



**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

LOS EFECTOS DEL FEEDBACK CORRECTIVO ESCRITO EN LA  
CORRECCIÓN DE ERRORES DE ORTOGRAFÍA ACENTUAL EN  
PALABRAS AGUDAS, GRAVES, ESDRÚJULAS Y SOBRESDRÚJULAS  
PARA MEJORAR LA REDACCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS.

Por

NICOLE CAROLINA GÓMEZ HENRÍQUEZ  
IVETTE PATRICIA MONTECINOS FARÍAS  
MARÍA PAZ PUENTES CASTILLO

SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL GRADO  
ACADÉMICO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Profesor guía:

STEFFANIE FRANCISCA KLOSS MEDINA

Comisión informante:

EDITH CALDERÓN ARÉVALO  
MABEL ORTÍZ NAVARRETE

Concepción, Chile  
2019

## AGRADECIMIENTO

*Agradezco a mi familia. A Gabriel, un hermano de corazón, el que ha acompañado cada momento de mi vida con amor, sin juzgar incluso mis malas decisiones. A Antonia y Jaime por todo el apoyo brindado. También a Claudia, quien, de manera dulce, acompañaba cada una de las largas noches de estudio.*

*A Ivette, mi compañera de estudio, quien, finalmente, se convirtió en una amiga, hermana, apoyo y confidente de tantos momentos. Siento mucho orgullo de terminar juntas este camino que tanto nos costó. Pasó mucha gente en este proceso, sin embargo, me quedo con lo lindo de tu amistad.*

*A María Paz, por incorporarse a este desarmado grupo y entregar lo mejor de sí, siempre con una sonrisa que alegraba cada reunión. Gracias por hacer de las arduas jornadas de trabajo un momento agradable, un placer haber coincidido, estoy feliz de conocer a una gran persona.*

*Finalmente, agradezco a mi pareja, Lizandro, por ser apoyo incondicional durante los últimos años de estudio, y de la vida, por cada palabra de aliento que ayudó a no rendirme cuando sentí que no podía más, por toda la paciencia y amor entregado en los peores momentos de estrés, te amo, gracias por ser mi compañero incondicional.*

**Nicole Gómez Henríquez.**

*Agradezco a Benjamín, mi hijo, la luz de mi vida, el hacedor de mis sueños. Por cada vez que tuve que dejarte, por cada vez que tomé tu mano e imaginé este día. Esto es por y para ti, te amo. Lo logramos.*

*A mis padres, Olga y Rafael, sin ustedes nada de esto hubiese sido posible. Por todo lo que me han dado, por los valores que me enseñaron, por el honor de ser su hija, por el amor incondicional, por cada lucha que enfrentamos juntos y por enseñarme a ser fuerte en la adversidad. Los admiro.*

*A mis hermanos, Sofía y Erick, por apoyarme en todo momento y estar cada vez que los necesité, sin objeciones, sin dudas y con amor. A mis sobrinos y el brillo de sus ojos.*

*A Esteban, por ayudarme a seguir, por tu cariño, por acompañarme en este camino. Porque cada vez necesité una mano, estaba la tuya. Por haber estado, por estar. Eres parte de esto.*

*A Nicole, por esas buenas amistades que te regala la vida y porque al final del proceso, sigues estando aquí. Al mirar hacia atrás, cada bonito recuerdo, cada gran momento, lo viví junto a ti. Me llena de orgullo que este último paso lo demos juntas. Por cada noche de desvelo, gracias.*

*A M<sup>a</sup> Paz, por llegar y por ser siempre tú, con tu sonrisa y tu alegría.*

*A nuestra querida profesora guía, Steffanie, gracias por darlo todo por nosotras, por no dejarnos solas y por llegar hasta el final.*

**Ivette Montecinos Farías.**

*A mis padres, a quienes más admiro y debo en esta vida. Gracias por cada esfuerzo y sacrificio hecho por nuestra familia, y por demostrarme lo que es la perseverancia y el amor.*

*A mis hermanos, Carolina, Pablo, Paulina y Daniel, mis compañeros eternos, gracias por entregarme su amor y sonrisas cada día, sin ustedes cuatro la vida no tendría sentido.*

*A mi familia Parry-Scott, quienes el último año me entregaron su amor incondicional sin pedir nada a cambio. Sé que nuestros caminos se volverán a encontrar.*

*A mi grupo de tesis, Ivette y Nicole, gracias por aceptarme con mis locuras, reírse conmigo en cada reunión y por dejarme ser parte de esto.*

*A mi Delmira, porque desde que te fuiste, no hay un día que no piense en ti.*

*Los niños me están esperando. Espero que estés orgullosa de tu nieta.*

*I have come to love myself for who I was, who I am, and who I hope to become.*

**María Paz Puentes Castillo**

## Tabla de contenido

<b>CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>11</b>
1. <i>Introducción</i> .....	11
<b>CAPÍTULO II. PROBLEMATIZACIÓN</b> .....	<b>13</b>
2.1 Planteamiento del problema .....	13
2.2 Justificación del problema/propuesta .....	16
<b>CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>19</b>
3.1 Proceso de composición escrita .....	19
3.2 Feedback .....	23
3.2.2 Feedback directo .....	29
3.2.3 Feedback Metalingüístico.....	30
3.3 Los errores como posibilidad de mejora.....	30
3.4 Ortografía acentual.....	34
<b>CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO</b> .....	<b>37</b>
4.1 Pregunta de investigación.....	37
4.2 Objetivo general.....	37
4.3 Objetivos específicos.....	37
4.4 Hipótesis.....	38
4.5 Variables .....	38
4.6 Enfoque metodológico.....	40
4.9 Procedimientos .....	47
4.9.1 Descripción de las tareas de tratamiento .....	50
<b>CAPÍTULO V. METODOLOGÍA</b> .....	<b>56</b>
5.1 <i>Técnicas de análisis de datos</i> .....	56
5.1.1 Componente cuantitativo.....	56
5.1.2 Análisis de errores.....	56
5.1.3 Pruebas estadísticas para el análisis de resultados entre el pre-test y post-test.....	57
<b>Capítulo VI. ANÁLISIS Y RESULTADOS</b> .....	<b>58</b>
6.1 Análisis de resultados en el uso de ortografía acentual .....	58
6.2 Normalización de los datos .....	61
6.2.1 Prueba T para muestras independientes.....	74
6.3 Discusión de los resultados.....	84
<b>CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES</b> .....	<b>88</b>
7.1 Conclusiones .....	88

<b>7.2 Aportes pedagógicos</b> .....	<b>93</b>
<b>7.3 Limitaciones y proyecciones del estudio</b> .....	<b>94</b>
7.3.1 Limitaciones .....	94
7.3.2 Proyecciones.....	96
<b><i>CAPÍTULO VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.</i></b> .....	<b>97</b>
<b><i>CAPÍTULO IX. ANEXOS.</i></b> .....	<b>104</b>
<b>9.1 Anexo 1. Cronogramas de las actividades correspondientes a pretest y postest..</b>	<b>104</b>
<b>9.2 Anexo 2. Cronogramas de las actividades correspondientes a cada semana.....</b>	<b>109</b>
<b>9.3 Anexo 3. Instrumento de evaluación “Pauta de cotejo”.....</b>	<b>124</b>
<b>9.4 Anexo 4. Consentimiento informado .....</b>	<b>126</b>

## Tablas.

Tabla II-1. Niveles de desempeño según los Mapas de progreso .....	13
Tabla III-1. Conocimientos, habilidades y actitudes para la composición .....	21
Tabla III-2. Categorías de errores gramaticales .....	33
Tabla IV-1. Ejemplo de feedback correctivo escrito directo .....	39
Tabla IV-2. Ejemplo de feedback correctivo escrito metalingüístico directo .....	39
Tabla IV-3. Organización de los participantes del estudio .....	45
Tabla IV-4. Procedimiento de la intervención lingüística .....	48
Tabla IV-5. Descripción de las tareas .....	51
Tabla VI-1. Número total de errores en el uso de ortografía acentual .....	59
Tabla VI-2. Pruebas de normalidad .....	61
Tabla VI-3. Pruebas de normalidad .....	62
Tabla VI-4. Pruebas de normalidad .....	62
Tabla VI-5. Pruebas de normalidad. ....	63
Tabla VI-6. Representación de los grupos de la intervención .....	64
Tabla VI-7. ANOVA de un factor para el pre test .....	65

Tabla VI-8. ANOVA de un factor para el post test	67
Tabla VI-9. Estadísticos descriptivos. Anova de un factor	69
Tabla VI-10. Comparaciones Múltiple. HSD de Tukey	72
Tabla VI-11. Estadísticos para una muestra	75
Tabla VI-12. Tabla con los estadísticos descriptivos de cada grupo. Prueba T	77

## ILUSTRACIONES

Figura 3-1. Pirámide de retroalimentación	26
Figura 4-1. Diseño de la investigación	43
Gráfico 6-1. Resultados del pre test e el grupo de control, metalingüístico y directo	78
Gráfico 6-2. Resultados de las tareas trabajadas en el grupo de control, metalingüístico y directo	79
Gráfico 6-3. Resultados del post test en el grupo de control, metalingüístico y directo	81

Gráfico 6-4. Resultados de pre test y post test del grupo de control, metalingüístico y directo ..... 82

Gráfico 6-5. Resultados del pre test, tarea 1. Tarea 2. Tarea 3, tarea 4 y post test del grupo de control, metalingüístico y directo ..... 83

## RESUMEN

La siguiente investigación tiene como objetivo determinar el efecto del FCE directo y el FCE metalingüístico a través de descripciones gramaticales –ambos focalizados- en la disminución de errores en el uso de ortografía acentual en la escritura de textos narrativos producidos por estudiantes de tercer año de enseñanza media de un liceo de la comuna de Concepción, por medio de un estudio de diseño cuantitativo cuasi experimental.

La muestra está conformada por 21 estudiantes, los que formaron tres grupos organizados en: dos Grupos Experimentales (GE) y un Grupo de control (GC). En la primera etapa de la investigación se aplicó un pretest a cada grupo, luego todos realizaron tareas que se extendieron por cuatro semanas en las que el GC no recibió ningún tipo de feedback; mientras que cada GE recibió un tipo de feedback asignado, directo o metalingüístico. Finalmente, se aplicó un post-test inmediato a los tres grupos.

Los resultados señalan que ambas estrategias fueron pertinentes porque, tanto el grupo directo como el metalingüístico disminuyeron sus errores. Cabe señalar que un aspecto interesante a considerar es que el grupo control, que solo recibió comentarios generales, también disminuyó sus errores, por lo que podríamos inferir que la práctica a partir de la redacción constante de textos narrativos y ejercitación constante de la tildación, permitió que todos los grupos mejoraran.

Palabras clave: feedback correctivo escrito, feedback metalingüístico, feedback directo, uso de tildes, ortografía acentual.

## **CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN**

### **1. Introducción**

La escritura se considera una de las habilidades de mayor importancia para el estudio, pues por medio de ella se adquieren conocimientos, se transmite y recibe información. Según Reyes “Aprender a escribir textos exige más que dominar algunas técnicas de redacción y algunas normas gramaticales. Aprender a escribir es, sobre todo, aprender a reflexionar sobre el lenguaje” (2008, p. 11), ante esto, se debe considerar que, a diferencia del lenguaje oral que es más espontáneo, el lenguaje escrito requiere de una reflexión y un análisis previo a lo que se quiere escribir, por tanto, involucra una serie de estrategias cognitivas que se deben ir desarrollando.

Según lo anteriormente señalado, es necesario que el estudiante reciba, por parte del docente, las herramientas necesarias para que su proceso de aprendizaje sea adecuado. A raíz de esto es que surge la necesidad de estudiar el feedback correctivo como un elemento que proporcione la información adecuada para que el alumno pueda comprender cuáles son sus falencias y cómo poder corregirlas. De acuerdo con Ferreira (2016), el feedback correctivo tiene como función proporcionar al estudiante alguna información relevante para que este pueda corregir los errores cometidos en su proceso de escritura.

La finalidad del feedback no es únicamente corregir los errores cometidos por los estudiantes, sino que también, por medio de este, que el alumno sea consciente de sus logros. Lo que tiene un efecto significativo a nivel motivacional provocando un aumento en las mejoras de sus resultados en actividades de diversa índole, tanto académicas y comunicativas.

Es importante señalar que en todo acto educativo surge en los estudiantes la inquietud de conocer cuáles son las falencias que merman su desempeño académico. Es por ello que se hace necesaria una instancia en la que el docente indique a los alumnos sus debilidades para que estos tengan la opción de internalizarlas y mejorarlas, asegurando, de esta forma, que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo.

Las reglas de acentuación -al ser un contenido trabajado en los primeros años de escolarización- se tienden a considerar fáciles y no se le asigna la importancia que corresponde. Esto sumado al uso indiscriminado de las redes sociales, en donde se privilegia la rapidez del mensaje por sobre la calidad de la escritura, provoca que se cometa un alto número de errores, siendo el uso de la tilde el error más frecuente, según lo señalado por Grompone (1982).

El objetivo de esta investigación busca determinar el efecto del FCE directo y el FCE metalingüístico a través de descripciones gramaticales –ambos focalizados- en la disminución de errores en el uso de ortografía acentual en la escritura de textos narrativos producidos por estudiantes de tercer año de enseñanza media. Para ello, se sustenta en el enfoque cuantitativo cuasi experimental, pues lo que se busca es la existencia de un posible efecto sobre una variable dependiente no manipulada.

La muestra del estudio se compone de alumnos de tercer año medio de un liceo municipal de la comuna de Concepción. Para recopilar la muestra se utilizó la técnica de recolección de datos a partir de la elicitación de la ortografía acentual en la redacción de textos narrativos. Las tareas de escritura consistían en la práctica de la ortografía y la redacción de un texto narrativo de tres párrafos de cinco líneas cada uno.

## CAPÍTULO II. PROBLEMATIZACIÓN

### 2.1 Planteamiento del problema

En el escenario educativo en Chile se sabe que, tanto la comprensión lectora como la escritura representan los problemas más significativos en el área del lenguaje, no solo en estudiantes de enseñanza básica y media, sino también en alumnos que ingresan a la educación superior. Según lo indicado por el Ministerio de Educación en los Mapas de progreso (2008) los alumnos al final de su escolaridad, debieran dominar el nivel 7, el que propone un manejo de:

**Tabla II-1. Nivel de desempeño 7 según los Mapas de progreso (2008, p.7)**

<b>Nivel 7</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tipos de textos: literarios y no literarios.</li><li>• Uso: expresarse, narrar, describir, exponer y argumentar.</li><li>• Uso del vocabulario: variado, preciso y pertinente al contenido, propósito y audiencia.</li><li>• Organización de ideas: desarrolla sus ideas en torno a un tema central en forma analítica, crítica y/o creativa, seleccionando recursos expresivos y cohesivos.</li><li>• Convenciones: escribe utilizando, flexiblemente, las convenciones de presentación, edición y diseño de diversos tipos de textos y las emplea con fines estilísticos.</li></ul>
----------------	---

Sin embargo, la escritura es una de las habilidades más complejas de dominar, por lo que el Feedback Correctivo Escrito (FCE) surge como una estrategia relevante para mejorar y corregir la proceso composición escrita en los estudiantes.

Entre los establecimientos evaluados en el SIMCE del 2016, hubo cinco escuelas con experiencias exitosas en la práctica de la escritura. Dentro de estas, los docentes trabajan la escritura por medio de la motivación a escribir en contextos reales y transversales a las asignaturas, la escritura de distintos tipos de textos con temas de interés para los estudiantes, trabajo del proceso de escritura: planificación, escritura, revisión y reescritura; y por último una adecuada retroalimentación: revisión del docente y entre pares.

Según Sotomayor, Molina, Bedwell y Hernández (2012) en Latinoamérica se han realizado investigaciones sobre el desempeño de la ortografía, que han demostrado que existe un promedio de error de uno de cada diez palabras. Sotomayor expone que en Chile los estudios se han centrado en aspectos de construcción de textos, por lo que la ortografía acentual no ha sido estudiada exhaustivamente. En la educación tradicional el aprendizaje de las reglas de acentuación, generalmente, se basa en la memorización de estas y su repetición, sin relacionar al estudiante con el proceso de escritura como un sujeto activo en la toma de decisiones y que construye su propio conocimiento.

Los problemas en la producción escrita y la ortografía acentual han sido un tema de interés en países hispanohablantes, como en Argentina y México.

En México, el estudio realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2008) dio a conocer que los estudiantes de educación básica presentan dificultades en la acentuación, especialmente con la omisión de tildes.

En Argentina, Carlino (2002, p.411) afirma que “existe una falsa creencia sobre la escritura en estudiantes universitarios, ya que el proceso de escritura no es utilizado como una herramienta que contribuya al proceso de aprendizaje o del conocimiento, porque se da por entendido que el alumno de educación superior posee un mayor manejo de esta”.

Dentro del proceso de escritura, la escuela es esencial, ya que es la institución que debe llevar a cabo la tarea de desarrollar esta competencia. La ortografía es un elemento importante y crucial en la comunicación escrita, debido a que una palabra escrita erróneamente puede cambiar el sentido del texto. Es por esto, que los docentes deben guiar y monitorear a los estudiantes en el proceso de escritura y adquisición de las reglas gramaticales y ortográficas, no obstante, la mejora depende de la forma en que son corregidos y por lo tanto, el FCE es un aspecto esencial en cualquier curso de escritura.

El feedback correctivo se ha presentado como una herramienta con visiones contrapuestas sobre su eficacia. Truscott (1996, p.327) afirmó “que la retroalimentación correctiva escrita es ineficaz y dañina”, pues no se ha podido comprobar que lograra mejorar la precisión de la escritura, mientras que Ferris (1999) está de acuerdo con algunos de estos puntos. Sin embargo, argumenta que el uso del feedback correctivo (FC) es necesario porque los estudiantes quieren ser corregidos, los profesores les exigen precisión gramatical en sus textos escritos y sostiene, también, que los estudiantes necesitan desarrollar la habilidad de autoedición de sus errores.

