El efecto de estrategias de feedback correctivo escrito en la precisión lingüística de aprendices de ELE[1]

Anita Ferreira Cabrera
Universidad de Concepción

1. Introducción

La precisión gramatical en el ámbito de la destreza escrita en Español como Lengua Extranjera (ELE) requiere de apoyos metodológicos innovadores que faciliten el mejoramiento de las problemáticas lingüísticas que tanto preocupan a profesores como estudiantes en el ámbito de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL). Los estudios sobre el *feedback* correctivo (FC) se enmarcan dentro de los temas de investigación vinculados a los contextos de instrucción formal del aprendizaje de segundas lenguas (ASL). La función del *Feedback Correctivo Escrito (FCE)* es proporcionar información importante que permita a los estudiantes confirmar o no, y posiblemente modificar las reglas hipotéticas y las reglas transitorias de sus propias gramáticas en construcción. (Sheen, 2011). En el enfoque interaccionista, el interés por el impacto que ejerce el FC sobre las formas lingüísticas se desprende de los planteamientos acerca del rol que ejerce la atención en el ASL. De acuerdo con la hipótesis del *noticing* (Schmidt, 1990; 2010), sólo los rasgos registrados conscientemente del *input*, se coinvertirán en *intake*. Por ello, el aprendizaje de la lengua requeriría grados de atención focalizada para que éste pueda ocurrir en los estudiantes.

Los investigadores de producción escrita en L2 han centrado su preocupación en la pregunta planteada por Ferris (2010) *"¿Ayuda el FCE a mejorar la precisión escrita de los estudiantes?"* Al respecto, los estudios realizados no han podido dar una respuesta definitiva a esta interrogante. En términos descriptivos, un episodio de *feedback* correctivo incluiría: un segmento lingüístico erróneo que origina su aparición, la estrategia correctiva, y la respuesta del aprendiz al FC (*uptake*). El *uptake* resulta especialmente interesante puesto que la producción exitosa de la forma correcta a partir del FC puede ser una indicación de la efectividad del feedback; por ejemplo, por medio de la reparación del error, o una señal de reconocimiento (Ellis, 2009, Loewen, 2012). Sin embargo, la ocurrencia del uptake, no representaría necesariamente una instancia de aprendizaje, sino una de las varias posibles respuestas ante el FC utilizado (Lyster y Ranta, 2013). Por esta razón, los estudios cuasiexperimentales de campo han utilizado diseños de pre-test, tratamiento y post-test para investigar el aprendizaje como efecto del FC, operacionalizándolo en términos de un aumento en la precisión en el largo plazo. En estas mediciones del aprendizaje, el lapso de desfase de la aplicación de los post-tests inmediatos corresponde a uno o dos días después del tratamiento. Por otra parte, dado que varios estudios han reportado efectos en post-tests diferidos, pero no en post-tests inmediatos; la investigación sugiere la utilización ambos tipos de post-tests para estimar el efecto en el aprendizaje (Loewen, 2012).

1. El estudio de *Feedback* Correctivo Escrito en Español como Lengua Extranjera que se presenta en este artículo se ha desarrollado en el contexto del proyecto de investigación FONDECYT 1140651 El Feedback correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del Español como Lengua Extranjera". (Investigadora Responsable: Dra. Anita Ferreira Cabrera).

