la promoción de la *interlengua* de los aprendices, confirmando así nuestras hipótesis de investigación acerca de que el FCE indirecto con indicación y localización y FCE indirecto con indicación, localización y explicación metalingüística favorecen el uso preciso de adjetivos en inglés en su forma comparativa. Si bien ambas estrategias demostraron una tendencia en el mejoramiento de la precisión gramatical a corto plazo, solamente el FC indirecto con indicación y localización evidenció un aumento sostenido en el tiempo, cuestión que demuestra que la retención del tratamiento es más efectiva al utilizar este tipo de *feedback*. No obstante, reconocemos la necesidad de contar con un número mayor de investigaciones al respecto que nos permitan aumentar y robustecer las evidencias conseguidas para, de este modo, realizar afirmaciones concluyentes. Como hemos señalado no conocemos otro estudio que haya tratado la forma comparativa de adjetivos en inglés, es por esto que esta investigación constituye una primera aproximación en este ámbito y, por lo tanto, estamos conscientes de las limitaciones que esto implica. En este contexto, cabe señalar la importancia de replicar este estudio con un número mayor de participantes que compartan características similares a los de esta muestra como edad, nivel de competencia en la lengua, contexto de aprendizaje, entre otras, debido a que estos elementos y el tamaño de la muestra estudiada pueden haber influido decisivamente en los resultados conseguidos (Hyland & Hyland, 2006; Guenette; 2007; Lillo, 2014). De esta forma, se aislarían posibles variables intervinientes, facultando así la consecución de resultados más categóricos.

Por otra parte, es fundamental explorar el efecto que el tipo de forma estudiada podría tener en los resultados obtenidos. La *complejidad de la forma* podría obstaculizar un mejoramiento significativo en el uso de la estructura focalizada pero se requiere de mayores evidencias que sustenten este primer acercamiento al estudio de esta forma gramatical. No obstante estos elementos, estimamos pertinente indicar que, respaldados en el incremento evidenciado en las medias de los grupos experimentales, los resultados conseguidos demuestran que esta estructura constituiría una forma *tratable* mediante la utilización de FCE indirecto con indicación y localización y FCE indirecto con indicación, localización y explicación metalingüística, siendo el primero el que promueve una mejora a largo plazo.

Otro factor que puede haber incidido en el grado de efectividad la intervención realizada corresponde a la duración del tratamiento de *feedback*. Los estudiantes solo tuvieron dos instancias en las que se les proporcionó retroalimentación de sus textos escritos, cuestión que quizás no permite observar con exactitud el desempeño de los participantes en torno a la forma objeto de estudio (Lillo, 2014). En este contexto y a diferencia de lo propuesto en diversos estudios sobre la efectividad de una sola sesión de FC (Bitchener, 2008; Bitchener & Knoch, 2008), suponemos que sería necesario someter a este tipo de estudiantes a un tratamiento de corrección de errores más prolongado al momento de tratar la estructura investigada. Ahora bien, desde un punto de vista práctico, reconocemos la dificultad que esto representa debido a factores como la desmotivación de los estudiantes hacia la tarea de escritura y reescritura, la dificultad para intervenir grupos a nivel escolar, la resistencia de los profesores de aula para autorizar intervenciones con sus cursos, entre otras cosas.

Finalmente, esta investigación nos permite realizar ciertas recomendaciones pedagógicas en beneficio de los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. La provisión sistemática de *feedback* correctivo frente a errores persistentes en la utilización de la forma comparativa de adjetivos en inglés ayuda a los estudiantes a superarlos y, de esta manera, avanzar en el desarrollo de su *interlengua*. Como ya hemos señalado, ambos tipos de FCE indirecto examinados en este estudio promueven el mejoramiento del uso preciso de la forma tratada; sin embargo, es el *feedback* indirecto con indicación y localización del error el que evidencia resultados inmediatos que se sustentan en el tiempo pues posibilita que el estudiante reflexione sobre sus imprecisiones y se auto-corrija, favoreciéndose así la adquisición a largo plazo (Lalande, 1982).

Otra implicación pedagógica que se desprende de los hallazgos de este estudio tiene relación con la reducción del tiempo que los profesores de lengua deben destinar a la corrección de tareas de escritura al utilizar FCE indirecto con indicación y localización puesto que esta estrategia no demanda una gran inversión de tiempo en el proceso de corrección; por el contrario, podemos afirmar que esta técnica facilita dicho proceso debido a que solo precisa la identificación y localización del error (ver apartado 2.2), asistiendo y simplificando la labor del profesor. Además, al ser el enfoque de la corrección altamente focalizado (solo apunta a la corrección del uso impreciso de adjetivos comparativos), se elimina la carga de tener que corregir todos los errores que emergen en el texto escrito. Por lo demás, el prescindir de una corrección extensiva que abarca la totalidad de los errores permite resguardar la motivación de los estudiantes por el aprendizaje, elemento esencial en cualquier proceso instructivo. A pesar de esto, estamos conscientes de que este tipo de atención focalizada pudiese no atraer la atención de los profesores de lengua debido a que pudiese considerarse que un tratamiento como este dilataría la atención de otras estructuras que requieren también ser corregidas; sin embargo, desde la literatura es posible sugerir la extensión del tratamiento a dos o tres formas lingüísticas simultáneamente (Lillo, 2014).