A pesar de sus argumentos contradictorios, Truscott (1996) y Ferris (1999) concuerdan en que las evidencias de investigación eran limitadas en términos del rango de estudio e intentaron abordar la eficacia y la calidad del diseño de la investigación. A lo largo del tiempo se han realizado diversos estudios en cuanto a la efectividad o la ineficacia del uso del feedback, no obstante, todas estas investigaciones han sido limitadas, pues no han podido dar una respuesta sobre si su uso es o no eficaz en el proceso de escritura. Bitchener (2008, p.103), señala que:

... a menos que los investigadores hagan un esfuerzo para realizar estudios bien diseñados que examinen con el tiempo la efectividad de diferentes opciones de retroalimentación correctiva en nuevos textos escritos y comparándolos con textos de estudiantes que no reciben retroalimentación correctiva, no se puede llegar a una resolución.

## 2.2 Justificación del problema/propuesta

Desde la perspectiva del FCE y de la escritura como un proceso, es importante trabajar la producción de textos de manera constante, lo que permitirá al docente detectar las falencias a mejorar en los estudiantes, ya que los errores, desde la perspectiva de Corder (1986), son una oportunidad de aprendizaje y mejora en el proceso de enseñanza.

Los resultados del SIMCE de escritura del año 2016 que se aplicó a los estudiantes de sexto año de enseñanza básica, arrojó falencias tanto en ortografía como coherencia y cohesión en la producción de textos, las que se perpetúan en el tiempo y continúan presentándose a lo largo de la educación media. Además, indican que la mayor deficiencia se presenta en los textos informativos por sobre los textos narrativos. En ese contexto, la Agencia de la Calidad de la Educación (2016), señala que la mayoría de los estudiantes (81%) escribe textos narrativos con una organización clara y completa, pero solo la mitad logra desarrollar esta competencia en textos informativos (51%).

A pesar de que la Agencia de la Calidad de la Educación se refiere a un nivel de error mayor en el proceso de escritura del texto expositivo, resulta más relevante para esta investigación trabajar el texto narrativo, debido al contexto de vulnerabilidad y bajos índices en resultados académicos de los sujetos, ya que el establecimiento donde fue aplicada la investigación se encuentra 41 puntos por debajo del promedio nacional del SIMCE del año 2017. De modo que, este tipo de texto al tener una estructura conocida por los estudiantes, otorga mayor libertad en el proceso de escritura, lo que permite que el foco del estudiante, no sea la estructura del texto, sino el uso adecuado de la ortografía acentual.

La temprana exposición a textos narrativos a la que se enfrentan los individuos, incluso antes de la etapa preescolar, por medio de cuentos o de relatos de las propias vivencias, que integran el contexto social y cultural, tienen una incidencia directa en el

nivel cognitivo de la producción de dichos textos, en relación a lo anterior, Van Dijk (1996) señala que “los textos narrativos son “formas básicas” de la comunicación que se caracterizan porque se producen en la comunicación cotidiana, dado que narramos lo que nos ha sucedido o conocemos que le sucedió a otro” (p.153).

Durante la enseñanza básica, la comprensión y composición de textos narrativos es enseñada y aprendida en cuanto a sus elementos y su estructura, por lo que, y de acuerdo a lo señalado por el Ministerio de Educación en sus mapas de progreso, los estudiantes que recién ingresan a la enseñanza media debieran ubicarse en el nivel 4 de logro, mientras que los estudiantes que cursan el tercer año de enseñanza media, se ubicaría en el nivel 6, que indica que el alumno tiene la capacidad de leer comprensivamente variados tipos de textos literarios o no literarios (Mineduc, 2018). Por lo tanto, debieran tener un alto dominio de producción de textos narrativos por sobre la composición y comprensión de otros tipos de textos, lo que permitiría que el foco central de esta investigación sea el proceso de escritura y su mejora ortográfica, por sobre el aprendizaje de la estructura del texto.

A partir de lo anterior, se estima pertinente trabajar con sujetos de tercer año medio, ya que poseen las habilidades cognitivas suficientes para comprender las claves metalingüísticas, debido a los aprendizajes gramaticales y narrativos previos. Estos contenidos deberían ser bases esenciales que permitan estudiar el impacto que tiene retroalimentación o feedback en los estudiantes de enseñanza media para evaluar si existe disminución de errores en el uso de ortografía acentual en la escritura de textos narrativos, por medio de un estudio cuantitativo con diseño cuasiexperimental.

El feedback en estudiantes de tercer año medio genera motivación y autorregulación, pues el hecho de destacar los éxitos de un alumno ayuda a elevar su autoestima, mientras el corregir los errores le ayuda a comprender qué está haciendo mal y le brinda herramientas para mejorar. Es decir, aún en forma negativa, el feedback produciría cambios en el proceso de escritura.

De acuerdo con lo señalado, es importante no solo para escribir bien en la asignatura de lenguaje y comunicación o por la obtención de una nota, sino para generar una conciencia autocrítica frente a la resolución de conflictos y a la mejora en las opciones académicas, vale mencionar que la escritura es una habilidad transversal que es utilizada en todo ámbito. Ante esto Cassany señala:

... en este contexto escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber «juntar letras» o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas. Significa poder elaborar: un curriculum personal, una carta para el periódico (una/dos hojas) que contenga la opinión personal sobre temas como el tráfico rodado, la ecología o la xenofobia, un resumen de 150 palabras de un capítulo de un libro, una tarjeta para un obsequio, un informe para pedir una subvención, una queja en un libro de reclamaciones, etc. (Cassany, 2016 p.13)

El plano educativo chileno, teniendo como referencia el SIMCE, se ha enfocado en los procesos de escritura de alumnos de enseñanza básica, dejando de lado la enseñanza media como sujeto de evaluación de las habilidades de escritura. Sobre la base de lo anterior radica el valor teórico y metodológico de esta investigación.

## **CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO**

La siguiente investigación se basa en ciertos elementos que se ligan al proceso de aprendizaje de la escritura. Se prestará especial atención a lo que se entiende por feedback, feedback correctivo escrito, feedback directo, feedback metalingüístico, ortografía acentual enfocada en la tildación de palabras aguda, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas, en el proceso de composición y, finalmente, los errores como posibilidad de mejora.

### **3.1 Proceso de composición escrita**

Existen variadas formas de definir y concebir el concepto de composición escrita, Albarrán (2010) propone que esta multitud de formas se pueden agrupar en cinco enfoques: Gramatical, donde el texto es un producto de los conocimientos gramaticales y habilidades. Funcional, como un instrumento de comunicación de necesidades personales. Procesual, como una acción que gira guiada a la planificación, textualización y revisión. Contenido, como un instrumento de aprendizaje de contenidos académicos. Integral, como una actividad cognitiva compuesta por múltiples tareas mentales que conducen a obtener un escrito.

Las diferentes conceptualizaciones de composición escrita determinan la manera en la que esta se enseña, por lo que adoptamos el enfoque gramatical, ya que como explica Cassany (2011) la gramática y los usos de la lengua son esenciales para el proceso de adquisición del código escrito, conocimiento importante en la corrección y revisión de un escrito en el proceso de composición del texto. Cassany (2011, p.91), explica que “una de las utilidades de la instrucción gramatical es que ofrece un conjunto de reglas de corrección (o estrategias de apoyo) que se pueden aplicar durante el proceso de composición de un texto”. El autor, a través de una investigación a 17 periodistas, expone que la mayoría de los escritores competentes durante la composición

de textos utilizan al menos siete reglas recurrentemente entre las que se encuentran las conjunciones, el uso de coma, diéresis, y la acentuación, comprobando que las reglas gramaticales desempeñan un rol importante en el proceso de composición de un texto.

Cassany (2016) explica que el proceso de composición de un escrito incluye todo lo que el autor piensa, hace y escribe desde que se planteó un objetivo hasta que termina con la versión definitiva del texto. Para el autor, al igual que Albarrán (2010), los escritores cuando trabajan utilizan diferentes estrategias cognitivas para componer el texto, en las dificultades y soluciones, por lo que se aíslan diversos subprocesos que intervienen en el proceso de composición de un escrito, tales como: buscar ideas, organizarlas, redactar, revisar, formular objetivos, etc.

Al enfocarnos en el proceso de composición de un escrito, basándonos en el enfoque integral, debemos tener en cuenta que la composición de un escrito requiere más allá de solo conocer la gramática y reglas de ortografía, Cassany (2016) declara que además se requiere de conocimientos y actitudes para saber utilizar las diferentes estrategias en el momento adecuado.

**Tabla III-1. Conocimientos, habilidades y actitudes para la composición**

CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
Adecuación: nivel de formalidad	Analizar la comunicación	¿Me gusta escribir?
Estructura y coherencia del texto	Buscar ideas	¿Por qué escribo?
Cohesión: pronombres, puntuación...	Hacer esquemas, ordenar ideas	¿Qué siento cuando escribo?
Gramática y ortografía	Valorar el texto	
Presentación del texto	Rehacer el texto	
Recursos retóricos		

Cassany (2016, p.37)

Dichos componentes permitirán que cualquier producto escrito pueda comunicar eficazmente, ya que se incluyen propiedades necesarias para que el texto sea comprensible (conocimientos) y estrategias de redacción (habilidades) condicionados por las motivaciones para realizar el escrito (actitudes).

Otro factor crucial en el proceso de composición de un texto, es el planteado por Reyes (2008) al exponer que un texto debe proporcionar o activar los conocimientos previos indispensables para que el lector interprete la información nueva y la integre óptimamente. A su vez, la autora explica que es imprescindible contar con elementos que contextualicen al lector, permitiendo que el escrito tenga mayor coherencia y una mejor conexión entre los significados presentes. Estas características junto con la inclusión de elementos como el origen, destinatario, la relación, intención comunicativa, y el propósito de la comunicación permiten adecuar nuestra composición para asegurar

que el texto cumpla su función de manera efectiva, al relacionar lo escrito con los marcos de referencia que posee el posible lector.

Sánchez Lobato (2007), a su vez, explica que al momento de escribir estamos bajo diferentes circunstancias que condicionan el fin de nuestro escrito, pero que a pesar de que los fines sean diversos, siempre se deben integrar las “cualidades de un buen escrito”, explicadas por él como nuestra base y guía al momento de escribir. Dichas cualidades corresponden a: ser adecuado en relación al contenido que se transmite y al destinatario, ser efectivo, es decir, lograr los objetivos propuestos, ser coherente transmitiendo el mensaje con claridad, y por último, ser correcto, evitando errores de expresión y ortográficos.

Cassany (2011, p.102-106) señala que el proceso de composición de los escritores competentes se rige, generalmente, por cuatro estrategias que trabajan simultáneamente durante la composición:

1. Conciencia de los lectores: Los escritores competentes suelen ser más conscientes de la audiencia durante la composición, por lo que dedican más tiempo en a las imprecisiones que pueden provocar los escritos o incluso a escoger las formas en las que se presentan frente al lector.
2. Planificar (la estructura): Los escritores competentes hacen más planes y dedican más tiempo a la planificación de la estructura del texto, realizando esquemas, notas y orden de ideas durante el proceso de composición.
3. Releer: Los escritores buenos se detienen mientras escribe, para releer los fragmentos y monitorear si se mantiene o no el sentido global del texto. Se evalúa lo escrito tiene relación con el plan trazado antes, o con lo que se escribirá después.

4. Correcciones: Los escritores buenos revisan y retocan el texto constantemente. Se diferencian dos tipos de retoques, los retoques primarios afectan al contenido del texto y a las ideas expuestas, mientras que los retoques secundarios son más formales, afectando solo a la redacción superficial de un texto, a la gramática u a la ortografía.
5. Recursividad: Los escritores no siempre utilizan una redacción lineal, es decir, una estructura planificada que se mantiene desde el principio hasta el final, donde las nuevas ideas que aparecen durante la escritura no son incorporadas al texto, sino que, los escritores también pueden utilizar una redacción recursiva, proceso más flexible que permite incorporar nuevas ideas o modificar el texto y los planes que se habían realizado previamente.

No existe una forma única de escribir, ya que cada escritor tiene diferentes fórmulas y técnicas al momento de producir un texto, el estilo dependerá de la construcción de las oraciones, del tono, de las intenciones o motivaciones del autor, pero, Sánchez Lobato (2007) explica que a pesar de los diferentes estilos, se deben evitar las imprecisiones, las redundancias, las digresiones, las ambigüedades y la pobreza léxica, entre otros factores que pueden afectar el propósito del escrito.

### **3.2 Feedback**

Los primeros usos que se le dieron al término feedback están en directa relación con las áreas de la ciencia, la cibernética, la industria, entre otras. Su definición original posee una orientación más mecanizada y estaba orientada al control de resultados erróneos dentro un proceso de sistemas que actuaban de forma de dinámica, por lo tanto, se vinculaba, de forma casi exclusiva, con la teoría de gestión (Ramaprasad, 1983, p.4)

Posteriormente, dicho término comenzó a expandirse y se aplicó de forma transversal en diversas disciplinas hasta alcanzar el área del aprendizaje, asociándose en un principio de forma directa con el resultado de las evaluaciones, las cuales cumplen la función de determinar si una respuesta es correcta o no. Sin embargo, a lo largo del tiempo se ha logrado establecer que dicha determinación (de algo correcto o incorrecto), sin una instancia en que el estudiante logre comprender cuál es su error, no resulta provechoso para el proceso de aprendizaje, pues el alumno no logra generar un reconocimiento de sus falencias, por tanto, no existe la instancia de lograr una mejora de sus errores.

Actualmente, el feedback o retroalimentación es considerado como un proceso que cumple la función de apoyar y mejorar el rendimiento académico de los alumnos y, de esta forma, lograr que estos puedan generar mejores opciones de éxito de aprendizaje, la que se produce mediante la posibilidad que se tiene de acortar la distancia que existe entre el estado actual del ejercicio académico de los estudiantes, frente al desempeño deseado o esperado. De acuerdo a lo señalado por Ávila (2009 p.5)

La retroalimentación es un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas, sobre lo que sabe, sobre lo que hace y sobre la manera en cómo actúa. La retroalimentación permite describir el pensar, sentir y actuar de la gente en su ambiente y por lo tanto nos permite conocer cómo es su desempeño y cómo puede mejorarlo en el futuro. (2009, p.5)

A pesar de que existen altas expectativas en cuanto al aporte del feedback en el proceso de aprendizaje, es importante señalar que este puede generar un impacto positivo o negativo sobre los alumnos. Realizar un proceso de retroalimentación requiere de ciertas habilidades, estrategias y capacidades de quien lo ejecuta, pues, de realizarlo de manera incorrecta, este puede mermar los resultados académicos y no ser considerado un aporte para mejorar los errores de los estudiantes.

Ante esto, Ávila (2009) sostiene que para que el proceso de feedback sea efectivo y positivo se debe apegar a ciertas consideraciones, como el hecho de que este debe

ser solicitado o deseado por parte del estudiante, además de poner especial énfasis en que depende mucho del nivel de confianza que exista. Es muy importante que el proceso de retroalimentación sea utilizado como un proceso continuo que busque, realmente, generar mejoras y que sea siempre bajo una verdadera preocupación por el otro. Todo esto genera una atmósfera adecuada para que la retroalimentación sea efectiva.

Como se afirmó anteriormente, la retroalimentación también puede tornarse negativa y no ser realmente un aporte para la mejora de los estudiantes, convirtiéndose elemento negativo y no significativo para el proceso de aprendizaje. De acuerdo a lo señalado por Weaver (2006), existen algunas retroalimentaciones que él denomina como inútiles, pues las considera poco congruentes y que no generan ni un impacto para el alumno, clasificándolas en cuatro:

- 1) Comentarios generales, ambigüos o vagos con respecto a un tema.
- 2) Comentarios que no tienen una orientación específica.
- 3) Comentarios centrados en aspectos negativos.
- 4) Y aquellos comentarios que no están relacionados con los criterios evaluación.

Dentro de la abundante literatura existente con respecto al uso (positivo o negativo) del feedback, destaca el estudio Wilson (2002), quien crea una pirámide de retroalimentación, en esta se genera una división y subdivisiones de los diferentes feedback existentes:

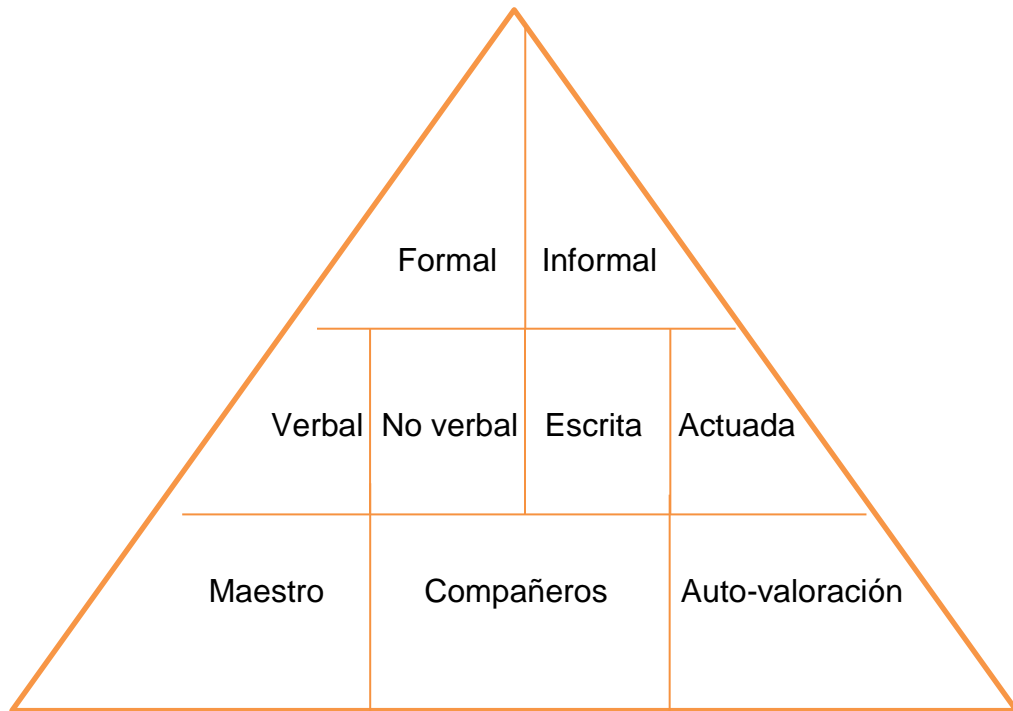


Figura 3-1. Pirámide de retroalimentación

En la figura 3-1 se puede apreciar la diferencia que Wilson (2012) realiza de la retroalimentación formal y de la informal, además señala el modo o la forma que puede ser entregada la retroalimentación: verbal, no verbal o escrita. Algunos ejemplos de estas formas pueden ser proporcionados por medio de comentarios escritos o hablados, en grupo o de forma individual. Finalmente, se indica quiénes son las personas que pueden entregar esta información, señalando al profesor, a los compañeros y al individuo en sí, entendiendo, entonces, la relación asimétrica en la entrega de retroalimentación, en asociación directa con el modo formal o informal.