En español como LE se han realizado estudios empíricos centrados en estrategias de *feedback* correctivo (Ferreira, 2003, 2006, 2007). Las estrategias correctivas que se han estudiado son del tipo *Prompting-Answer-Strategies* (PAS) que inducen a la autorreparación del error, es decir, estrategias que intentan extraer o elicitar la respuesta correcta por parte del alumno; y las estrategias del tipo *Given-Answer-Strategies* (GAS), en las cuales se tiende a dar la respuesta correcta o corregir de manera explícita el error por parte del profesor o tutor (Ferreira 2003, 2006, 2007). Los resultados de estos estudios han permitido determinar los tipos, frecuencias y efectividad de estrategias de *feedback* utilizadas en ELE en diferentes contextos de aprendizaje de lengua: un estudio observacional (Ferreira, 2006) de interacciones profesor-alumno en clases tradicionales presenciales (modalidad *face-to-face),* un estudio de caso de interacciones en clases tutoriales presenciales (modalidad *one-to-one)* (Ferreira,Moore y Mellish, 2007), y estudios experimentales (Ferreira, 2007) en los cuales los estudiantes interactúan con una aplicación computacional "no presencial" (modalidad *one-to-one* a distancia) accesada en línea a través de la red internet. Los hallazgos han permitido definir un modelo de tratamiento de errores gramaticales y de estrategias de *feedback* correctivo escrito para apoyar la enseñanza de ELE (Ferreira, 2003; Ferreira, Moore y Mellish, 2007, Ferreira y Atkinson, 2009). Actualmente, se está desarrollando un Sistema Tutorial Inteligente (STI) para disminuir los errores gramaticales de estudiantes de nivel B1 en ELE, el sistema ELE-TUTORA (Ferreira, 2014). La meta final es mejorar la precisión gramatical de alumnos de nivel B1 en actividades de escritura, basado en los avances de un *analizador automático* (Ferreira y Kotz, 2010) y de un modelo de generación de *feedback* correctivo (Ferreira, 2014).

El objetivo principal en el presente artículo se centra en evaluar los efectos de las estrategias de FCE metalingüístico directo e indirecto en el proceso de escritura de aprendices de nivel B1 de ELE. *El FCE Metalingüístico Directo* se entiende como la provisión de la información lingüística necesaria para corregir el error con la provisión de la forma correcta. En cambio, *el FCE Metalingüístico Indirecto* indica la presencia de un error y lo elicita a través de información metalingüística, pero sin dar la respuesta correcta. En esta investigación, ambos tipos de FCE se focalizan en errores de ortografía acentual, preposiciones y concordancia gramatical.

2. Estudio experimental

Con el propósito de determinar la efectividad de las estrategias de FCE metalingüísticas directa e indirecta en el mejoramiento de errores enfocados en ELE se llevó a cabo un estudio experimental de *Feedback* Correctivo Escrito (FCE) con dos grupos experimentales y uno control. Para ello, se diseñó y aplicó un proceso de intervención lingüística para el tratamiento de errores a estudiantes de ELE de nivel B1.

2.1. Pregunta de investigación

La pregunta de investigación que orienta este estudio es: ¿Qué efectos tienen las estrategias de *feedback* correctivo metalingüístico directo e indirecto en el mejoramiento de la precisión lingüística en el Español como Lengua Extranjera? *En relación con esta* pregunta se delimitó la siguiente hipótesis:

Hipótesis: Los estudiantes cuyos errores enfocados sean tratados con estrategias de FCE metalingüístico indirecto y directo en un corto y largo plazo evidenciarán un incremento en el aprendizaje mayor que los no expuestos a dichas estrategias.

2.2. Estrategias de FCE en estudio

Dos son los tipos de estrategias en observación:

- *Estrategias de FCE metalingüístico directo* con información gramatical y provisión de la respuesta correcta (aprendizaje explícito).

  Ejemplo: Tarea 1 del sujeto 6 que fue apoyado con FCE Metalingüístico Directo.
  "La literatura de Los Estados Unidos tiene *(1) muchisimo* variedad, y por eso es impossible hablar de todo en solo 15 *(2) lineas*. Entonces voy a hablar sobre un texto del movimiento hippy de los sesentas. El libro *(3) esta* escrito *(4) del* punto de vista de un hobre quien ha ido a un hospital de *(5) los personas* con problemas mentales.
  (1) y (5): Los determinantes deben coincidir en género con el sustantivo al cual determinan: *muchísima variedad, las personas, los temas, son locas*.
  (2): Esta palabra se acentúa en la antepenúltima sílaba, es esdrújula y siempre deben tildarse: ***líneas***.
  (3): Esta palabra se acentúa en la última sílaba, es aguda y debe llevar tilde porque termina en vocal: *está.*
  (4): Para introducir un punto de vista debes usar la preposición: *desde.*

- *Estrategias de FCE metalingüístico indirecto* con información gramatical pero sin provisión de la respuesta correcta (aprendizaje implícito).