Una última implicancia corresponde al rol que el estudiante tiene en un tratamiento correctivo indirecto. Es posible afirmar que el FCE indirecto constituye una herramienta que impulsa la participación activa de los alumnos en sus propios procesos de aprendizaje puesto que exige que sean ellos quienes lleven a cabo la corrección; es decir, impulsa la auto-reparación, cuestión que favorece un procesamiento cognitivo mayor de la lengua en estudio, implicando indefectiblemente el aprendizaje de la o las formas apuntadas.

Por último, insistimos en la necesidad de contar con mayores estudios en contextos educacionales reales y nacionales que nos permitan esbozar afirmaciones concluyentes respecto de la efectividad de las estrategias abordadas y de la "tratabilidad" de la forma estudiada.

## Bibliografía

- 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.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing* 17, 102-118.
- Bitchener, J. & Knoch, U. (2009). The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal* 63, 204-211.
- Bitchener, J. & Knoch, U. (2010b). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation. *Applied Linguistics* 32, 193-214.
- 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.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of student writing. *Journal of Second Language Writing* 12, 267-296.
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- DeKeyser, R. (2005). What makes learning a second-language grammar difficult? A review of issues. *Language Learning* 55(1), 1-25.
- 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 C. Doughty & J. Williams (Éds.), *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula* (pp. 57-78). Madrid: Edinumen.
- Doughty, C. & Williams, J. (2009). *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula*. Madrid: Edinumen.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Ellis, R. (2001). Investigating form-focused instruction. *Language Learning* 51, 1-46.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal* 63(2), 97-107.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal* 1, 3-18.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analyzing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R.; Basturkmen, H.; Loewen, Sh. (2002). Doing focus-on-form. *System* 30, 419-432.
- Ellis, R.; Sheen, Y.; Murakami, M. & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System* 36, 353-371.
- Ferreira, A. (2006). Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera. *Signos* 39, 379-406.
- Ferreira, A. (2007). Estrategias efectivas de feedback correctivo para el aprendizaje de lenguas asistido por computadores. *Signos* 40(65), 521-544.
- 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. (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.
- Ferris, D. & Helt, M. (2000). Was Truscott right? New evidence on the effects of error correction in L2 writing classes. Ponencia presentada en Proceedings of the American Association of Applied Linguistics Conference, Vancouver, B.C.
- Ferris, D. & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing* 10(3), 161-184.
- Frear, D. (2010). The effect of focused and unfocused direct written corrective feedback on a new piece of writing. *College English: Issues and Trends* 3, 59-71.
- Frodesen, J. & Holten, Ch. (2003). Grammar and the ESL writing class. En B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp.141-161). New York: Cambridge University Press.
- Gathercole, V. (1985). More and more and more about more. *Journal of Experimental Child Psychology* 40, 3-104.
- Graziano-King, J. & Smith, H. (2005). Acquisition of English comparative adjectives. *Journal of Child Language* 32(2), 345-373.
- Guenette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing* 16(1), 40-53.
- Hilpert, M. (2008). The English comparatives-language structure and language use. *English Language and Linguistics* 12(3), 395-417.
- Hyland, K. & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching* 39(2), 83-101.
- Lalande, J. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal* 66(2), 140-149.
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning* 60(2), 309-365.
- Lillo, J. (2014). Efecto del feedback correctivo directo y metalingüístico en el proceso de escritura de una L2 en el contexto escolar: Estudio Piloto. *Trab. Ling.Aplic. Campinas* 53, 163-182.
- Lillo, J. (2014). Efecto del feedback escrito directo focalizado en el proceso de producción de textos escritos en inglés como l2. Tesis doctoral, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
- Lillo, J. & Ferreira, A. (2014). Un modelo teórico-metodológico para investigación empírica en *feedback* correctivo escrito en una segunda lengua. *Onomázein* 30, 90-110.
- Loewen, Sh. (2012). The role of feedback. En S. Gass & A. Mackey (Eds.), *The routledge handbook of second language acquisition* (pp. 24-40). Londres: Routledge.
- Long, M. & Robinson, P. (2009). La atención a la forma: teoría, investigación y práctica. In Doughty, C. & Williams, J. (Eds.), *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula* (pp. 29-56). Madrid: Edinumen.



- Polio, C. (2012). The acquisition of second language writing. En Gass, S & Mackey, A. (Eds.), *The routledge handbook of second language acquisition* (pp. 319-334). Londres: Routledge.
- Robinson, P. (2011). Task-based language learning: A review of issues. *Language Learning* 6(1), 1-36.
- 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.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly* 4, 255-283.
- Sheen, Y. (2011). *Corrective feedback, individual differences and second language Learning*. Dordrecht: Springer.
- 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.
- 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.
- Spada, N. (2011). Beyond form-focused instruction: Reflections on past, present and future research. *Language Teaching* 44(2), 225-236. DOI: 10.1017/S0261444810000224
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning* 46, 327-369.
- Truscott, J. (1999). The case for "The case against grammar correction in L2 writing classes". A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing* 8, 111-122.
- Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing* (16), 255-272.
- Ushioda, E. & Dörnyei, Z. (2012). Motivation. En S. Gass & E. Mackey (Eds.), *The routledge handbook of second language acquisition* (pp. 396-409). Londres: Routledge.
- Williams, J. & Evans, J. (2009). ¿Qué clase de atención y a qué formas? En C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula* (pp. 153-170). Madrid: Edinumen.
- Yao, X. (2013). Pragmatic interpretation of the English present perfect. *Linguistics* 51(5), 993-1018. DOI: 10.1515/ling-2013-0035
- Wolff, D. (2000). Second language writing: a few remarks on psycholinguistic and instructional issues. *Learning and Instruction* 10, 107-112.