### 3.2.1 Feedback correctivo

El feedback correctivo escrito (FCE) surge, en primera instancia, durante el proceso de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) y es considerado una herramienta imprescindible para que el aprendizaje de segundas lenguas sea efectivo. Posteriormente, en los años 90' surgen dos investigadores quienes se enfrascan en una discusión académica con respecto a la efectividad del FCE. Truscott (1996), indica que el FCE no es efectivo en el proceso de adquisición de segundas lenguas y que, incluso, este puede ser dañino para el desarrollo de la escritura. Por lo tanto, propone que la corrección gramatical en las clases debiese ser abandonada por las siguientes razones:

- (A) La evidencia científica muestra que es ineficaz, pues ningún estudio muestra resultados robustos.
- (B) por razones teóricas y prácticas. En relación con el diseño e implementación de tareas.
- (C) la corrección de la gramática tiene efectos significativamente perjudiciales, ya que no es considerable solo corregir la gramática si no es capaz de desarrollar la habilidad.

Truscott (1996) consideró y rechazó varios argumentos que se presentaron a favor de la corrección gramatical, a pesar de ello no niega que el FCE puede ayudar a mejorar la gramática, pero pone en duda si este tipo de feedback contribuye o no al desarrollo significativo de habilidades.

Por otro lado, Ferris (1999) aseguró estar de acuerdo con alguno de los puntos mencionados por Truscott, pero agregó que el FCE es efectivo en cuanto a que los estudiantes quieren ser corregidos, pues los profesores tienen cierto nivel de exigencia en la precisión gramatical. Dichas correcciones se pueden conseguir a través de la retroalimentación correctiva que el docente pueda realizar. Es a raíz de esta discusión que se generó una motivación colectiva por estudiar los efectos del feedback en el

proceso de aprendizaje y, si bien han surgido una cantidad importante de investigaciones, aún resulta dificultoso llegar a una concepción general del impacto del feedback sobre los aprendices.

Se entiende que el feedback correctivo es aquel proceso en el cual el profesor le indica al estudiante un error específico que debe ser corregido. Para Ferreira (2006), el feedback correctivo tiene como función proporcionarle al estudiante alguna información relevante para que este pueda corregir los errores cometidos en su proceso de escritura

Ante toda esta discusión académica que surge del confrontamiento teórico entre Truscott y Ferris, y tal como se señaló anteriormente, muchos investigadores se dedicaron a estudiar la efectividad del FC, sin embargo, el estudio realizado por Ellis, Sheen, Murakami y Takashima (2008) proporciona una división del feedback en dos partes: focalizado y no focalizado. Dicha investigación concluye que no existía diferencia entre los resultados de ambos tipos de FC.

Siguiendo esta línea, el FC focalizado corresponde en la detección de errores específicos por parte del profesor, quien los señala y corrige, por ejemplo, el profesor corrige solo la ortografía acentual o los errores ortográficos en el texto. Por otra parte, en el FC no focalizado, el profesor señala y corrige todos los errores presentes. Cassany (2011) señala que el estudiante, en muchas oportunidades, no logra asimilar todas las correcciones de una sola vez, pues la cantidad de errores es demasiada, lo que genera un agobio en el alumno.

### 3.2.2 Feedback directo

El feedback directo en la escritura es aquel en el cual el profesor le proporciona al estudiante la manera correcta en que debe ser escrita una palabra o un enunciado. De acuerdo a lo que plantea Lalande (1982), a menos que los estudiantes logren detectar todos los errores de manera precisa, dichos errores pueden internalizarse en el proceso de adquisición de segunda lengua y normalizarse, por lo tanto, provocaría un aprendizaje defectuoso. Además, agrega que el estudiante no mejora en sus habilidades de escritura si su trabajo no es corregido.

Ellis (2009), indica que el FC directo podría ser el método más efectivo para la corrección de errores, puesto que entrega la orientación precisa de cómo el estudiante debe corregir sus errores, sin embargo, señala que este proceso puede llegar a ser contraproducente para el estudiante, pues si este no tiene la capacidad de autocorregirse, entonces el FC directo podría generar aprendizajes pasajeros y no ser realmente significativos y duraderos en el tiempo.

#### **Ejemplo de FC directo en Lengua Materna**

El dia martes sali muy temprano a correr por la plaza.

Corrección: El **día** martes **sali** muy temprano a correr por la plaza.

### **3.2.3 Feedback Metalingüístico**

Ellis (2009), señala que el feedback metalingüístico es aquel en el cual el profesor entrega al estudiante algún comentario o una idea sobre el o los errores cometidos, a través de dos formas:

- 1) El uso de códigos: consiste en realizar indicaciones abreviadas del error, las cuales pueden ir sobre la ubicación de este, así, el estudiante debe corregir de acuerdo a las pistas entregadas; o al margen del texto, donde el estudiante debe, en primera instancia, localizar el error y luego realizar la corrección.
- 2) Uso de explicaciones metalingüísticas de sus errores: en este caso, el profesor debe tener un alto conocimiento metalingüístico para poder escribir las explicaciones de forma clara y precisa.

Ellis (2009), a su vez, expone que estos comentarios se relacionan con la raíz del error, por lo tanto, el estudiante, para poder corregir su error, debe tener las habilidades gramaticales y, así, poder comprender las claves metalingüísticas.

### **3.3 Los errores como posibilidad de mejora**

Fernández (1995) expone que “se considera “error” a toda transgresión involuntaria de la norma. Y la norma ¿qué es?: un sistema de reglas que definen lo que se debe elegir entre los usos de una lengua determinada” (p.206). Cuando se aprende una lengua, ya sea lengua materna o segunda, los errores están presentes y han existido diferencias tendencias sobre el significado del error en sí. Sin embargo, Corder (1967) cambia la visión negativa del error como una carencia o problema para el aprendizaje, el autor explica que los errores son una muestra de aprendizaje de la lengua y que deben ser vistos de manera positiva en el proceso de aprendizaje, ya que quien comete errores

demuestra que no memoriza las reglas gramaticales, sino que construye sus propias reglas basándose en los datos que recibe sobre la lengua que aprende.

El análisis de error como corriente de investigación nace como respuesta al Análisis contrastivo, explicado por Arcos (2009) como una comparación entre los sistemas lingüísticos con la finalidad de predecir los posibles errores en la adquisición de una segunda lengua al comparar, generalmente esta comparación se realiza en el aprendizaje entre una lengua materna y una lengua meta. Esta perspectiva cambió cerca de los años sesenta, con los planteamientos expuestos por Corder (1967) sobre el análisis de errores, ya que el análisis contrastivo, no ofrecía un estudio o metodología de las causas que provocan estos errores, ni un tratamiento para estos errores.

Tal como se explicaba previamente, los errores de los estudiantes, desde la perspectiva del análisis de error, son una muestra de aprendizaje, vistos positivamente. Por lo tanto, Santos Gargallo (1993) explica que, tras el análisis de estos errores, el docente puede crear el material de enseñanza que sea más útil y adecuado para el estudiante,

En cuanto al tratamiento del error, Arcos (2009) explica que las causas que producen un error pueden ser analizadas según diferentes puntos de vista, entre las que distinguimos dos perspectivas que se relacionan con nuestra investigación, la perspectiva pedagógica, utilizada por Corder (1967) y la perspectiva descriptiva expuesta por Santos Gargallo (1993). En este sentido, pedagógicamente al igual como expone Fernández (1995) antes de tratar un error, debemos diferenciar qué clase de error y el tratamiento más adecuado para este. Cassany (2009) hace una distinción entre error y falta, en la que un error es el producto de un defecto en la competencia lingüística, que comete el escritor cuando desconoce una regla o una palabra. Mientras que una falta, es la consecuencia de un defecto en la actuación lingüística, explicado con otras palabras, a un error que comete el escritor por distracción, o por estar acostumbrado a escribir una palabra de determinada forma. Por lo tanto, dependerá de si existe o no un

conocimiento previo, en este caso, de las reglas gramaticales, para asegurar si corresponde a error o falta.

Por otro lado, la perspectiva más descriptiva, explicada por Santos Gargallo (1993), que propone distintas características dependiendo de una tipología: 1) Omisión, como la falta de una palabra o morfema que debería aparecer en un enunciado, y que puede ser causa del desconocimiento de las reglas gramaticales; 2) Adición, al contrario de la omisión, es la aparición de un morfema que no debería estar en un enunciado bien formado y que se suele relacionar con la hipercorrección; 3) Formación errónea, siendo esta el empleo de una palabra que ha sido creada de modo erróneo, por omisión o adición, y que sus causas suelen estar relacionadas a la inseguridad del alumno; 4) Ausencia de orden y orden incorrecto, que corresponde a la colocación incorrecta de uno o varios morfemas en el enunciado, que influirá en el orden de la oración.

**Tabla III-2. Categorías de errores gramaticales**

<b>Problema ortográfico</b>	<b>Descripción (ejemplos)</b>
Omisión de acento	Palabra que carece del acento correspondiente. Ejemplo: Habia (había)
Adición de acento	Palabra que no posee acento gráfico, pero es añadido de igual forma. Ejemplo: Fuí (fui)
Falsa colocación	Palabra que posee un error en la posición del acento gráfico. Ejemplo: examen (exámen)

**Fuente:** Elaboración propia.

De la Torre en Arcos (2009) explica que en el tratamiento de un error se distinguen tres etapas: 1) detección de errores, 2) identificación de errores y 3) rectificación errores. En la primera fase, el análisis de errores nos permite localizar los problemas que presenta el grupo de aprendices. La segunda fase implica un análisis cuantitativo, que nos informa sobre la magnitud de los diferentes errores apreciados. La tercera fase consiste en que el educador proporciona los conocimientos necesarios para superar los errores detectados previamente, mediante el método más adecuado según el tipo de error y la composición del grupo.

### 3.4 Ortografía acentual

Actualmente, la escritura se ha convertido en parte importante para el desarrollo social, profesional y comunicativo del ser humano. Para Gray en Cassany (1998, p.30) “escribir es un proceso; el acto de transformar pensamiento en letra impresa implica una secuencia no lineal de etapas o actos creativos”.

Es por medio de la escritura que el estudiante demuestra su nivel de conocimiento, además de determinar, en algunos casos, la procedencia de este y su contexto sociocultural. Muchas veces, las destrezas de escritura que los alumnos poseen se encuentra muy por debajo de lo que se espera. Es por ello que en la composición de textos escritos se deben considerar diversos elementos, para guiar el proceso de escritura por medio de pautas y normas que deben ser respetadas por quien escribe, a fin de que su producto final sea legible, coherente y cohesivo.

De dichas normas se desprende aquella que tiene relación con la ortografía acentual, además, presenta altos índices de errores cometidos por los estudiantes. Una causa de ello podría ser la poca importancia que los jóvenes le asignan al uso correcto de la tildación, esto en el contexto del uso de mensajería instantánea, donde se prioriza la rapidez por sobre la escritura correcta. Por otro lado, Vaca (1997) señala que el aprendizaje del uso de tildes por parte de los estudiantes es un proceso en el que este debe comprender su funcionalidad, es decir, que la tildación genera un cambio o un impacto sobre la palabra. Al entender esto, entonces aprenderá que la acentuación es un rasgo del lenguaje oral, que se representa, en el lenguaje escrito, por medio del uso de la tilde.

Según lo que se indica en el texto de Ortografía de la Lengua Española de la Real Academia de la Lengua Española (2010, p.24) “el acento prosódico es la mayor intensidad con la que se pronuncia una sílaba dentro de una palabra”. Desde los comienzos de los procesos de aprendizaje y adquisición de conocimientos lectores se

les enseña a los estudiantes que las palabras tienen diferentes tonos, lo que sirve para diferenciar unas palabras de otras que se escriben igual y significan algo diferente.

El tono de las palabras se entiende como aquella sílaba en donde el estudiante debe considerar la existencia de la acentuación prosódica, la que provoca una elevación del tono de la voz. Aquí surgen dos concepciones en cuanto al nivel fónico de las sílabas: cuando la voz se carga sobre ella, se conoce como sílaba tónica; mientras que si no existe una mayor intensidad en su pronunciación esta es reconocida como sílaba átona.

A diferencia de lo que sucede en otras lenguas, en el español la tildación es dinámica y puede ocupar diferentes lugares dentro de una misma palabra, lo que le asigna diferentes significados y las diferencias de palabras homónimas. Según lo que indica la Real Academia de la lengua Española (RAE), en su texto de Ortografía de la lengua española:

Además de por su posición variable, y en gran parte como consecuencia de ello, el acento en español se caracteriza por su capacidad de distinguir palabras de otro modo idénticas, por lo que este rasgo prosódico tiene en nuestra lengua valor fonológico. Así, dos o más palabras españolas pueden diferenciarse únicamente por su esquema acentual, es decir, por el hecho de que el acento recaiga, en cada una de ellas, en una sílaba distinta, como ocurre en *PRÁctico*, *pracTico* y *practiCÓ* (se destaca en versalita la sílaba tónica); también por presentar acento prosódico o carecer de él, como ocurre entre *PAra* (forma del verbo *parar*, con acento prosódico en la primera sílaba) y *para* (preposición que carece de acento prosódico). Precisamente por esta capacidad de distinguir palabras se dice que el acento es distintivo en español. (2010, p.24)

En el texto de Ortografía de la Lengua Española (2010, p.24) se señala que la sílaba tónica es indicada con el uso de un acento gráfico, denominado *tilde*, el cual es representado por un signo (´) que va sobre la vocal de dicha sílaba (tónica). No obstante, el ejercicio de la tildación de las palabras, se atañe a ciertas reglas generales de acentuación, las que indican lo siguiente: las palabras se clasifican en agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas, dependiendo del lugar en el que se ubique la sílaba tónica.

Para este estudio se tomarán en cuenta todas las reglas de tildación, es decir, palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas. Entonces:

- a) Las palabras *agudas*, son aquellas cuya última sílaba es tónica. Por ejemplo: **reloj**, **actuación**, **balón**, etc.
- b) Las palabras graves, son aquellas cuya penúltima sílaba es tónica. Por ejemplo: **cabello**, **acento**, **palabras**, etc.
- c) Las palabras esdrújulas, son aquellas cuya antepenúltima sílaba es tónica. Por ejemplo: **próximo**, **cómoda**, **esdrújula**, etc.
- d) Las palabras sobresdrújulas, son aquellas cuya sílaba anterior a la antepenúltima es tónica. Por ejemplo: **próximamente**, **adecúadamente**, **éxitosamente**, etc.

Sin embargo, esto no es suficiente para considerar el uso del acento gráfico o tilde, pues se deben seguir ciertas reglas para su uso correcto dependiendo de si la palabra es aguda o grave:

- a) En el caso de las palabras agudas, estas solo llevan tilde cuando terminan en **-n**, **-s** o **vocal**.
- b) Las palabras graves llevan tilde cuando **no** terminan en -n, -s o vocal.
- c) Las palabras esdrújulas se tildan **siempre**.
- d) Las palabras sobresdrújulas, generalmente, son adverbios terminados en *mente*, por tanto, si las palabras sin el sufijo *-mente*, lleva tilde, entonces este tilde se mantiene.

## **CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO**

### **4.1 Pregunta de investigación**

- ¿Qué efecto tiene el FCE directo y el FCE metalingüístico focalizado en la disminución de errores en el uso de ortografía acentual en la escritura de textos narrativos producidos por estudiantes de tercer año de enseñanza media de un liceo municipal de la comuna de Concepción?

### **4.2 Objetivo general**

- Determinar el efecto del FCE directo y el FCE metalingüístico focalizado a través de descripciones gramaticales en la disminución de errores en el uso de ortografía acentual en la escritura de textos narrativos producidos por estudiantes de tercer año de enseñanza media.

### **4.3 Objetivos específicos**

- Demostrar el efecto de las estrategias de feedback correctivo escrito directo y metalingüístico (descripción gramatical) –focalizados- para disminuir errores en el uso de ortografía acentual en la escritura de textos narrativos producidos por estudiantes de tercer año de enseñanza media.
- Comparar la efectividad del FCE directo y el FCE metalingüístico (descripción gramatical) -focalizados- en el uso de ortografía acentual en la escritura de textos narrativos producidos por estudiantes de tercer año de enseñanza media.

#### 4.4 Hipótesis

- H<sub>1</sub>: Los estudiantes que fueron sometidos a estrategias de feedback correctivo escrito evidencian mejora en su ortografía acentual por sobre aquellos estudiantes que no recibieron ni un tipo de feedback
- H<sub>01</sub>: Los estudiantes que fueron sometidos a estrategias de feedback correctivo escrito no evidencian mejoras en su ortografía acentual.
- H<sub>2</sub>: Los alumnos que fueron sometidos al feedback correctivo metalingüístico presentan menor cantidad de errores en relación a los estudiantes que recibieron feedback correctivo directo.
- H<sub>02</sub>: Los alumnos que fueron sometidos al feedback correctivo metalingüístico no presentan menor cantidad de errores en relación a los estudiantes que recibieron feedback correctivo directo.

#### 4.5 Variables

- Variable independiente 1: Uso del feedback correctivo escrito directo.

**Definición conceptual:** Consiste en marcar explícitamente el error.

**Definición operacional:** Se entenderá como la corrección explícita que entrega el profesor al estudiante en un entorno mediatizado por la tecnología. (Ver Tabla 4).

#### **Tabla IV-1. Ejemplo de feedback correctivo escrito directo**

Estudiante: Había una vez un niño que quería volar en **avion**.

Corrección del profesor: avión.

**Fuente:** Elaboración propia.

- Variable independiente 2: Uso de feedback correctivo escrito metalingüístico con descripción gramatical.