  Ejemplo: Tarea 1 del sujeto 2 que trabajó con FC Metalingüístico Indirecto.
  "En los *(1)ultimos* años esta presencia de la literatura en la cultura francesa ha *disminuido* mucho, y su importancia no es tan grande que antes. Como en la *(2) epoca* de "los *(3) filosofos* de la luz" durante la *(4) revolucion".*
  (1), (2) y (3): Estas palabras se acentúan en la antepenúltima sílaba son esdrújulas y deben llevar tilde.
  (4): Esta palabra se acentúa en la última sílaba, es aguda terminada en "s" y debe llevar tilde.

2.3. Errores enfocados en este Estudio

Para determinar los errores que serían tratados en los textos producidos por aprendices de nivel B1 se consideró las tendencias de errores del estudio de Ferreira Elejalde y Vine (2014). Además para corroborar dichas tendencias en los escritos de los sujetos que participaron del proceso de intervención, se realizó un análisis de errores asistido por computador de los 21 textos escritos por los sujetos de la muestra en el contexto del pre-test. Los errores más frecuentes identificados en el pre-test de los sujetos coin-

ciden con los resultados encontradas en el estudio de Ferreira et al., (2014), esto es, *la ortografía acentual* con un 53% (agudas y esdrújulas), el uso de las *preposiciones con un 23 % (a, de, en, por y para) y la concordancia sintáctica* con un 20% (género y número en el sintagma nominal y de atributo con los verbos ser y estar).

2.4. Muestra

Está compuesta por un total de 21 sujetos de nivel de competencia B1 en ELE, de 2 cohortes (2014 y 2015) de una universidad chilena. Para verificar el nivel de competencia, los sujetos rindieron la prueba CELE (Ferreira, Vine y Elejalde, 2013). Las L1 de los sujetos correspondían al francés 7 sujetos (33%), alemán 4 (19%), inglés 5 (24%), sueco 2 (10%), italiano 1 (5%), ruso 1 (5%) y checo 1 (5%). Los participantes se distribuyeron aleatoriamente en 3 grupos: 2 experimentales y uno control. Cada grupo quedó compuesto por 7 estudiantes.

Grupo experimental 1 con apoyo de estrategias de FCE metalingüístico indirecto: Una vez aplicado el pre-test, los sujetos recibieron la revisión de sus textos y el tratamiento de los errores enfocados con FCE indirecto durante 4 semanas. Al final del proceso se les aplicó un post-test inmediato y luego de 2 semanas, finalizada la intervención, se les aplicó un post-test diferido para observar el comportamiento de las estrategias en el largo plazo.

Grupo experimental 2 con apoyo de estrategias de FCE Metalingüístico Directo: Una vez aplicado el pre-test, los sujetos recibieron la revisión de sus textos y el tratamiento de sus errores enfocados con FCE directo durante 4 semanas. Al final del proceso se les aplicó el post-test inmediato y luego de 2 semanas finalizada la intervención se les aplicó el post-test diferido.

Grupo Control sin apoyo de estrategias de FCE: los sujetos de este grupo realizaron el pre-test con las mismas instrucciones de los grupos experimentales. Durante el tratamiento del *feedback* correctivo se les entregó la revisión de sus textos solo con mensajes generales de referidos a aspectos de contenido y léxicos. Al final del proceso, se les aplicó el post-test inmediato y luego el post-test diferido para comparar los resultados con los grupos experimentales.

2.5. Diseño del Experimento

Acorde con el objetivo principal de evaluar la efectividad de las estrategias de FCE en la precisión de aprendices de ELE se diseñó un proceso de intervención lingüística el cual se ilustra en la Figura No. 1 y se explica a continuación:

2.5.1. Aplicación del pre-test y análisis de las formas lingüísticas

La aplicación del pre-test se realizó en la semana No. 1 durante el desarrollo de las clases del curso de ELE nivel B1. Consistió en una tarea de escritura sobre un texto narrativo. Las instrucciones para la tarea de escritura especificaban: la duración de 40

minutos para la escritura en total, la extensión del texto: 250 palabras máximo, la prohibición del uso de traductores, internet o celulares con acceso a internet y la escritura en el bloc de notas para cautelar que el texto no fuera corregido automáticamente por un corrector. Las temáticas planteadas para la escritura fueron seleccionadas acorde con los contenidos tratados en el curso nivel B1 (artesanía, música floclórica, literatura).