**Definición conceptual:** Consistirá en el feedback que entrega el profesor de manera escrita al estudiante, proporcionando claves metalingüísticas que permitan al estudiante reflexionar sobre el error cometido. Se entregan claves metalingüísticas acerca del error, sin proporcionar la forma correcta (Ellis, 2009).

**Definición operacional:** Se entenderá como la entrega de pistas gramaticales que permitan al estudiante identificar su error, reflexionar en torno a él y corregirlo. (Ver Tabla 4).

#### **Tabla IV-2. Ejemplo de feedback correctivo escrito metalingüístico directo**

**Estudiante:** había una vez un niño que quería volar en **avion**.

**Feedback del profesor:** Recuerda que las palabras agudas se tildan en la última sílaba cuando terminan en N, S o vocal.

**Fuente:** Elaboración propia.

- Variable dependiente: La variable dependiente de este estudio corresponde a la disminución de los errores focalizados, los cuales se obtienen al comparar el pre test y post test inmediato.

#### **4.6 Enfoque metodológico**

La presente investigación se sustenta en el enfoque cuantitativo cuasi experimental, pues lo que se busca es la existencia de un posible efecto sobre una variable dependiente que no es manipulada, por medio de la manipulación de dos variables independientes. Para Fleiss (2013), O'Brien (2009) y Green (2003) en Hernández, Fernández y Baptista (2014):

una acepción particular de experimento, más armónica con un sentido científico del termino, se refiere a un estudio en el que se manipulan intencionalmente una o más variables independientes (supuestas causas antecedentes), para analizar las consecuencias que la manipulación tiene sobre una o más variables dependientes (supuestos efectos consecuentes), dentro de una situación de control para el investigador” (Baptista, Fernández, Hernández, (2014, p.129).

Para ello se dividen los sujetos en tres grupos: dos grupos experimentales y un grupo de control y se utiliza un pre-test y un post-test inmediato, con el fin de evidenciar el mejoramiento de el uso de la ortografía acentual.

#### **4.7 Diseño de la investigación**

Este estudio presenta un diseño cuasiexperimental, pre test y post test. Los diseños cuasi experimentales son una derivación de los estudios experimentales, en los

cuales la asignación de los sujetos no es aleatoria, a pesar de que el factor de exposición sea manipulado por el investigador (Hernández, Fernández y Baptista 2010).

La metodología cuasiexperimental permite estudiar problemas en los que no se puede tener un control absoluto de las situaciones, pero se pretende tener el mayor control posible. El cuasiexperimento es utilizado cuando no se realiza una selección aleatoria de los sujetos, por lo que durante la investigación se trabaja con “grupos intactos”.

La selección de los sujetos en esta investigación fue predeterminada, sin embargo, la selección y división de estudiantes en los diferentes grupos fue realizada luego de la aplicación del pretest. Tener grupos intactos permite analizar los primeros resultados y crear grupos equitativos, tanto de control como grupos experimentales. Otro factor, fue la participación de los alumnos del Programa de Integración Educativa, por lo que fue necesario elegir el tipo de feedback a entregar por facilidades de comprensión.

Bisquerra (2012) explica que este tipo de investigación permite la aplicación de un pretest, para verificar la equivalencia inicial entre grupos, luego una intervención o tratamiento, y posteriormente un post test con características similares al pretest. La investigación al incluir un pretest ofrece la ventaja de que al poseer una prueba diagnóstica, las puntuaciones pueden ser utilizadas para evaluar y analizar los datos obtenidos en el post test. El procedimiento aplicado en la investigación contempla la aplicación de pre-test y post- test separados por una intervención educativa, esto nos permitirá conocer la ortografía acentual de los sujetos previo a la aplicación de la intervención educativa, y comparar sus efectos posteriores.

A su vez, Hernández, Fernández y Baptista (2010) plantean que los diseños cuasiexperimentales, al igual que los diseños experimentales, manipulan al menos una variable independiente para ver su efecto y relación con una o más variables dependientes.

Puesto a que en la investigación manipulamos dos variables con el fin de describir los resultados del aprendizaje de las reglas de acentuación en los estudiantes a través del feedback correctivo escrito, y así para mejorar la ortografía acentual en estudiantes, los participantes del estudio se dividen en un grupo de control y dos grupos experimentales. El primer grupo de control, donde los estudiantes reciben un feedback por sus escritos, pero no enfocado hacia su ortografía acentual. El segundo grupo es el grupo experimental con feedback metalingüístico, en el cual, los alumnos reciben una retroalimentación en sus escritos mediante notas con descripciones gramaticales sobre las reglas de acentuación. Por otro lado, está el segundo grupo experimental, en el que se realiza un feedback directo, es decir, se le indica al alumno cuál es su error y se corrige.

El diseño de esta investigación contempla 6 semanas para su aplicación. En la semana 1, se realiza una evaluación diagnóstica a los tres grupos seleccionados. Luego, desde la segunda semana hasta la quinta semana de aplicación, se trabaja mediante tareas iguales para los tres grupos, la diferencia radica en el feedback entregado a los alumnos previo a cada una de las tareas, que se realiza según el grupo al que el alumno pertenece después del pretest. Estas tareas tienen como objetivo la creación de textos narrativos breves basados en diferentes temas, si bien, cada una de las tareas aplicadas en las cuatro semanas cambia, estas se desarrollan siguiendo la unidad de aprendizaje para tercer año medio “el viaje” en Lengua y Literatura. En la semana seis, se realiza un post test de escritura similar al pretest realizado en la primera semana de aplicación, con la finalidad de obtener información cuantificable sobre cada una de las estrategias proporcionadas.

La figura 4-1 es parte del diseño metodológico de la tesis doctoral de Kloss (2018), sin embargo, fue modificado para esta investigación, ya que se realiza solo una medición inmediata al término de las cuatro semanas de intervención.

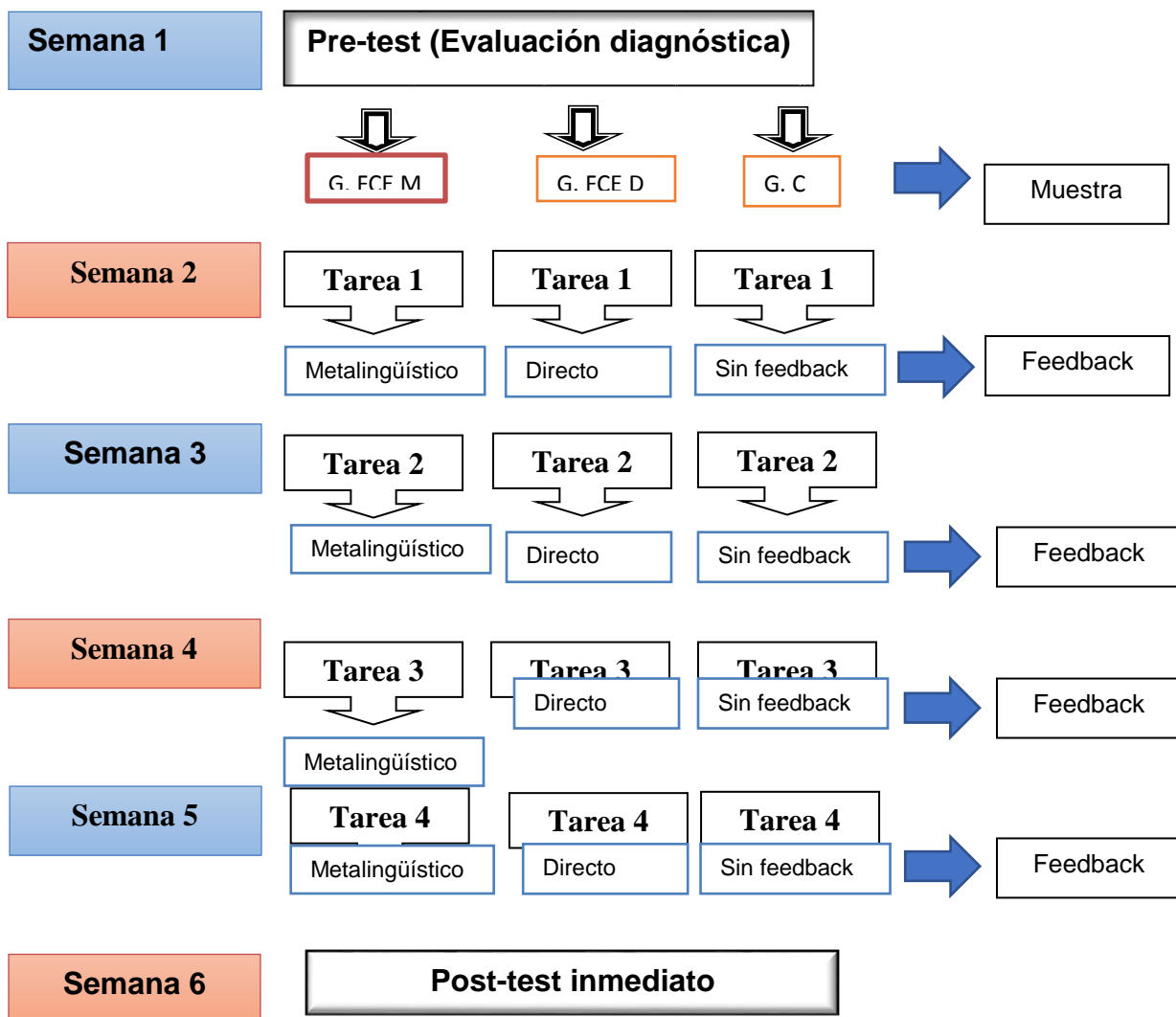


Figura 4-1. Diseño de la investigación

## 4.8 Participantes

Los participantes que componen este estudio son estudiantes de tercer año medio de un liceo municipal de la provincia de Concepción. La intervención lingüística duró 6 semanas. Durante esta etapa se aplicaron tareas de escrituras, pre test y post test.

El número de estudiantes pertenecientes al tercer año de enseñanza media, corresponde a 25 sujetos, cuyas edades fluctúan entre los 17 y 19 años. Sin embargo, no todos fueron considerados para esta medición, pues hay alumnos que forman parte del programa PIE (Programa de integración estudiantil), donde se encuentran sujetos de forma permanente y transitoria, los cuales son evaluados con diferentes escalas. Finalmente, el número de sujetos que participó en esta investigación se redujo a 21, los cuales corresponden a 10 mujeres y 11 varones.

A continuación, se presenta la tabla IV-3 en la que se resume la intervención, la cantidad de sujetos total del curso y la muestra. Esta última se organizó de acuerdo con criterios de selección, los que se precisan en la última columna.

**Tabla IV-3. Organización de los participantes del estudio**

Ejecución de la investigación	Población	Muestra	Organización de la muestra	Criterios de selección de la muestra
Segundo semestre año 2018	25 sujetos	21 sujetos	7 sujetos GC 7 sujetos GE1 7 sujetos GE2	-Estudiantes de tercer año medio. - La participación se realizó de forma voluntaria previo una carta de autorización enviada a los apoderados con el fin de aprobar la participación de sus pupilos en dicha investigación. Es por esto que los grupos se componen de 7 sujetos cada uno. -La selección fue intencionada para que los grupos quedaran equiparados según la cantidad de errores ortográficos detectados en el pre test aplicado. Se dividió en tres grupos: GC,GE1 y GE 2.

**Fuente:** Elaboración propia.

Según la tabla anterior, la muestra se dividió en tres grupos, uno control y dos experimentales, durante las semanas que se ejecutó esta investigación. Para clarificar la composición de estos grupos, a continuación, se especificará cómo se proporcionaba el feedback en cada uno:

**1. Grupo control:** Este grupo no recibió feedback, sino comentarios generales.

Ejemplo:

- Si presentaba pocos o nulos errores ortográficos acentuales:

*¡Muy buen trabajo, continúa así!*

*¡Excelente trabajo, felicitaciones!*

- Si presentaba cinco o más errores ortográficos acentuales:

*Recuerda cuidar tu ortografía, puedes seguir mejorando tu trabajo.*

*Buena historia, sin embargo, recuerda cuidar tu ortografía.*

**2) Grupo experimental 1:** Este grupo recibió feedback correctivo escrito directo, por lo que se les marcó y corrigió explícitamente el error.

Por ejemplo:

“Había una vez un condor que volaba como un avion en el cielo...”

Había


cóndor

avión

**3) Grupo experimental 2:** Este grupo recibió feedback correctivo escrito metalingüístico mediante descripción gramatical para notar el error.

Por ejemplo:

Habia una vez un condor que volaba como un avion en el cielo...”



Recuerda que las palabras agudas se tildan en la última sílaba cuando terminan en n, s o vocal y las palabras graves se tildan en la penúltima sílaba cuando NO terminan en n, s o vocal, exceptuando las que rompen el diptongo.

#### **4.9 Procedimientos**

1. El procedimiento para la intervención lingüística, corresponde a tareas de escritura realizadas como guías, que se estructuran según el siguiente formato:

**Tabla IV-4. Procedimiento de la intervención lingüística**

<b>Semana</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Actividades previas</b>	<b>Actividades de producción de texto narrativo</b>
<b>Semana 2</b>	Producir un texto narrativo de alguno de los tipos de mundos estudiados.	1) Recordar las reglas de acentuación de las palabras agudas. 2) Tildar correctamente un listado de palabras.	Los estudiantes responden a la pregunta ¿cómo sería el mundo en que les gustaría vivir? Narran una historia en torno a esta interrogante que debe tener características distintivas de alguno de los tipos de mundo vistos en clases anteriores.
<b>Semana 3</b>	Producir un texto narrativo del mundo maravilloso a partir de una imagen.	1) Recordar las reglas de acentuación de las palabras graves. 2) Tildar Correctamente un listado de palabras. 3) Marcar o destacar las palabras graves	Redactar un texto que contenga las características principales del mundo maravilloso a partir de una imagen presente en la guía

		presentes en un texto.	
<b>Semana 4</b>	Producir un texto narrativo que represente la leyenda Latinoamericana.	1) Recordar las reglas de acentuación de las palabras esdrújulas. 2) Tildar correctamente un listado de palabras.	Los alumnos ven un video con la “Leyenda del Tue Tue” y redactan una leyenda en torno a su contexto cotidiano (escolar, familiar, de amistad, etc.)
<b>Semana 5</b>	Producir un texto narrativo que dé cuenta de aspectos destacados de Latinoamérica.	1) Recordar las reglas de acentuación de las palabras sobreesdrújulas. 2) Tildar correctamente un listado de palabras.	Los alumnos deben leer un cuento latinoamericano y escribir una versión propia a partir de sus interpretaciones personales.

**Fuente:** Elaboración propia.

#### **4.9.1 Descripción de las tareas de tratamiento**

Después del pretest se inició el proceso de tratamiento por medio de 4 sesiones.

La clase se dividía en cuatro momentos, primero se muestran las actividades previas, que consistían en realizar ejercicios de ortografía acentual, para reforzar el uso correcto de tildes. Luego los estudiantes realizan la actividad central de la clase que consiste en realizar un texto narrativo que cumpla con su estructura básica y una extensión de tres párrafos de cinco líneas cada uno, además de un título.

Las tareas fueron adecuadas el contexto educacional de los estudiantes, de manera que sirvieran como apoyo de reforzamiento del contenido que estaban estudiando, lo que se refleja en la siguiente tabla:

**Tabla IV-5. Descripción de las tareas**

Semana	Actividades previas	Unidad	Tarea	Duración
2	Reforzamiento del uso de tildes en palabras agudas	Tipos de mundo	Escribir una historia	90 minutos
3	Reforzamiento del uso de tildes en palabras graves.	Tipos de mundo	Escribir una historia perteneciente al mundo maravilloso.	90 minutos
4	Reforzamiento del uso de tildes en palabras esdrújulas.	América latina en diálogo con el mundo: nuestra identidad	Escribir una leyenda	90 minutos
5	Reforzamiento del uso de tildes en palabras sobresdrújulas.	América latina en diálogo con el mundo: nuestra identidad	Escribir un cuento	90 minutos

**Fuente:** Elaboración propia.

El cuadro anterior muestra la secuencia de las tareas aplicadas a los estudiantes:

- En la primera semana se trabajó con tipos de mundo, debido a una modificación del curriculum en el establecimiento. Inicialmente con el recordatorio de qué son las palabras agudas, cómo y cuándo deben ser tildadas. Luego de recordar, los

estudiantes realizaron la actividad que consistía en escribir una historia con alguno de los tipos de mundo estudiado en clases anteriores, el texto debía presentar las características principales del mundo escogido. La historia debía tener un título y tres párrafos de cinco líneas cada uno, además respetar la estructura básica del texto narrativo.

- En la segunda semana se continuó con tipos de mundo. Inicialmente se trabajó con el recordatorio de qué son las palabras graves, cómo y cuándo se deben tildar, luego los estudiantes realizaron una actividad sobre esto. Posteriormente, escriben una historia perteneciente al mundo maravilloso a partir de una imagen que se presentaba en la guía de trabajo, esta historia debe contener título y tres párrafos de cinco líneas cada uno, además de respetar la estructura básica del texto narrativo.
- En la tercera semana se trabajó con la unidad de “América latina en diálogo con el mundo: nuestra identidad”. En la etapa inicial de la clase los estudiantes recordaron las reglas de las palabras esdrújulas, cómo y cuándo deben ser tildadas, luego realizaron una actividad sobre ellas. Posteriormente, los estudiantes ven el video de una leyenda popular chilena llamada “leyenda del tue tue” para recordar qué es y las características que esta posee. Después de ver el video, los estudiantes escriben una leyenda respecto a alguna temática de sus vidas cotidianas, ya sea familiar, escolar, de amistad, etc. La leyenda debe tener un título y ser escrita entre tres párrafos de cinco líneas cada uno, además de respetar la estructura básica del texto narrativo.
- En la cuarta semana se continúa con la unidad de América latina. Inicialmente se recuerdan las reglas de las palabras sobresdrújulas, cómo y cuándo se deben tildar, luego se realizó una actividad sobre ellas. Posteriormente, los estudiantes, a partir de un cuento latinoamericano presente en la guía de trabajo, reescribieron una versión propia utilizando el argumento del texto entregado por el docente.

El cuento que escribieron debía presentar título y tres párrafos de cinco líneas cada uno, además de respetar la estructura básica del texto narrativo.

Una vez que los estudiantes terminaban las tareas, la docente a cargo retraba las guías y en conjunto a las demás estudiantes que participaron en esta investigación, revisaban los escritos tres veces cada uno, de manera que se evitara pasar por alto algún error ortográfico de los alumnos. El procedimiento para realizar el FC escrito para cada uno de los grupos experimentales fue el siguiente:

- Las investigadoras a cargo corrigieron en conjunto todos los textos del grupo experimental 1 y 2 y el grupo de control para detectar los errores acentuales presentes en las tareas realizadas por los estudiantes.
- La docente a cargo del curso, al inicio de la clase entregó las guías con los comentarios y correcciones según correspondía a cada grupo y resolvió dudas de los estudiantes respecto a los resultados. Esto se realizó antes de comenzar la nueva tarea.
- Una vez que los estudiantes veían las correcciones y/o comentarios, entregaban la guía a la docente a cargo, de manera que ella quedaba con el material.
- Este proceso se repitió durante las cuatro sesiones que recibieron tratamiento, pues los estudiantes escribieron textos nuevos cada clase.

## **4.8.2 Instrumentos**

### **a) Pretest**

El pre test fue realizado en concordancia con los contenidos de aprendizaje que estudiaban los alumnos, es decir, fue realizado sobre “el viaje”.

El objetivo de este instrumento fue producir un texto narrativo que tenga como eje central el viaje. En la guía de trabajo había dos imágenes de ciudades (París o New York) de las cuales el estudiante debía escoger una y crear una historia simulando que viaja a ese destino porque el liceo le otorga la posibilidad de realizar un intercambio.

El instrumento tenía como finalidad conocer inicialmente el nivel de los estudiantes en cuanto a su ortografía acentual, de modo que el viaje fue una excusa para la producción de un texto.

### **b) Post test**

El post test fue realizado bajo la misma temática del pretest, teniendo como objetivo la realización de un texto narrativo que contenga el viaje como eje central.

El instrumento tenía la finalidad de comparar los resultados de los GE1 y GE2 respecto a los pretest, de manera que se evidenciara si existió o no disminución de errores en el uso de tilde de las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas luego de realizar feedback. Respecto al GC, el pre test permite conocer qué sucedió con los estudiantes, si hubo mejora de los resultados con la realización de las actividades. Es importante mencionar que el pre y post test no reciben retroalimentación hacia los alumnos, ya que son utilizados con fines de análisis del estudio.

### **c) Lista de Cotejo**

El instrumento de evaluación utilizado para corregir los test de medida (pre y post test) fue una lista de cotejo. Según Jiménez, González y Hernández (2010), la lista de cotejo sirve para registrar aspectos que son del tipo dicotómico; es decir: la presencia o ausencia, cumplimiento o no cumplimiento. Su aplicación permite demostrar el progreso a través del tiempo, en este caso, se registró la presencia o ausencia de errores de acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas, sobresdrújulas y la cantidad de errores presentes. Además para evaluar el progreso de los estudiantes, también se registró la participación activa, la extensión solicitada de los textos y la entrega a tiempo de estos.

## **CAPÍTULO V. METODOLOGÍA**

### ***5.1 Técnicas de análisis de datos***

Este apartado se dividirá en las técnicas estadísticas utilizadas para analizar datos cuantitativos.

#### **5.1.1 Componente cuantitativo**

El componente cuantitativo permite la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. En esta investigación las hipótesis explicitan la diferencia que existe entre los grupos que son corregidos con distintas estrategias de feedback correctivo escrito.

La recolección de los datos se fundamenta en la medición y se analizan a través de métodos estadísticos. El análisis estadístico se realiza mediante el software estadístico Spss versión 22.

#### **5.1.2 Análisis de errores**

Para el análisis de los textos se contabilizó la cantidad de errores cometidos por los alumnos. Cassany (2018) señala que el error es el producto de un defecto en la competencia lingüística: se comete cuando el escritor desconoce una regla gramatical, una palabra, entre otros.

Por lo tanto, medir los errores permite examinar el grado de precisión con que los estudiantes utilizan un elemento lingüístico, en este caso el nivel de desempeño en el uso de marcadores discursivos con valor organizativo (MDO).

### **5.1.3 Pruebas estadísticas para el análisis de resultados entre el pre-test y post-test**

Para comenzar el análisis estadístico se aplica la prueba de normalidad (KS), de acuerdo con tres supuestos: primero la distribución normal de los datos, luego, la independencia de las observaciones, es decir, que los grupos se compongan de diferentes personas y el tercer supuesto, que implica que los grupos sean equivalentes, en relación con la cantidad de participantes.

Posteriormente, para efectuar el análisis de los datos se aplica la prueba de homogeneidad de varianzas a partir de pruebas de normalidad para evaluar las condiciones de entrada de los participantes.

Una vez que se determina la homogeneidad de los grupos, se realiza el análisis de varianza de un factor (ANOVA de un factor) para determinar la diferencia entre promedios de los grupos que se comparan.

Finalmente, se analizan los datos con la Prueba T para muestras independientes, que permite determinar si el promedio se ajusta a las hipótesis de investigación.

## Capítulo VI. ANÁLISIS Y RESULTADOS

### 6.1 Análisis de resultados en el uso de ortografía acentual

Para analizar la presencia del uso de la ortografía acentual en la escritura de textos narrativos se utilizó como medida de análisis la contabilización de los errores, considerando como error lo expuesto por Cassany (2018) como el producto de un defecto en la competencia lingüística: se comete cuando el escritor desconoce una regla gramatical, una palabra, entre otros. Esta medida examina el grado de precisión con que los estudiantes utilizan la forma lingüística seleccionada, es decir, ortografía acentual: aguda, grave, esdrújula y sobreesdrújula.

#### Ejemplo de error

El **dia** martes **sali** muy temprano a correr por la plaza.

La tabla VI-1 presenta el número total de errores en el uso de ortografía acentual utilizados en la escritura de textos narrativos en el pretest y post test inmediato.

**Tabla VI-1. Número total de errores en el uso de ortografía acentual**

Momentos de evaluación	Pre test				Post test			
	contro l	Directo	Metal .		Control	Direct o	Metal. .	
Nº errores	55	57	71	183	36	33	42	111
Total %	30%	31%	39%	100 %	32	30%	39%	100 %

**Fuente:** Elaboración propia.

En la tabla VI-1 se presentan los errores en el uso adecuado de ortografía acentual en los dos momentos en que se midió la intervención lingüística, según dos pruebas: pretest y post test.

El total de errores evidenciados en la acentuación gramatical de palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas, presentado por cada estudiante, se utilizó como criterio para determinar la cantidad de errores a corregir, es decir, se reformaron la totalidad de los errores de acentuación.

La tabla, en la segunda fila, muestra los grupos de la intervención: grupo control, que no recibió feedback, sino comentarios generales; el grupo experimental 1, que recibió feedback directo y el grupo experimental 2, que recibió feedback mediante claves metalingüísticas.

El total de errores de los 3 grupos en el pretest corresponde a 183, mientras que, en la segunda medición, los errores disminuyen a 111. Esto se debe a que los tres grupos disminuyeron considerablemente el número de errores.

El grupo control a pesar de recibir solo comentarios generales disminuyeron de 55 a 36 errores, es decir, 19; mientras que el grupo experimental 1, que recibió feedback directo disminuyó 24 errores y la mayor disminución la efectuó el grupo metalingüístico, que bajó el número de errores a 29.

Los errores cometidos por el grupo metalingüístico disminuyeron de 71 en primera instancia a 42 en el post test. En ese sentido, estos resultados se relacionan con los encontrados por Ferreira (2017a y b) y Kloss (2018) indican que la corrección implícita es adecuada para que el estudiante note y repare su error.

Por lo tanto, la estrategia metalingüística especifica la importancia de la reflexión dentro de la corrección, lo que hace que la reparación de errores se mantenga a largo plazo. Sin embargo, en esta investigación hubo una disminución en los tres grupos, lo que se atribuye al impacto del diseño de las tareas y la importancia de la corrección de textos, independiente de la estrategia utilizada.

Cabe señalar que la muestra a la que se le aplicó esta intervención, fueron alumnos de tercero medio, lo que implica un mejoramiento, pero no con significancia en las claves metalingüísticas, pues los estudiantes al enfrentarse a un alto índice de vulnerabilidad en el contexto escolar, aún no tienen el suficiente conocimiento gramatical para entender y procesar las claves metalingüísticas.

El experimento consideró una variable independiente y una dependiente; la variable independiente corresponde a cada uno de los dos grupos experimentales (el grupo D, que recibió feedback correctivo directo y el grupo M, que fue corregido mediante- feedback metalingüístico) la variable dependiente corresponde a la diferencia

en la disminución de los errores focalizados en este estudio, es decir, en la ortografía acentual: aguda, grave, esdrújula y sobreesdrújula al comparar el pretest y el post-test.

Los puntajes obtenidos a partir de la contabilización de errores fueron procesados y analizados con el programa Statistical Package for the Social Sciences 22 (SPSS). Este programa permite examinar tanto las distribuciones de frecuencia para cada variable en particular, como las relaciones entre ellas.

## 6.2 Normalización de los datos

Una vez contabilizados los errores de ortografía acentual, se clasificaron en tres modalidades: omisión, falsa colocación y adición. Sin embargo, para efectos de la normalización de los datos se estableció un rango de valores que posteriormente se introdujeron al Software estadístico Spss:

Rangos: 0 errores a 21 errores.

**Tabla VI-2. Pruebas de normalidad**

Pruebas de normalidad <sup>b,c,d</sup>							
	Omisión (Pretest)	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
Grupos	0	,260	15	,007	,756	15	,001
	1	.	2	.			
	2	,260	2	.			

**Fuente:** Elaboración propia.

**Tabla VI-3. Pruebas de normalidad**

Pruebas de normalidad							
	Falsa colocación	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	(Pretest)	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Grupos	0	,225	20	,009	,803	20	,001
	1	,260	2	.			

**Fuente:** Elaboración propia.

**Tabla VI-4. Pruebas de normalidad**

Pruebas de normalidad <sup>b</sup>							
	Adición	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	(Pretest)	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Grupos	0	,236	19	,006	,795	19	,001
	1	,260	2	.			

**Fuente:** Elaboración propia.

Según la prueba de normalidad KS se distribuyen normalmente los datos, por lo tanto, hay que afirmar el supuesto de normalidad en los grupos control –grupo C- experimental 1 -grupo D- y experimental 2 –grupo M- en los errores de ortografía acentual por omisión, falsa colocación y adición (Estadísticos en .225 y .260; gl:21;  $p>0.5$ ).

Ahora bien, si focalizamos en los errores más frecuentes. Estos se encontraron en las palabras agudas (omisión, falsa colocación y adición). Por lo tanto, se aplicó la

prueba de normalidad para determinar la homogeneidad en los tres grupos del experimento.

**Tabla VI-5. Pruebas de normalidad.**

Pruebas de normalidad							
	Aguda (Pretest)	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístic o	gl	Sig.	Estadístic o	gl	Sig.
Grupos	0	,241	5	,200*	,821	5	,119
	2	,349	5	,046	,771	5	,046
	3	,283	4	.	,863	4	,272
	5	.	2	.			
	6	,260	2	.			

**Fuente:** Elaboración propia.

De acuerdo con la tabla anterior, se observa que los datos se presentan modo normal, pues los errores cometidos por los tres grupos se presentan de manera constante. (Estadísticos en .241 y .260; gl:18;  $p > 0.5$ )

El segundo supuesto de normalidad corresponde a la independencia de las observaciones, en este punto se puede sostener que las personas que compone los grupos son distintas. Luego, en el tercer supuesto, respecto a la equivalencia de grupos, los tamaños de las muestras son iguales en cada grupo, es un indicio de que hay equivalencia de grupos en las poblaciones. En ese sentido, la prueba de independencia de las observaciones y la de equivalencia se comprueba, pues los grupos de estudio son:

control, directo y metalingüístico. A continuación, se presenta la muestra total y equilibrada del estudio.

**Tabla VI-6. Representación de los grupos de la intervención**  
**Grupos**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos (control)	7	33,3	33,3	33,3
(Directo)	7	33,3	33,3	66,7
(Metali.)	7	33,3	33,3	100,0
Total	21	100,0	100,0	

**Fuente:** Elaboración propia.

La tabla VI-6, presenta la homogeneidad de los grupos, por lo tanto, se cumple el principio de igual de la muestra, lo que nos permite utilizar pruebas paramétricas para el estudio. Entonces, los modelos estadísticos más pertinentes para este estudio corresponden a las pruebas paramétricas ANOVA de un factor y la prueba T para muestras relacionadas.

Para comparar el promedio de los tres grupos que componen el experimento se utilizó ANOVA de un factor con la finalidad de comprobar la diferencia entre los promedios de los grupos comparados.

**Tabla VI-7. ANOVA de un factor para el pre test****ANOVA de un factor**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Aguda (Pretest)	Inter- grupos	2,000	2	1,000	,039	,962
	Intra- grupos	460,571	18	25,587		
	Total	462,571	20			
Grave (Pretest)	Inter- grupos	22,571	2	11,286	1,394	,274
	Intra- grupos	145,714	18	8,095		
	Total	168,286	20			
Esdrújula (Pretest)	Inter- grupos	1,524	2	,762	,378	,691
	Intra- grupos	36,286	18	2,016		
	Total	37,810	20			
Sobre (Pretest)	Inter- grupos	,095	2	,048	,167	,848
	Intra- grupos	5,143	18	,286		
	Total	5,238	20			

Omisión (Pretest)	Inter-grupos	2,667	2	1,333	,988	,392
	Intra-grupos	24,286	18	1,349		
	Total	26,952	20			
Falsa colocación (Pretest)	Inter-grupos	,095	2	,048	1,000	,387
	Intra-grupos	,857	18	,048		
	Total	,952	20			
Adición (Pretest)	Inter-grupos	,095	2	,048	,500	,615
	Intra-grupos	1,714	18	,095		
	Total	1,810	20			

**Fuente:** Elaboración propia.

Sobre la prueba de ANOVA unifactorial, como la hipótesis de investigación es que hay diferencia, entonces la hipótesis nula es que no hay diferencia entre grupos. La significancia está sobre .05 en el pretest, lo que indica antes de la intervención lingüística (tratamiento) no hay diferencias.

**Tabla VI-8. ANOVA de un factor para el post test**  
**ANOVA de un factor**

		Suma de cuadrad os	gl	Media cuadráti ca	F	Sig.
Aguda (Postest)	Inter- grupos	3,524	2	1,762	,215	,809
	Intra- grupos	147,714	18	8,206		
	Total	151,238	20			
Grave (Postest)	Inter- grupos	9,524	2	4,762	1,163	,335
	Intra- grupos	73,714	18	4,095		
	Total	83,238	20			
Esdrújula (Postest)	Inter- grupos	1,238	2	,619	,951	,405
	Intra- grupos	11,714	18	,651		
	Total	12,952	20			
Sobre (Postest)	Inter- grupos	,095	2	,048	1,000	,387
	Intra- grupos	,857	18	,048		
	Total	,952	20			
Omisión (Postest)	Inter- grupos	,857	2	,429	1,038	,374

	Intra- grupos	7,429	18	,413		
	Total	8,286	20			
Falsa colocación (Postest)	Inter- grupos	,095	2	,048	,500	,615
	Intra- grupos	1,714	18	,095		
	Total	1,810	20			
Adición (Postest)	Inter- grupos	2,952	2	1,476	1,632	,223
	Intra- grupos	16,286	18	,905		
	Total	19,238	20			

**Fuente:** Elaboración propia.

En el pre test no hay diferencias significativas entre los grupos. Sin embargo, en el post test, sí hay diferencias entre grupos, por efecto del tratamiento, pero no con significancia estadística ( $p > .05$ ). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación, es decir que hay diferencia entre los grupos para el post test ( $F (.215; 1,163; ,951; 1,000; 1,038; ,500; 1,632) p > .05$ ), por lo que podemos inferir que la mayor disminución de errores con significancia estadística fue para el tratamiento de palabras agudas.

**Tabla VI-9. Estadísticos descriptivos. Anova de un factor**

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Aguda (Pretest)	(control)	7	3,71	5,964	2,254	-1,80	9,23	0	17
	(Directo)	7	4,43	3,207	1,212	1,46	7,39	0	10
	(Meta)	7	4,29	5,559	2,101	-,86	9,43	0	16
	Total	21	4,14	4,809	1,049	1,95	6,33	0	17
Grave (Pretest)	(control)	7	2,29	2,360	,892	,10	4,47	0	5
	(Directo)	7	1,71	1,799	,680	,05	3,38	0	5
	(Meta)	7	4,14	3,934	1,487	,50	7,78	0	12
	Total	21	2,71	2,901	,633	1,39	4,03	0	12
Esdrújula (Pretest)	(control)	7	,71	,756	,286	,02	1,41	0	2
	(Directo)	7	,71	,951	,360	-,17	1,59	0	2
	(Media)	7	1,29	2,138	,808	-,69	3,26	0	6
	Total	21	,90	1,375	,300	,28	1,53	0	6
Sobre (Pretest)	(control)	7	,14	,378	,143	-,21	,49	0	1
	(Directo)	7	,14	,378	,143	-,21	,49	0	1
	(Meta)	7	,29	,756	,286	-,41	,98	0	2
	Total	21	,19	,512	,112	-,04	,42	0	2
Omisión (Pretest)	(control)	7	,71	1,254	,474	-,45	1,87	0	3
	(Directo)	7	1,00	1,528	,577	-,41	2,41	0	4
	(Meta)	7	,14	,378	,143	-,21	,49	0	1
	Total	21	,62	1,161	,253	,09	1,15	0	4
Falsa colocación (Pretest)	(control)	7	,14	,378	,143	-,21	,49	0	1
	(Directo)	7	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
	(Meta)	7	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
	Total	21	,05	,218	,048	-,05	,15	0	1
Adición (Pretest)	(control)	7	,14	,378	,143	-,21	,49	0	1
	(Directo)	7	,14	,378	,143	-,21	,49	0	1
	(Meta)	7	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
	Total	21	,10	,301	,066	-,04	,23	0	1
	(control)	7	2,14	1,952	,738	,34	3,95	0	6

Aguda	(Directo)	7	2,71	2,690	1,017	,23	5,20	0	7
(Postest)	(Meta)	7	1,71	3,684	1,392	-1,69	5,12	0	10
	Total	21	2,19	2,750	,600	,94	3,44	0	10
Grave	(control)	7	1,00	1,414	,535	-,31	2,31	0	4
(Postest)	(Directo)	7	1,00	1,826	,690	-,69	2,69	0	5
	(Meta)	7	2,43	2,637	,997	-,01	4,87	0	7
	Total	21	1,48	2,040	,445	,55	2,40	0	7
Esdrújula	(control)	7	,29	,756	,286	-,41	,98	0	2
(Postest)	(Directo)	7	,86	,900	,340	,03	1,69	0	2
	(Meta)	7	,71	,756	,286	,02	1,41	0	2
	Total	21	,62	,805	,176	,25	,99	0	2
Sobre	(control)	7	,14	,378	,143	-,21	,49	0	1
(Postest)	(Directo)	7	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
	(Meta)	7	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
	Total	21	,05	,218	,048	-,05	,15	0	1
Omisión	(control)	7	,43	,787	,297	-,30	1,16	0	2
(Postest)	(Directo)	7	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
	(Meta)	7	,43	,787	,297	-,30	1,16	0	2
	Total	21	,29	,644	,140	-,01	,58	0	2
Falsa	(control)	7	,14	,378	,143	-,21	,49	0	1
colocación	(Directo)	7	,14	,378	,143	-,21	,49	0	1
(Postest)	(Meta)	7	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
	Total	21	,10	,301	,066	-,04	,23	0	1
Adición	(control)	7	,86	1,069	,404	-,13	1,85	0	2
(Postest)	(Directo)	7	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
	(Meta)	7	,71	1,254	,474	-,45	1,87	0	3
	Total	21	,52	,981	,214	,08	,97	0	3

Fuente: Elaboración propia.