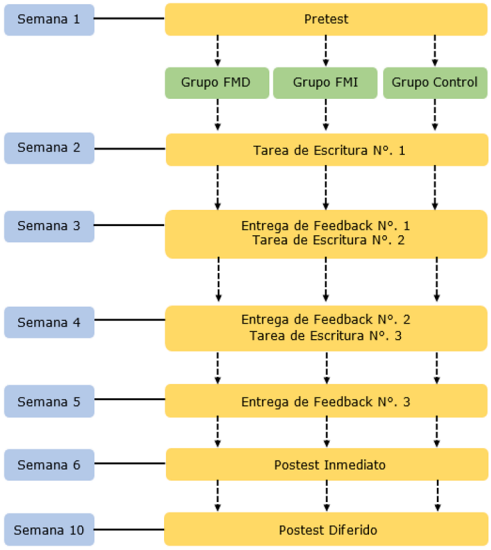


Figura No. 1 Proceso de intervención lingüística del FCE.

2.5.2. Proceso de escritura de las tareas (semana 2 a la 5)

Cada tarea de escritura se integró en el marco de la clase, en función de la práctica de las 4 destrezas. Al final de la clase (40 minutos antes) escribieron el texto en los computadores. De igual forma, se consideraron las instrucciones del pre-test para cautelar la autenticidad del texto escrito por los estudiantes.

2.5.3. Entrega del FCE durante las sesiones de escritura

Una vez recibidos los textos de los estudiantes a través de una casilla de correo electrónico, se procedió a la revisión de los errores enfocados. Cada error encontrado fue destacado con negrita, cursiva y se enumeró de manera consecutiva comenzando por el número 1. Esto con el fin de agrupar por números los errores identificados en relación con la misma problemática.

2.5.4. Aplicación del pos-test inmediato y diferido

Para la aplicación del pos-test inmediato se consideró las mismas instrucciones del Pre-test, no obstante, los estudiantes tenían que escribir un texto nuevo referido a diferentes temas culturales. El post-test diferido se realizó durante la semana n.°8,

dos semanas después de concluido el proceso de intervención, y consistió también en una tarea de escritura similar al pre-test y post-test inmediato con la escritura de un nuevo texto.

3. Análisis y resultados

En general, si atendemos a la disminución de los errores enfocados en este estudio, esto es, ortografía acentual, concordancias y preposiciones, el *Grupo Experimental 1* logró una disminución sostenida tanto en el post-test inmediato como en el diferido. La Tabla 1 muestra que en el post-test inmediato hubo una disminución en promedio de un 38.6% de los errores con respecto a los resultados del pre-test y en el post-test diferido de un 63.4%. Esto sugiere que los alumnos de ELE, que fueron apoyados con estrategias de *FCE metalingüístico indirecto*, recibieron la información gramatical que les permitió procesar los errores por sí mismos y ser más asertivos en las siguientes situaciones en que se requerían usar dichas estructuras en las tareas de escritura.

Grupo Experimental 1	**Número de Errores por Sujeto**							**Total de Errores**
	S-1	**S-2**	**S-11**	**S-12**	**S-13**	**S-14**	**S-15**	
Pre-test	19	18	21	24	22	29	12	145 (100%)
Post-inmediato	3	13	22	13	15	16	7	89 (38.6%)
Post-diferido	7	3	15	9	8	7	4	53 (63.4%)

Tabla 1. Resultados del Grupo Experimental 1.

Con respecto al *Grupo Experimental 2,* cuyos sujetos fueron apoyados con estrategias de *FCE metalingüístico directo*, se puede observar en la Tabla 2 que disminuyeron sus errores en el post-test inmediato en un 56.8% con respecto al pre-test y en el diferido en un 55.2%. Estos resultados evidencian que dichos sujetos disminuyeron sus errores en un promedio similar tanto en el post-test inmediato (corto plazo) como en el diferido (largo plazo). Esto significa que el efecto mayor estuvo inmediatamente después del proceso de intervención lingüística, pero que transcurrido un tiempo mayor mantuvieron lo aprendido sin un mayor avance a nivel cognitivo.