Sobre la prueba de ANOVA unifactorial, como la hipótesis de investigación es que hay diferencia entre los grupos, entonces la hipótesis nula es que no hay diferencia entre grupos. A partir de los resultados, podemos constatar que se acepta la hipótesis alterna porque no hay diferencia entre los grupos. La significancia es inferior a .05 ( $p > .05$ ).

Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de investigación, es decir que hay diferencia, pero no con significancia entre los grupos para el post test.

Para determinar entre qué grupos se genera esa diferencia, entonces se aplicó prueba post hoc de Tukey que muestra las diferencias significativas que hay por grupo.

**Tabla VI-10. Comparaciones Múltiple. HSD de Tukey**

Variable dependiente	(I) Grupos	(J) Grupos	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Aguda (Pretest)	(control)	(Directo)	-,714	2,704	,962	-7,61	6,19
		(Meta)	-,571	2,704	,976	-7,47	6,33
	(Directo)	(control)	,714	2,704	,962	-6,19	7,61
		(Meta)	,143	2,704	,998	-6,76	7,04
	(Meta)	(control)	,571	2,704	,976	-6,33	7,47
(Directo)	(Directo)	-,143	2,704	,998	-7,04	6,76	
Grave (Pretest)	(control)	(Directo)	,571	1,521	,925	-3,31	4,45
		(Meta)	-1,857	1,521	,456	-5,74	2,02
	(Directo)	(control)	-,571	1,521	,925	-4,45	3,31
		(Meta)	-2,429	1,521	,272	-6,31	1,45
	(Meta)	(control)	1,857	1,521	,456	-2,02	5,74
(Directo)	(Directo)	2,429	1,521	,272	-1,45	6,31	
Esdrújula (Pretest)	(control)	(Directo)	,000	,759	1,000	-1,94	1,94
		(Meta)	-,571	,759	,736	-2,51	1,37
	(Directo)	(control)	,000	,759	1,000	-1,94	1,94
		(Meta)	-,571	,759	,736	-2,51	1,37
	(Meta)	(control)	,571	,759	,736	-1,37	2,51
(Directo)	(Directo)	,571	,759	,736	-1,37	2,51	
Sobre (Pretest)	(control)	(Directo)	,000	,286	1,000	-,73	,73
		(Meta)	-,143	,286	,872	-,87	,59
	(Directo)	(control)	,000	,286	1,000	-,73	,73
		(Meta)	-,143	,286	,872	-,87	,59
	(Meta)	(control)	,143	,286	,872	-,59	,87
(Directo)	(Directo)	,143	,286	,872	-,59	,87	
Omisión (Pretest)	(control)	(Directo)	-,286	,621	,891	-1,87	1,30
		(Meta)	,571	,621	,635	-1,01	2,16
	(Directo)	(control)	,286	,621	,891	-1,30	1,87
		(Meta)	,857	,621	,372	-,73	2,44
	(Meta)	(control)	-,571	,621	,635	-2,16	1,01

		(Directo)	-,857	,621	,372	-2,44	,73
Falsa colocación (Pretest)	(control)	(Directo)	,143	,117	,454	-,15	,44
		(Meta)	,143	,117	,454	-,15	,44
	(Directo)	(control)	-,143	,117	,454	-,44	,15
		(Meta)	,000	,117	1,000	-,30	,30
	(Meta)	(control)	-,143	,117	,454	-,44	,15
		(Directo)	,000	,117	1,000	-,30	,30
Adición (Pretest)	(control)	(Directo)	,000	,165	1,000	-,42	,42
		(Meta)	,143	,165	,668	-,28	,56
	(Directo)	(control)	,000	,165	1,000	-,42	,42
		(Meta)	,143	,165	,668	-,28	,56
	(Media)	(control)	-,143	,165	,668	-,56	,28
		(Directo)	-,143	,165	,668	-,56	,28
Aguda (Postest)	(control)	(Directo)	-,571	1,531	,926	-4,48	3,34
		(Meta)	,429	1,531	,958	-3,48	4,34
	(Directo)	(control)	,571	1,531	,926	-3,34	4,48
		(Meta)	1,000	1,531	,793	-2,91	4,91
	(Meta)	(control)	-,429	1,531	,958	-4,34	3,48
		(Directo)	-1,000	1,531	,793	-4,91	2,91
Grave (Postest)	(control)	(Directo)	,000	1,082	1,000	-2,76	2,76
		(Media)	-1,429	1,082	,402	-4,19	1,33
	(Directo)	(control)	,000	1,082	1,000	-2,76	2,76
		(Media)	-1,429	1,082	,402	-4,19	1,33
	(Media)	(control)	1,429	1,082	,402	-1,33	4,19
		(Directo)	1,429	1,082	,402	-1,33	4,19
Esdrújula (Postest)	(control)	(Directo)	-,571	,431	,400	-1,67	,53
		(Media)	-,429	,431	,590	-1,53	,67
	(Directo)	(control)	,571	,431	,400	-,53	1,67
		(Meta)	,143	,431	,941	-,96	1,24
	(Meta)	(control)	,429	,431	,590	-,67	1,53
		(Directo)	-,143	,431	,941	-1,24	,96
Sobre (Postest)	(control)	(Directo)	,143	,117	,454	-,15	,44
		(Meta)	,143	,117	,454	-,15	,44
	(Directo)	(control)	-,143	,117	,454	-,44	,15
		(Media)	,000	,117	1,000	-,30	,30
	(Meta)	(control)	-,143	,117	,454	-,44	,15
		(Directo)	,000	,117	1,000	-,30	,30
Omisión (Postest)	(control)	(Directo)	,429	,343	,441	-,45	1,30

		(Meta)	,000	,343	1,000	-,88	,88
	(Directo)	(control)	-,429	,343	,441	-1,30	,45
		(Media)	-,429	,343	,441	-1,30	,45
		(Meta)	,000	,343	1,000	-,88	,88
	(Directo)		,429	,343	,441	-,45	1,30
Falsa colocación (Postest)	(control)	(Directo)	,000	,165	1,000	-,42	,42
		(Meta)	,143	,165	,668	-,28	,56
	(Directo)	(control)	,000	,165	1,000	-,42	,42
		(Meta)	,143	,165	,668	-,28	,56
		(Meta)	-,143	,165	,668	-,56	,28
	(Directo)		-,143	,165	,668	-,56	,28
Adición (Postest)	(control)	(Directo)	,857	,508	,238	-,44	2,15
		(Media)	,143	,508	,958	-1,15	1,44
	(Directo)	(control)	-,857	,508	,238	-2,15	,44
		(Meta)	-,714	,508	,359	-2,01	,58
	(Meta)	(control)	-,143	,508	,958	-1,44	1,15
		(Directo)	,714	,508	,359	-,58	2,01

**Fuente:** Elaboración propia.

De acuerdo con la prueba post-hoc de Tukey, se observa que no hay diferencias significativas en el pretest, ni tampoco en el post test ( $p > 05$ ). Por lo tanto, se observa que no hay diferencias entre los grupos que recibieron y no recibieron tratamiento.

### 6.2.1 Prueba T para muestras independientes

Una vez evaluado el cumplimiento de los supuestos anteriores, en relación con la normalidad de los datos, se procede a llevar a cabo la Prueba T para muestras independientes.

**Tabla VI-11. Estadísticos para una muestra**

	N	Media	Desviación n típ.	Error típ. de la media
Grupos	21	2,000 0	,83666	,18257
Aguda (Pretest)	21	4,14	4,809	1,049
Grave (Pretest)	21	2,71	2,901	,633
Esdrújula (Pretest)	21	,90	1,375	,300
Sobre (Pretest)	21	,19	,512	,112
Omisión (Pretest)	21	,62	1,161	,253
Falsa colocación (Pretest)	21	,05	,218	,048
Adición (Pretest)	21	,10	,301	,066
Aguda (Postest)	21	2,19	2,750	,600
Grave (Postest)	21	1,48	2,040	,445
Esdrújula (Postest)	21	,62	,805	,176
Sobre (Postest)	21	,05	,218	,048
Omisión (Postest)	21	,29	,644	,140
Falsa colocación (Postest)	21	,10	,301	,066
Adición (Postest)	21	,52	,981	,214

**Fuente:** Elaboración propia.

La tabla VI-11 presenta los estadísticos descriptivos para cada uno de los grupos que se están comparando. En esta tabla, se analizó si los promedios de los grupos se ajustan a lo estipulado por la hipótesis de investigación.

En este caso, los promedios de los dos grupos no resultaron consistentes con la hipótesis de investigación, es decir, no hay diferencias. Por lo tanto, se procede a analizar los resultados de la prueba T de Student para determinar si existe la significación estadística de la diferencia entre dichos promedios.

**Tabla VI-12. Tabla con los estadísticos descriptivos de cada grupo. Prueba T**

**Prueba para una muestra**

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral )	Diferenci a de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Grupos	10,95 4	20	,000	2,00000	1,6192	2,3808
Aguda (Pretest)	3,948	20	,001	4,143	1,95	6,33
Grave (Pretest)	4,288	20	,000	2,714	1,39	4,03
Esdrújula (Pretest)	3,015	20	,007	,905	,28	1,53
Sobre (Pretest)	1,706	20	,104	,190	-,04	,42
Omisión (Pretest)	2,444	20	,024	,619	,09	1,15
Falsa colocación (Pretest)	1,000	20	,329	,048	-,05	,15
Adición (Pretest)	1,451	20	,162	,095	-,04	,23
Aguda (Postest)	3,650	20	,002	2,190	,94	3,44
Grave (Postest)	3,316	20	,003	1,476	,55	2,40
Esdrújula (Postest)	3,525	20	,002	,619	,25	,99
Sobre (Postest)	1,000	20	,329	,048	-,05	,15
Omisión (Postest)	2,034	20	,055	,286	-,01	,58
Falsa colocación (Postest)	1,451	20	,162	,095	-,04	,23
Adición (Postest)	2,447	20	,024	,524	,08	,97

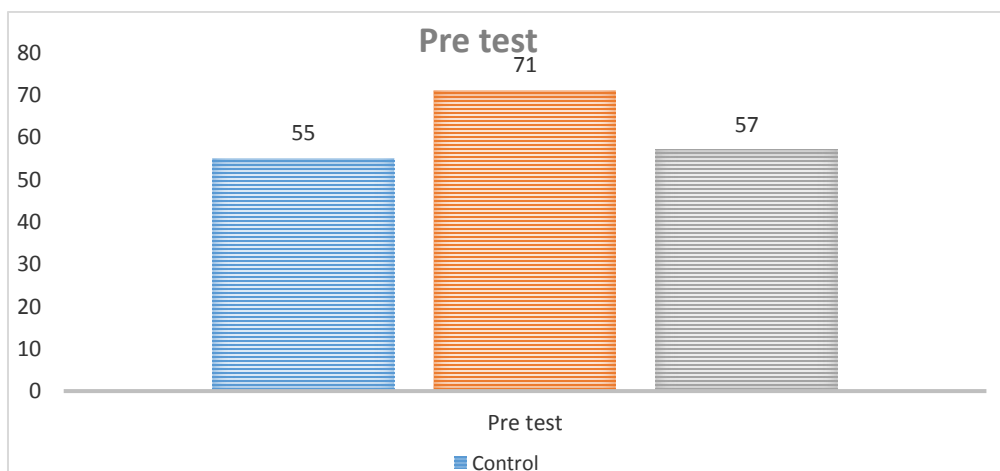
**Fuente:** Elaboración propia.

Al analizar la tabla anterior, en primer lugar, se procede a evaluar el supuesto de varianzas iguales entre los grupos que se están comparando.

En el pretest no hay diferencia significativa entre los grupos  $p \geq .05$ . Entonces las varianzas de ambas muestras son iguales.

En relación con el post test  $p < .05$ . Por lo tanto, se demuestra los resultados del uso de feedback directo, metalingüístico y comentarios generales en el uso de ortografía acentual es similar, pues ningún grupo mejoró más que otro. Todos los grupos, independientemente del feedback mejoraron la tildación.

A continuación, se presentan una serie de gráficos que indican los resultados generales de cada uno de los instrumentos aplicados en esta investigación.

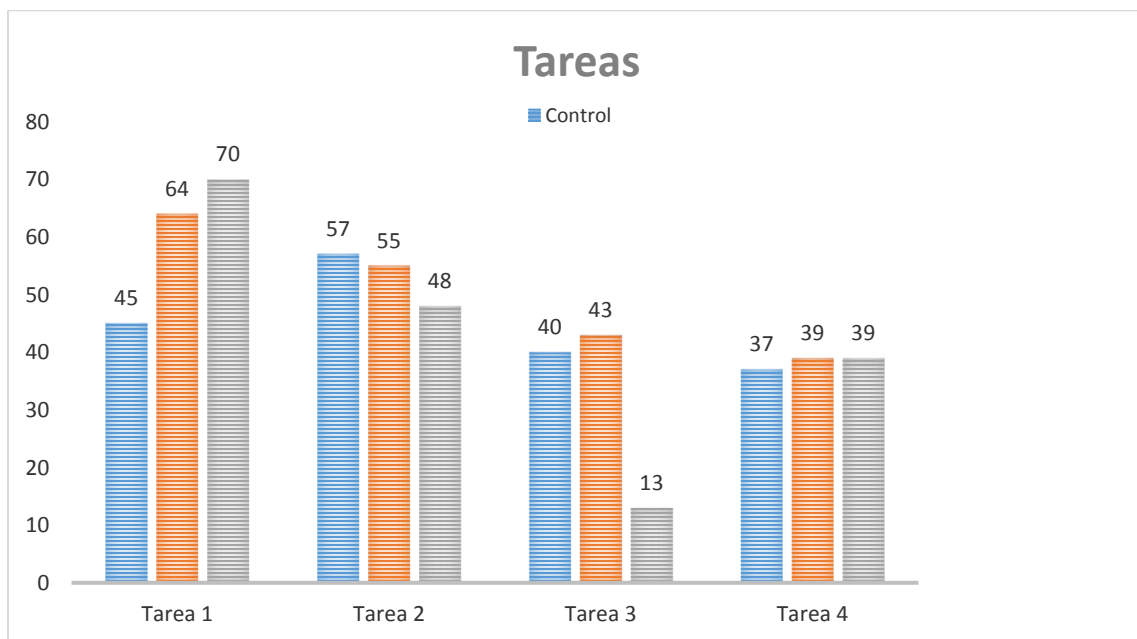


**Fuente:** Elaboración propia.

Gráfico 6-1. Resultados del pre test en el grupo de control, metalingüístico y directo

El gráfico anterior muestra los resultados de los pre test. El grupo control obtuvo 55 errores de ortografía acentual, mientras que el grupo metalingüístico 71 y el grupo directo 57. Esto da cuenta que la cantidad de errores tendió a ser homogénea antes del proceso de intervención lingüística, salvo en el grupo metalingüístico que tendió a ser un poco más alta.

Además, para recabar información respecto a la efectividad de las tareas realizadas, se procedió a contabilizar los errores de cada grupo a partir de las tareas de escritura desarrolladas por los estudiantes.



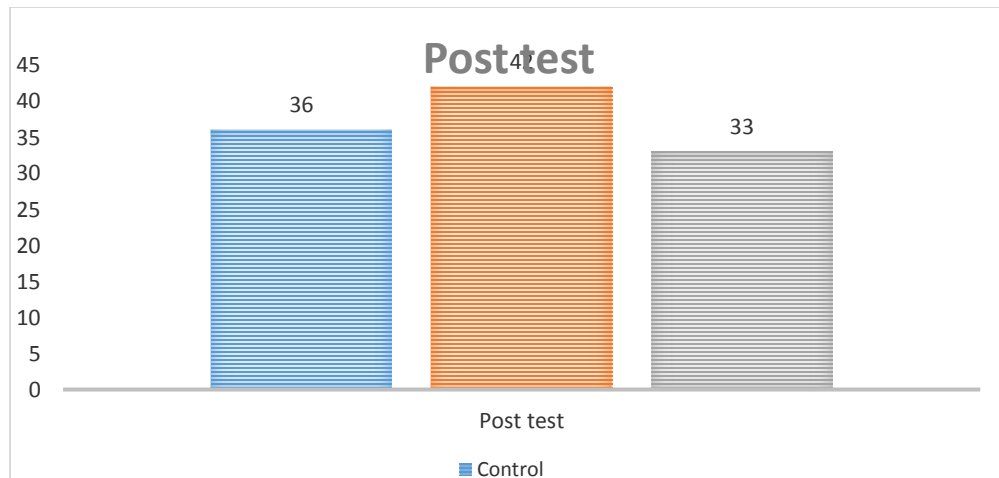
**Fuente:** Elaboración propia.