Grupo Experimental 2	**Número de Errores por Sujeto**							**Total Errores**
	S-4	**S-5**	**S-8**	**S-10**	**S-16**	**S-17**	**S-18**	
Pre-test	18	46	9	4	17	15	16	125 (100%)
Post-inmediato	5	14	4	4	11	13	3	54 (-56.8%)
Post-diferido	5	14	4	4	12	15	2	56 (-55.2%)

Tabla 2. Resultados del Grupo Experimental 2.

En la Tabla 3 se observa los resultados obtenidos por el *Grupo Control* en el Post-test inmediato y en el diferido. Curiosamente, se puede apreciar un aumentó de un 13% en el porcentaje de errores entre el pre-test (73) y el post-test inmediato (84). En cambio, en el post-test diferido se observa una disminución de un 31.5% de los errores con respecto al pre-test. Estos resultados en el Grupo Control evidencian que los sujetos al no recibir una ayuda metalingüística de sus errores, tendieron a aumentarlos en el post-test inmediato y cuando los disminuyeron en el post-test diferido lo hicieron en un grado mucho menor que los sujetos de los grupos experimentales.

Grupo Control	**Número de Errores por Sujeto**							**Total Errores**
	S-3	**S-6**	**S-7**	**S-9**	**S-19**	**S-20**	**S-21**	
Pre-test	30	9	5	13	9	6	1	73 (100%)
Post-inmediato	20	20	5	22	4	11	2	84 (+13%)
Post-diferido	13	6	7	7	11	1	5	50 (-31.5%)

Tabla 3. Resultados del Grupo Control.

3.1. Corroboración de la Hipótesis de este estudio

Para corroborar la hipótesis de este estudio se realizaron los contrastes entre los Grupos Experimentales 1 y 2, y el Grupo Control con el objeto de determinar el grado de efectividad de las estrategias de FCE en cuanto a la disminución de los errores enfocados en este estudio.

3.1.1. Grupo Experimental 1 vs. Control

Como se puede apreciar en las Tablas 4 y 5, la disminución en el número de errores a corto plazo (post-test inmediato) fue mayor en el grupo experimental (Sc=8) que en el Grupo Control, el cual, en vez de disminuir, aumentó en promedio 2 errores (Sc=+2).

Grupo Control	**Total de errores por Test**							**Promedio por error**
Sujetos	**S-1**	**S-2**	**S-11**	**S-12**	**S-13**	**S-14**	**S-15**	
Pre-test	19	18	21	24	22	29	12	21
Post-test inmediato	3	13	22	13	15	16	7	13
Diferencia	**16**	**5**	**-1**	**11**	**7**	**13**	**5**	**8**

Tabla 4 Resultados del Pre-test y Post-test inmediato del Grupo Experimental 1.

Grupo Control	Total de errores por Test							Promedio por error
Sujetos	**S-3**	**S-6**	**S-7**	**S-9**	**S-19**	**S-20**	**S-21**	
Pre-test	30	9	5	13	9	6	1	10
Post-test inmediato	20	20	5	22	4	11	2	12
Diferencia	**10**	**-11**	**0**	**-9**	**5**	**-5**	**-1**	**+2**

Tabla 5. Resultados del Pre-test y Post-test inmediato del Grupo Control.

De igual forma, las Tablas 6 y 7 muestran que en los pos-test diferidos los sujetos del *Grupo Experimental 1* (Sc=13) lograron una mayor disminución en los errores que los sujetos del *Grupo Control* (Sc=3).

Grupo Experimental 1	Total de errores por Test							Promedio por error
Sujetos	**S-1**	**S-2**	**S-11**	**S-12**	**S-13**	**S-14**	**S-15**	
Pre-test	19	18	21	24	22	29	12	21
Post-diferido	7	3	15	9	8	7	4	8
Diferencia	**12**	**15**	**6**	**15**	**14**	**22**	**8**	**13**

Tabla 6. Resultados del Pre-test y Post-test diferido del Grupo Experimental 1.