Gráfico 6-2. Resultados de las tareas trabajadas en el grupo de control, metalingüístico y directo

El gráfico anterior muestra los resultados de las tareas aplicadas a los alumnos. En la tarea 1 el grupo de control presenta un total de 45 errores, el grupo metalingüístico 64 y el directo 70, lo que representa una equidad en la cantidad de errores cometidos en relación con el pre test, luego en la tarea 2, este resultado se mantiene, pues el grupo de control presenta un aumento respecto a la tarea 1 con un total de 57 errores, el grupo metalingüístico redujo los errores a 55 y el grupo directo a 48.

Sin embargo, en la tarea 3 hubo reducción de errores respecto a la tarea 2, donde el grupo de control tuvo un total de 40 errores, el metalingüístico 43 y el directo 13, lo que nos permite inferir que luego de dos semanas de intervención, se pueden apreciar resultados favorables. Estos resultados se afianzan aún más en la tarea 4, ya que el grupo de control redujo sus errores a 37, el metalingüístico a 39. Estos resultados no fueron homogéneos para los tres grupos de intervención, pues el grupo directo aumentó los errores respecto a la tarea 2 (13 errores) a 39.

Para medir el resultado final de los estudiantes en relación con la obtención del correcto uso de la ortografía acentual, se aplicó a los estudiantes en la sexta semana un post test. A continuación se muestran los resultados de dicha evaluación:

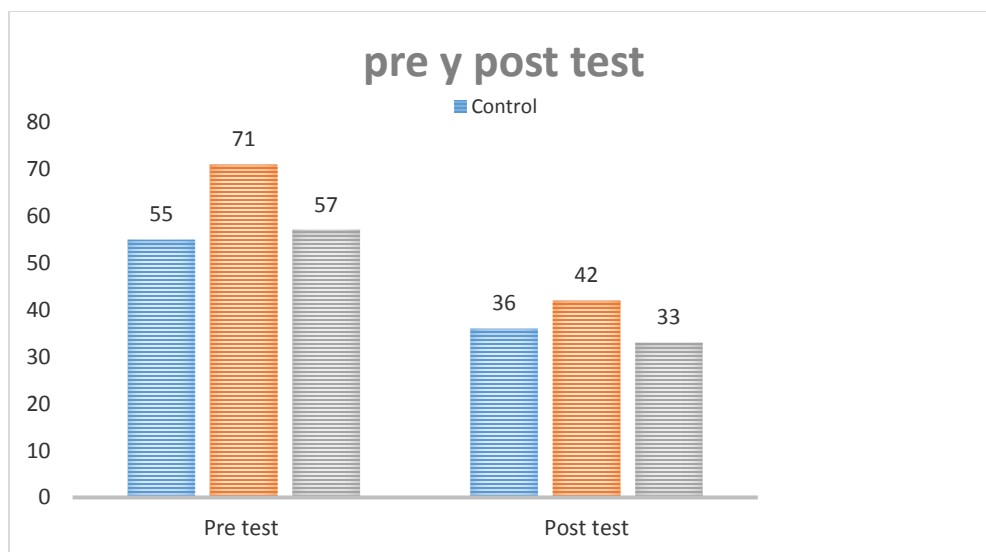


**Fuente:** Elaboración propia.

Gráfico 6-3. Resultados del post test en el grupo de control, metalingüístico y directo

En la evaluación final se aprecia una disminución sustantiva de errores para los tres grupos participantes de la investigación. El gráfico anterior muestra los resultados de los post test, donde en el grupo de control hubo 36 errores, en el metalingüístico 42 y en el directo 33.

De acuerdo con los resultados expuestos anteriormente, se cumplió con el segundo objetivo en el que se proponía comparar la efectividad del FCE directo y el FCE metalingüístico (descripción gramatical) -focalizados- en el uso de ortografía acentual en la escritura de textos narrativos producidos por estudiantes de tercer año de enseñanza media. Para demostrar esa comparación, a continuación, se presenta un gráfico de síntesis con los resultados obtenidos en el pre y post test.

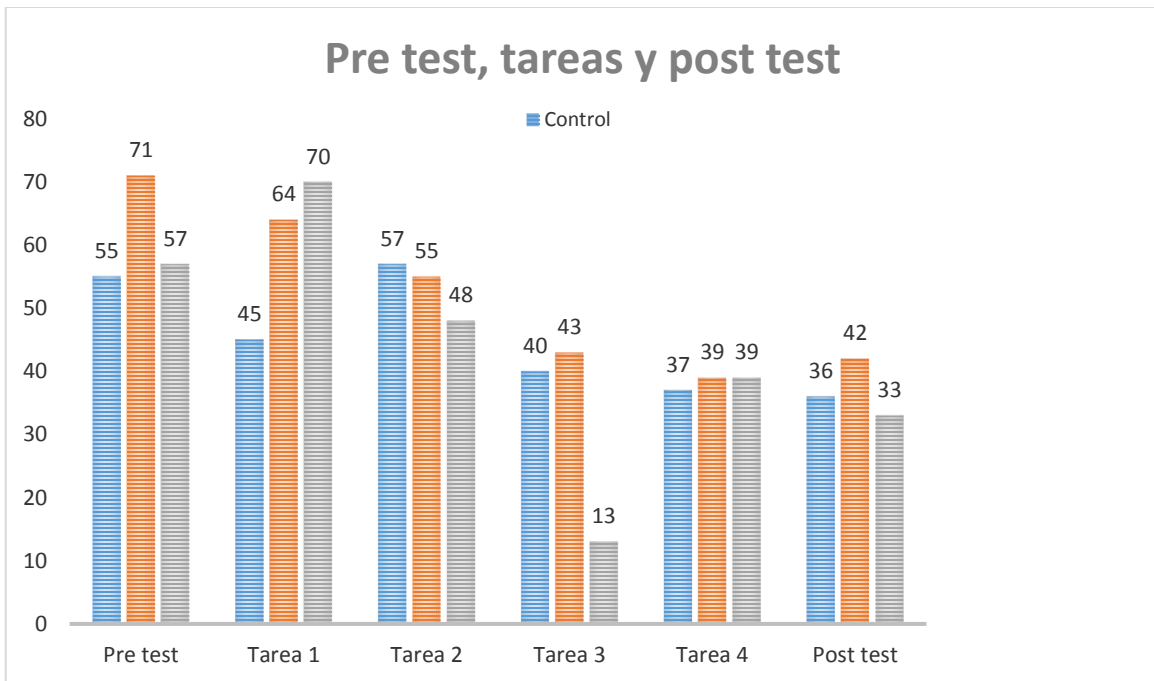


**Fuente:** Elaboración propia.

Gráfico 6-4. Resultados de pre test y post test del grupo de control, metalingüístico y directo

El gráfico anterior muestra los resultados de los pre test y post test, del grupo de control, metalingüístico y directo. En el grupo de control, inicialmente los alumnos tuvieron un total de 55 errores, los que fueron disminuidos a 36 en el post test; mientras que en el grupo metalingüístico los estudiantes, comenzaron con 71 errores en el pre test y disminuyeron a 42 en el post test, y finalmente, en el grupo directo el pre test comenzó con 57 errores en el escrito de los alumnos, los que fueron reducidos a 33 en el post test.

Para observar la dinámica general de la intervención lingüística es preciso visualizar las dos evaluaciones, al inicio con el pre test y al final, con el post test, pero también como se fue desarrollando el proceso de intervención, con las cuatro tareas que realizaron los estudiantes. El siguiente gráfico presenta los resultados del proceso completo.



**Fuente:** Elaboración propia.

Gráfico 6-5. Resultados del pre test, tarea 1. Tarea 2. Tarea 3, tarea 4 y post test del grupo de control, metalingüístico y directo

De acuerdo a los resultados expuestos en el gráfico, se puede observar cómo estos se presentan en forma descendiente a lo largo de las tareas presentadas semana a semana, se considera que esa disminución se debe, no tan solo al diseño de las tareas, las cuales se ajustaron al contexto social y académico de los estudiantes, sino también a que estas generaron interés por parte de los alumnos y a su vez compromiso con el proceso de escritura, facilitando la producción de los textos:

Se entiende que los niveles de compromiso en una clase mejoran si las tareas académicas se definen 1- como auténticas -relacionadas con la vida cotidiana y por tanto significativas, interesantes y relacionadas con el mundo real, ya que van más allá de los límites del espacio escolar-; 2- ofrecen oportunidades a los estudiantes para asumir mayor responsabilidad y autonomía en la ejecución y evaluación; 3- proveen instancias para el

trabajo colaborativo, ; 4- permiten expresar distintos tipos de talentos, en tanto se introduzcan una mayor diversidad de sistemas simbólicos en los materiales promoviendo el interés intrínseco; 5- y brindan oportunidades para la diversión y el humor.” (Rigo, 2013 p.6)

Según lo anterior, el proponer actividades motivadoras y que se centren en el contexto de vida de los estudiantes proporciona mayor fluidez en la redacción y realización de estas porque los alumnos tienen la posibilidad de relatar vivencias personales, anécdotas, situaciones, etc., lo que se puede evidenciar en la tarea 3, la que consistió en escribir con sus propias palabras, una leyenda que ellos ya conocieran. Para ello influyó, directamente, la ubicación geográfica en donde se encuentra emplazado el establecimiento, considerando que es una zona rica en folklore nacional y las leyendas son partes de la identidad cultural colectiva.

### **6.3 Discusión de los resultados**

En este apartado se discuten los resultados obtenidos, atendiendo a los objetivos y a las preguntas de investigación planteadas para este estudio. Los resultados, se analizan a la luz de las teorías existentes y descritas en el marco teórico referencial de esta investigación.

De acuerdo a lo explicitado en el objetivo general de este trabajo, que se refería a determinar el efecto del FCE directo y el FCE metalingüístico focalizado a través de descripciones gramaticales en la disminución de errores en el uso de ortografía acentual en la escritura de textos narrativos producidos por estudiantes de tercer año de enseñanza media. En ese contexto se determinó que las estrategias de feedback son apropiadas para mejorar la redacción de textos narrativos a partir de la mejora del uso de la ortografía acentual, pues todos los participantes disminuyeron la cantidad de errores en esta forma lingüística, pero no pudo probarse con significación estadística.

Ellis (2009) explica que uno de los factores más importantes del feedback es la revisión por parte del estudiante, ya que si recibe correcciones, pero no son atendidas ni revisadas, no tendrá el mismo efecto que si el alumno revisa y realiza correcciones a su escrito. La recepción del feedback focalizado, sin importar si este corresponde a FCE metalingüístico o directo, provoca un cambio en los resultados.

A su vez Hosseiny (2014) expone que cuando el estudiante no recibe feedback no tiene la oportunidad de conocer sus errores y practicar la estructura del texto, a diferencia de aquel que sí recibe feedback sobre sus errores en cada clase, ya que ellos sí pueden mejorar sus habilidades lingüísticas. Por lo tanto, el feedback focalizado en la corrección de errores lingüísticos, permite a los estudiantes apropiarse de las reglas y enfocarse en sus errores.

En relación con los objetivos específicos de esta investigación, el primero corresponde a determinar el efecto de las estrategias de feedback correctivo escrito directo y metalingüístico focalizado (descripción gramatical), para disminuir errores en el uso de ortografía acentual en la escritura de textos narrativos producidos por estudiantes de tercer año de enseñanza media. Se puede demostrar que, trabajar la escritura como un proceso es efectivo para la disminución de errores, tal como lo explica Cassany (1998), al exponer que el proceso de escritura es un acto que implica la recursividad, una secuencia no lineal de etapas.

A su vez Vaca (1997) señaló que para el aprendizaje del uso de tildes, los alumnos debían comprender el proceso y su funcionalidad para generar un cambio, lo que se vio reflejado a través de las estrategias utilizadas por los alumnos durante las actividades y en los resultados obtenidos tras el pre y post test.

De acuerdo con la pregunta de investigación ¿qué efecto tiene el FCE directo y el FCE metalingüístico focalizado a través de descripciones gramaticales en la disminución de errores en el uso de ortografía acentual en la escritura de textos narrativos producidos

por estudiantes de tercer año de enseñanza media de un liceo de la comuna de Concepción? Podemos señalar que ambas estrategias fueron pertinentes porque, tanto el grupo directo como el metalingüístico disminuyeron sus errores. Cabe señalar que un aspecto interesante a considerar es que el grupo control, que solo recibió comentarios generales, también disminuyó sus errores, por lo que podríamos inferir que hubo efecto del feedback, pero que también la práctica a partir de la redacción constante de texto, permitió que todos los grupos mejoraran. Entonces, surge la interrogante ¿qué factor o factores influyeron en que el total de los estudiantes haya tenido mejoras en el proceso de escritura? De acuerdo a Cassany (2016, p. 108):

Pocas veces disponemos de todos los conocimientos necesarios para elaborar el escrito. A veces, mientras escribimos, tenemos dudas sobre la ortografía exacta de una palabra o no recordamos cuál es el vocablo específico para denominar un hecho o un objeto. Nuestro proceso de adquisición no ha cubierto satisfactoriamente estos aspectos.

En relación a lo anterior y dando respuesta a la interrogante, los factores que influyeron en la mejora del proceso de escritura de los estudiantes recae en la práctica constante de la escritura de textos narrativos. Sanchez Lobato explica que:

Escribir es un proceso complejo que exige pensar, evaluar y modificar constantemente un escrito hasta lograr la forma definitiva. La escritura presupone el acto de reescribir. Sólo de esta manera podemos lograr que un escrito sea adecuado, efectivo, coherente y correcto (2007, p.59).

Según lo expuesto, esto generó que los alumnos utilizaran y buscaran sus propias estrategias cognitivas para poder redactar un escrito, entre ellas: recurrir a los conocimientos previos y buscar la raíz de la palabra. En el caso de que estas estrategias no den resultado y el estudiante alcance el límite de sus propios conocimientos, recurre a un agente externo para solucionar sus dudas.

Otro factor incidente en la mejora colectiva es que, anterior al proceso de escritura, se realizaron clases y actividades, con la finalidad de activar y reconstruir los

conocimientos previos de los estudiantes. La estructura de las tareas incluyó ejercicios asociados a la ortografía acentual, precedentes a la actividad de composición escrita, lo que permitió reforzar, por medio de la práctica, las reglas de acentuación.

Según el modelo de Flower y Hayes (1981) que se centra en tres procesos del individuo, se señala que la motivación es un elemento relevante en el proceso de escritura, aludiendo, también, al rol de la memoria activa y la estimulación de los procesos cognitivos a través de la reflexión y la producción del discurso.

Una de las estrategias que el docente podría considerar al momento de diseñar sus instrumentos de evaluación, es el de proporcionar al estudiante un modelo de aprendizaje inductivo que facilite el autoaprendizaje por medio de una enseñanza planificada, con el fin de que la adquisición de conocimientos sea relevante.

Para generar un aprendizaje significativo, bajo la metodología inductiva, el alumno desarrolla inferencias y reflexiona sobre su proceso de adquisición de conocimiento, tal como lo explica D'Aita (2014), quien a su vez, enfatiza en que la práctica inductiva se relaciona con la exploración, lo que provoca que la enseñanza de la gramática sea más atractiva.

## **CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES**

### **7.1 Conclusiones**

De acuerdo a los resultados de la investigación, es posible destacar la importancia de trabajar con las tareas durante el proceso de escritura, ya que este permite un cambio y un aumento en el aprendizaje, tal como lo explica Reyes (2008) al exponer que el proceso de escritura constituye una forma de transformación del conocimiento. A medida que la práctica de escritura se vuelve constante, se obtiene más conocimiento, se amplía el lenguaje y su uso adquiere cada vez mayor eficacia. De acuerdo a lo anterior, es necesario fomentar el proceso de escritura en los estudiantes, tanto en su nivel comunicativo como en el ámbito de la redacción.

En cuanto a la pregunta de investigación esta señala ¿Qué efecto tiene el FCE directo y el FCE metalingüístico focalizado a través de descripciones gramaticales en la disminución de errores en el uso de ortografía acentual en la escritura de textos narrativos producidos por estudiantes de tercer año de enseñanza media de un liceo municipal de la comuna de Concepción? Podemos concluir que ambos tienen un efecto positivo, no obstante, el diseño de las tareas es el que, en este caso, aportó a la

disminución de errores gramaticales, ya que, las temáticas utilizadas en cada una de ellas se ajustaron al ambiente cotidiano de los estudiantes, además, el tipo de texto (narrativo) permitió desarrollar fluidez en el proceso de escritura.

Respecto a las hipótesis presentadas en esta investigación y según los resultados expuestos, tanto en las tablas como en los gráficos, se acepta la hipótesis H1, la cual indica que, frente a la exposición de los estudiantes a estrategias de feedback, estos presentan una mejora de la ortografía acentual, lo que se evidencia en la disminución de errores que presentaron tanto el grupo directo y el metalingüístico, de esta forma, se rechaza la hipótesis alterna  $H_{01}$ . En cuanto a las hipótesis H2, esta se rechaza y se comprueba la hipótesis alterna, la que señala que los estudiantes que fueron sometidos al feedback correctivo metalingüístico no presentan menor cantidad de errores en relación a los estudiantes que recibieron feedback correctivo directo, ya que, si bien hubo una disminución de errores en los aquellos estudiantes que recibieron feedback metalingüístico y directo, dichas disminuciones también se presentaron en el grupo de control, el cual no recibió ni un tipo de feedback y solo se les entregó un comentario general, además, según los resultados obtenidos en las pruebas estadísticas, no hay una diferencia significativa entre grupos, lo que se vincula con el modelo del diseño de las tareas y al factor actitudinal que el estudiante presenta durante su proceso de composición.