Grupo Control	Total de errores por Test							Promedio por error
Sujetos	**S-3**	**S-6**	**S-7**	**S-9**	**S-19**	**S-20**	**S-21**	
Pre-test	30	9	5	13	9	6	1	10
Post-diferido	13	6	7	7	11	1	5	7
Diferencia	**17**	**3**	**-2**	**6**	**-2**	**5**	**-4**	**3**

Tabla 7. Resultados del Pre-test y Post-test diferido del Grupo Control.

Estas diferencias encontradas entre el Grupo Experimental 1 y el Control tienen validez estadística tanto en los resultados logrados a corto plazo (Sc=8; t-test=2,68; df=7; p<0,009) como los obtenidos en el largo plazo (Sc=13; t-test=2,93; df=7; p<0,006). Esto indica que las estrategias de *FCE metalingüístico indirecto* tienen un efecto mayor en el mejoramiento de los errores y contribuyen de manera significativa en el incremento en la precisión lingüística de los estudiantes de nivel B1 en Español como Lengua Extranjera.

3.1.2. Grupo Experimental 2 vs. Control

En las Tablas 8 y 5 se puede visualizar las diferencias entre el pre y post-test inmediato del Grupo Experimental 2 y del Grupo Control. Como se puede ver hay una notoria disminución en el número de errores en el Grupo Experimental 2 (Sc=9.6). Por el contrario, el Grupo Control (Sc=+2), aumentó su promedio en 2 errores. Esta diferencia en los resultados obtenidos a corto plazo tiene cierta validez estadística (Sc=9,6; t-test=2,2; df=7; p<0,018). Esto sugiere que el Grupo Experimental 2 disminuyó los errores y mejoró la precisión con respecto al Grupo Control. Este resultado está acorde con estudios previos que evidencian un mejor comportamiento de estas estrategias inmediatamente concluido el proceso de intervención. Esto puede significar que los estudiantes recuerdan mejor la respuesta esperada transcurrido un tiempo breve después de la exposición a dichas estrategias.

Grupo Experimental 2	**Total de errores por Test**							**Promedio por error**
Sujetos	**S-4**	**S-5**	**S-8**	**S-10**	**S-16**	**S-17**	**S-18**	
Pre-test	18	46	9	4	17	15	16	17,9
Post-inmediato	5	15	6	4	11	13	3	8,1
Diferencias	**13**	**31**	**3**	**0**	**6**	**2**	**13**	**9,6**

Tabla 8 Resultados del Pre-test y Post-test inmediato del Grupo Experimental 2.

Para verificar la disminución de errores en el largo plazo, se contrastó las diferencias en los puntajes entre el pre y post-test diferido del *Grupo Control* (ver Tabla 7) con los resultados obtenidos por el *Grupo Experimental 2* (ver Tabla 9). El Grupo Control tuvo una disminución de 3 errores en promedio, en cambio el Grupo Experimental mantuvo el mismo promedio observado en el corto plazo, esto es, una disminución en el número de errores de 9.6 errores. En consecuencia, los alumnos que recibieron un *FCE metalingüístico directo* mantuvieron en promedio el número de errores al evaluarlos tanto en el post-test inmediato como en el diferido. Si bien estos resultados no tienen validez estadística (Sc=9,6; t-test=1,2; df=7; p<0,11) debido a la estrecha diferencia en los resultados, muestran una tendencia interesante en cuanto al efecto de este tipo de estrategia de FCE directo, señalando un mejor comportamiento en el corto plazo. Este resultado está acorde con la literatura especializada en que se especifica que en el largo plazo este tipo de estrategia no resulta ser tan efectiva en la precisión lingüística.

Grupo Experimental 2	**Total de errores por Test**							**Promedio por error**
Sujeto	**S-4**	**S-5**	**S-8**	**S-10**	**S-16**	**S-17**	**S-18**	
Pre-test	18	46	9	4	17	15	16	17,9
Post-diferido	6	15	4	4	12	15	2	8,2
Diferencia	**12**	**31**	**5**	**0**	**5**	**0**	**14**	**9,6**

Tabla 9. Resultados del Pre-test y Post-test diferido del Grupo Experimental 2.

En consecuencia, los resultados logrados por lo 2 *Grupos Experimentales* con respecto al *Grupo Control* permiten corroborar la hipótesis planteada en este estudio, evidenciando que se puede mejorar la precisión lingüística de los errores en el corto y largo plazo tanto con estrategias de *FCE metalingüístico indirecto como directo*. Siendo más concluyentes las estrategias de *FCE metalingüístico indirecto*.

4. Conclusiones

Este artículo ha centrado su atención en responder la pregunta sobre si las estrategias de *FCE metalingüístico indirecto y directo* son efectivas para apoyar la disminución de errores de ortografía acentual, concordancia gramatical y preposiciones en ELE. En general, los resultados evidenciaron que las estrategias utilizadas para apoyar los errores en los Grupos Experimentales (1 y 2) resultaron ser más efectivas que trabajar sin dicho apoyo lingüístico (Grupo Control). Como se señaló anteriormente en la introducción de este trabajo, un número importante de aprendices de ELE evidencia importantes debilidades en sus niveles de precisión gramatical en la destreza escrita, incluso cuando muestran altos rendimientos de fluidez lingüística. Los resultados aquí logrados permiten visualizar que ante las limitaciones de un *input* comprensible para ofrecer evidencia negativa acerca de los enunciados no permisibles en la lengua, la corrección instruccional por medio de estrategias de *feedback* correctivo escrito metalingüístico directo e indirecto facilita el proceso de adquisición y mejoramiento de los errores en la escritura. Ahora bien, como el periodo de tratamiento fue relativamente breve (3 semanas) y la cantidad de sujetos también pequeña (21 sujetos), se necesita realizar nuevos estudios que repliquen esta experiencia para confirmar las tendencias que se han obtenido en esta investigación. No obstante, a pesar de estas limitaciones, nuestra investigación sugiere que los estudiantes de ELE de nivel B1 fueron apoyados en su aprendizaje de manera significativa por las estrategias de *FCE metalingüístico directo e indirecto*, confirmándose de esta forma nuestra hipótesis de trabajo.

Referencias Bibliográficas

ELLIS, R. (2009): "Cognitive feedback and teacher development". *L2 Journal*. 1, 3-18.

LOEWEN, S. (2012): "The Role of Feedback". En Sussan Gass y Alison Mackey (eds.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition.* Abingdon: Routledge, 24 -40.

FERREIRA, A. (2014): El feedback correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del ELE. Proyecto de Investigación FONDECYT No.1140651, CONICYT, Chile.

FERREIRA, A., ELEJALDE, J. y VINE, A.(2014): Análisis de Errores Asistido por Computador basado en un Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera. *Revista Signos*, *Vol. 47, N°. 86, p. 385-411.*

FERREIRA, A., VINE, A. y ELEJALDE, J. (2013): "Hacia una prueba de nivel en español como lengua extranjera". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, *51*(2), 73-103.

FERREIRA, A. y ATKINSON, J. (2009): "Designing a feedback component of an intelligent tutoring system for foreign language, *Knowledge-Based Systems Journal*, Elsevier,22 (7), 496-501.

FERREIRA, A., MOORE, J. D. y MELLISH, C. (2007): "A study of feedback strategies in foreign language classrooms and tutorials with implications for Intelligent Computer

Assisted language learning systems". *International Journal of Artificial Intelligence in Education,* 17 (4), 389-422.
FERREIRA, A. (2007): "Estrategias efectivas de feedback correctivo para el aprendizaje de lenguas asistido por computadores", *Revista Signos*. 40 (65), 521-544.
FERREIRA, A. (2006): "Estrategias de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera", *Revista Signos*, vol. 39, n. 62, 379-406.
FERREIRA, A. (2003): *Feedback strategies for second language teaching with implications for Intelligent Tutorial Systems*, Ph.D. Thesis, University of Edinburgh, UK.
FERRIS, D. (2010): "Second language writing research and written corrective feedback in SLA Intersections and Practical Applications", *Studies in Second Language Acquisition,* 32,181-201.
SHEEN, Y. (2011): *Corrective Feedback Individual Differences and Second Language Learning*. New York: Springer.
SCHMIDT, R. (2010): Attention, awareness, and individual differences in language learning. En W.M.Chan., S. Chi, K.N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J.W.Sew, T. Suthiwan, y I. Walker. *Proceedings of CLaSIC 2010, Singapore, December 2-4*. (pp. 721-737).