En relación con el objetivo general de este estudio que establece determinar el efecto del FCE directo y FCE metalingüístico focalizado en la disminución de errores gramaticales, podemos señalar que los resultados determinan que fue útil proporcionar estrategias de feedback porque sirvieron a los alumnos para notar su error, sin embargo, para que el uso del FCE metalingüístico sea efectivo, se requiere de un tiempo de intervención más prolongado, pues este requiere de más tiempo para demostrar su eficacia. Este proceso se apoyó en la práctica de las tareas de escritura, ya que sí disminuyeron en la cantidad de errores. Lo anterior, no indica que el feedback no es efectivo, sino que la disminución de los errores no solo se centra en el uso de estas

estrategias, debido a que influyen diversos factores como la claridad y la precisión de las instrucciones para su desarrollo y la comprensión de la tarea.

De acuerdo a los objetivos específicos de esta investigación y respecto al primer objetivo, el cual remite a demostrar el efecto del FCE directo y metalingüístico focalizado (descripción gramatical) para disminuir errores en el uso de ortografía acentual en la escritura de textos narrativos producidos por estudiantes de tercer año de enseñanza media, podemos concluir que el uso de estrategias de FCE puede resultar adecuado para mejorar la precisión gramatical, sin importar el grupo o tipo de feedback entregado, esto, si proporcionamos las claves adecuadas al contexto socioeducativo, además de contar con un tiempo de exposición pertinente a dichas estrategias.

En el segundo objetivo específico, se planteó comparar la efectividad del FCE directo y FCE metalingüístico focalizado, en el uso de ortografía acentual en la escritura de textos narrativos, lo que arrojó que ambos feedback fueron eficaces para la disminución de errores, pero que ninguno tuvo significancia estadística. A su vez, el grupo de control también presentó una disminución de sus errores, lo que estrecharía, aún más, la posibilidad de comparar la efectividad de ambos feedback.

Es importante, que al momento de corregir la escritura, esta se realice por medio de un feedback de tipo focalizado de forma personalizada a cada uno de los estudiantes, pues permite identificar los aspectos específicos que dan cuenta del error. En esta línea, dentro de la investigación se pudo corroborar que el uso del feedback focalizado, independiente del tipo que sea, es efectivo para mejorar la precisión de la ortografía acentual. Ávila (2009), en relación al uso del feedback explica que este:

permite describir el pensar, sentir y actuar de la gente en su ambiente y por lo tanto nos permite conocer cómo es su desempeño y cómo puede mejorarlo en el futuro. Ayuda a los individuos a alinear su propia imagen con la realidad, por lo que puede ser considerada como un espejo que devuelve a la persona la imagen de lo que está haciendo o de cómo se está comportando. (2009, p.5)

Los resultados de esta investigación demostraron que la disminución de errores no se relaciona significativamente con la efectividad del feedback, puesto que como se evidencia, el grupo de control también disminuyó los errores, lo que demuestra que es el diseño metodológico el que aportó en esta disminución, por lo tanto, no habría una oposición entre el feedback metalingüístico y directo.

Se concluye que, en este sentido, surge como necesidad planificar, conscientemente, las actividades que se propondrán a los estudiantes, diseñando tareas que sean desafiantes y que a su vez, permitan activar todas las formas y estrategias de aprendizaje disponibles para el proceso de escritura, fomentando la creación de materiales pedagógicos inductivos, los cuales deben ajustarse al contexto educativo y que atiendan a las necesidades educativas de todos los sujetos en el aula.

Los instrumentos utilizados para esta investigación consideraban diversas etapas que proporcionaban al estudiante varias instancias previas para reforzar sus conocimientos, antes de comenzar a desarrollar su trabajo escrito. En el comienzo de las tareas, se adjuntaba un apartado en donde se explicaban las reglas de acentuación con el fin de que el estudiante pudiera consultar dicho apartado las veces que considerara necesarias para lograr un proceso de composición exitoso, además se incluyeron ejercicios previos para practicar dichos conocimientos, finalmente, el alumno comenzaba su proceso de producción escrita. Con esto se limitaba la participación directa del profesor sobre la construcción de conocimientos y se daba paso a un autoaprendizaje que, por todas las consideraciones ya nombradas, se transformó en aprendizaje significativo.

Las tareas se realizaron según lo establecido para el nivel tres de los mapas de progreso y no en un nivel seis, que es donde los estudiantes debiesen estar. Esto se debe al nivel de vulnerabilidad que presenta el establecimiento, además de bajos índices de escolaridad y compromiso educacional de los padres y/o apoderados porque no participan activamente del proceso de enseñanza de los alumnos.

En relación a lo anteriormente expuesto, Silva (2015) realizó una reflexión sobre la educación y la vulnerabilidad en Chile, sobre todo por los altos índices de deserción escolar y las dificultades de los profesores para motivar a los estudiantes. “En situaciones vulnerables perdemos a muchos niños que dispuestos a ser educados o también sucede que producto de la gran vulnerabilidad de sus hogares los niños pierden el deseo de aprender nuevos conocimientos y la utilidad de la escuela se enmarca en un refugio donde se les brinda seguridad y alimentación. Es decir, que el colegio se convierte en una segunda casa” (Silva, 2015, p.19).

Otro de los factores a considerar al momento de la elaboración de los instrumentos utilizados para esta investigación fue el de la estandarización de estos, pues dentro de los cursos existía una gran cantidad de alumnos pertenecientes al programa de integración escolar, los cuales manifestaron su intención de participar en el proceso y que por razones pedagógicas no deben ser excluidos:

Desde un enfoque educativo y curricular, no negamos que existen diferentes desempeños ante las exigencias escolares. Pero lo que sí hacemos es extender la mirada hacia las situaciones de enseñanza y los contextos y dinámicas institucionales. Comprender que la diferencia no es deficiencia es una premisa cada vez más aceptada y compartida (Ainscow, 2014; Perrenoud, 1990; Baquero, 2000, 2001; Mesa Técnica Educación Especial, 2015; Terigi, 2009 en Alarcón et. Al 2016, p.4).

Con respecto a lo anterior se entiende que dentro de la universalidad de estudiantes existentes en el aula, coexisten diferencias que no solo radican en el ritmo de aprendizaje, sino que además en las formas de aprendizaje, lo que, al contrario de generar una subdivisión de los estudiantes categorizándolos por su forma de adquirir conocimiento, se debe trabajar en pos de que la totalidad de estos logren un proceso de aprendizaje exitoso, para ello es crucial la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, con el fin de que tengan las mismas opciones que sus compañeros de participar en las actividades propuestas por el docente, evitando, así, su marginación.

De acuerdo con los estudios abordados a lo largo de esta investigación, se puede indicar que en el uso de estrategias de FCE aún no es posible realizar conclusiones categóricas, porque el tema no ha sido ahondado en profundidad y se requiere mayor cantidad de autores y estudios para poder incrementar la información pertinente.

## **7.2 Aportes pedagógicos**

Los resultados de esta investigación se deben al feedback entregado a los estudiantes, ya que ellos generaron conciencia sobre la existencia de una falencia en la ortografía acentual y que esto debía ser trabajado para mejorar y disminuir los errores en el proceso de escritura.

Es importante destacar que durante la primera semana de aplicación de esta investigación los alumnos demostraron tener una actitud indiferente y poco comprometida con su aprendizaje. Sin embargo, debido al trabajo del docente a cargo y a las distintas actividades realizadas para fomentar su participación, por ejemplo, la realización de una actividad didáctica anexa a las guías de trabajo, fue posible generar un cambio en la disposición y en su actitud frente a las clases, lo que permitió llevar a cabo las actividades y la investigación en su totalidad.

La muestra para esta investigación fue seleccionada, y hubo un trabajo con todo el grupo de estudiantes, por lo tanto, todos los alumnos tuvieron la posibilidad de mejorar y conocer sus falencias ortográficas, incluso aquellos que pertenecen al Programa de Integración Escolar (PIE), quienes recibieron el mismo material que sus compañeros para trabajar, ya que desde el punto de vista pedagógico, su segregación no debe ser permitida porque esto solo atrasaría sus procesos cognitivos y evoluciones académicas.

El uso de FCE focalizado, independiente de si es directo o metalingüístico, se presenta como una herramienta de corrección altamente efectiva, pues permite al

estudiante conocer sus errores y les entrega la oportunidad de poder corregirlos, lo que significaría que el alumno se vuelve un agente activo en su proceso de aprendizaje.

Cabe señalar que la escritura es una habilidad que se utiliza como un medio de aprendizaje transversal a todos los actos educativos y comunicativos, es por ello por lo que su uso no se limita a la cantidad de estudiantes que estén dentro del aula y puede ser empleada como una alternativa complementaria para todo tipo de cursos y en la producción de cualquier tipo de textos.

La posibilidad que entrega el feedback permite que el estudiante se autorregule y se autocorrija, lo que tiene un impacto significativo en su aprendizaje, pero no solo influye positivamente en este aspecto, sino que otorga al docente la posibilidad de construir un ambiente de aprendizaje adecuado y reduce su nivel de carga laboral. Si bien, la aplicación de la retroalimentación es un trabajo demandante para el profesor, el docente adquiere práctica, y si tiene un manejo adecuado de las etiquetas gramaticales y de los contenidos a evaluar, su aplicación se realiza de forma rápida y efectiva.

### **7.3 Limitaciones y proyecciones del estudio**

#### **7.3.1 Limitaciones**

Las limitaciones que presenta este estudio recaen en varios aspectos, los que serán expuestos en este apartado.

El contexto social al que pertenecen los participantes de esta investigación es de alta vulnerabilidad, lo que se relaciona con el elevado índice de deserción escolar presente en el establecimiento, en ocasiones y tal como lo expone Silva (2015) el centro educacional se transforma en una segunda casa para los estudiantes, quienes,

generalmente, no asisten con motivaciones académicas, sino que asisten para terminar la escolaridad obligatoria, alimentación e incluso refugio.

Otra de las limitaciones que guardan relación con el contexto de vulnerabilidad es lo altamente condescendiente que es el establecimiento con los estudiantes, ya que no existe, por ejemplo, una hora delimitada para el ingreso a clases, sino que se les permite entrar durante la mañana, perdiendo así las primeras lecciones académicas, a su vez, se relaciona con la baja o nula participación y compromiso de los padres y/o apoderados.

Siguiendo con la línea de las limitantes y retomando el punto anterior, es importante señalar que los cursos seleccionados para esta investigación contaban con un número menor de estudiantes. El tamaño de la muestra al ser reducido, es una de las desventajas que supone el uso no probabilística expuesta Hernández, R., Fernandez. C y Baptista, P. (2010), sin embargo, el uso de este tipo de muestra, no busca generalizar los resultados, sino que se enfoca en la recolección de datos para los investigadores, lo que le asigna importancia a esta investigación.

Entre las limitaciones del estudio, es importante señalar las semanas de aplicación, ya que fueron solo seis semanas de trabajo, y el feedback metalinguístico ya que sus resultados son a largo plazo, y para obtener un resultado significativo, se necesita un tiempo de exposición mayor a seis semanas.

Finalmente, se debe mencionar que el uso del feedback en este estudio se centró, únicamente, en la detección de errores de ortografía acentual, excluyendo otros errores gramaticales que podrían haber aparecido en el desarrollo de las actividades. Asimismo, se enfatizó en la producción de textos narrativos por sobre otros tipos de textos, pues estos, al ser de un dominio superior, permitió que los estudiantes produjeran sus escritos con mayor fluidez y prestaran más atención a la corrección de sus errores de acentuación por sobre mantener la estructura del mismo.

### 7.3.2 Proyecciones

Las proyecciones que podemos presentar tras esta investigación son diversas y serán expuestas a continuación.

En Chile, el proceso de composición escrita durante la educación media no tiene la misma importancia en la enseñanza básica, incluso no existen pruebas estandarizadas que se relacionen a esta área, pues el foco en esta etapa es la comprensión lectora. Por lo tanto, se asume que los estudiantes en la enseñanza media ya manejan los contenidos y las estrategias necesarias para la elaboración de textos. La misma situación ocurre en Argentina, en la investigación realizada por Carlino (2002) referida a la falsa creencia sobre la escritura de estudiantes de educación superior. Por lo que, se propone que este tipo de investigación se amplíe a estos cursos, en niveles superiores y que a su vez, sea aplicada con distintos tipos de textos.

Esta investigación abre la posibilidad de replicar el estudio en diferentes contextos sociales, con mayor número de sujetos y en distintos niveles académicos, pues es importante conocer el manejo de las reglas ortográficas que poseen los estudiantes. Por otro lado, este estudio puede ser realizado en distintos niveles geográficos, por ejemplo, comunal o regional, utilizando una muestra mayor para recabar información más amplia.

## CAPÍTULO VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Agencia de Calidad de la Educación (2017). Resultados educativos 2017. Recuperado de

<http://www.simce.cl/ficha2017/?lista=1&rbd=5440&establecimiento=LICEO+LUCILA+GODOY+ALCAYAGA&region=0&comuna=0>

Alarcón, P., Alegría, M., Cisternas, T., (2016). *Programas de Integración Escolar en Chile: Dilemas y posibilidades para avanzar hacia Escuelas Inclusivas*. Cuaderno de Educación, (75).

Albarrán, M., García, M., (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica. Lengua y Literatura* (22), p.15-32.

Arcos, M. (2009). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y-o ausencia de ella*. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/9544/1/T31053.pdf>

Ávila, P. (2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Una revisión del estado del arte*. Universidad del Valle de México, México.

Bisquerra, R., (2012). *Metodología de la Investigación Educativa*. Tercera Edición. Madrid: La Muralla S.A.

Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing* (17), (p.102-118). Recuperado de [http://jmelwood.net/students/grips/tables\\_figures/bitchener\\_2008.pdf](http://jmelwood.net/students/grips/tables_figures/bitchener_2008.pdf)

Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la*

*Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Año 7, (2).* Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/168.pdf>

Cassany, D. (1998). *Enseñar Lengua*. Barcelona, España, Editorial Graó.

Cassany, D. y Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany. *Para ser letrados*. (p. 23-35). Barcelona, España: Editorial Paidós.

Cassany, D. (2011). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España, Editorial Paidós Comunicación.

Cassany, D. (2013). *Construir la escritura*. Barcelona, España, Editorial Paidós.

Cassany, D. (2016). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España, Editorial Anagrama.

Cassany, D. (2018). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, España, Editorial Graó.

Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, (5), (p.161-170). Recuperado de [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1541732](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1541732).

D'Aita, O. (2014). *La metodología inductiva y en enfoque por tareas para la enseñanza del presente en la asignatura de inglés, en primero de la Educación Secundaria Obligatoria del centro concertado Escola Virolai de Barcelona*. Barcelona, España, España: Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2985/Ornella\\_D%27Aita.pdf?sequence=1](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2985/Ornella_D%27Aita.pdf?sequence=1)

Ellis, R. (2009) A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, (63), (p. 97-107). Recuperado de <http://lrc.cornell.edu/events/past/2009-2010/09docs/ellis.pdf>.

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. *An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, (36), (p. 353-371). Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ804984>.

Fernández, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica*, (7), (p. 203-216). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/38833820.pdf>.

Ferreira, A. (2006) Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera. *Revista Signos*, 39 (62) (p.379-406). Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342006000300003](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342006000300003).

Ferreira, A. (2016). *La efectividad del feedback correctivo escrito indirecto metalingüístico en el español como lengua extranjera*. Concepción, Chile, Chile: Universidad de Concepción. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/tla/v56n3/2175-764X-tla-56-03-00863.pdf>

Ferreira, A. (2017a). La efectividad del feedback correctivo escrito indirecto metalingüístico en el español como lengua extranjera. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 56 (3), (p. 863-883). Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/010318138650111301861>.

Ferreira, A. (2017b). El Efecto del Feedback Correctivo para Mejorar la Destreza Escrita. *ELE Colombian Applied Linguistics Journal*, vol. 19, (1), enero-junio, 2017, (p. 37-50). Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/10220>.

Ferris, D. R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, (p. 1-10). Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374399801106> .

Flower, J., Hayes, L. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, (32), (p. 356-387). Recuperado de [https://www.jstor.org/stable/356600?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/356600?seq=1#page_scan_tab_contents).

Gomez. G., Sotomayor, C., Jéldrez, E., Bedwell, P., Dominguez, A. (2016). *La producción escrita de estudiantes en base a resultados SIMCE, factores contextuales y modelos de buenas prácticas docentes*. Santiago, Chile, Chile FONIDE. Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911437.pdf>.

Grompone, M., y Condemarín, M (1982). Un sistema interpretativo de la ortografía. En M, Condemarín. *Teoría y técnicas para la comprensión del lenguaje escrito*. Santiago, Chile, UNICEF, Ediciones Universidad Católica. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a5n2/05\\_02\\_Condemarin.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a5n2/05_02_Condemarin.pdf).

Hernández, R., Fernandez. C y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*, Quinta Edición. México: McGraw-Hill Interamericana.

Hosseiny, M. (2014). The Role of Direct and Indirect Written Corrective Feedback in Improving Iranian EFL Students' Writing Skill. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (98), (p. 668-674). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/273850365\\_The\\_Role\\_of\\_Direct\\_and\\_Indirect\\_Written\\_Corrective\\_Feedback\\_in\\_Improving\\_Iranian\\_EFL\\_Students'\\_Writing\\_Skill](https://www.researchgate.net/publication/273850365_The_Role_of_Direct_and_Indirect_Written_Corrective_Feedback_in_Improving_Iranian_EFL_Students'_Writing_Skill).

INEE (2008). *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*. México D.F, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [https://www.oei.es/historico/pdf2/ortografia\\_estudiantes\\_basica\\_mexico.pdf](https://www.oei.es/historico/pdf2/ortografia_estudiantes_basica_mexico.pdf).

Jiménez, Y., González, M. y Hernández, J. (2010) *Docentes, evaluación de competencias, una nueva competencia docente*. Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021. Buenos Aires., Argentina. Recuperado de [http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/R1703\\_Jimenez\\_doc.pdf](http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/R1703_Jimenez_doc.pdf)

Kloss, S. (2018). *Los efectos del feedback correctivo escrito en el uso de marcadores discursivos con valor organizativo en crónicas periodísticas* (Tesis de doctorado). Concepción, Chile, Universidad de Concepción.

Lalande, J. (1982). Reducing Composition Errors: An Experiment. *The Modern Language Journal*, (66), (p. 140-149). Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1982.tb06973.x> .

MINEDUC (2008). *Mapas de Progreso del Aprendizaje. Sector Lenguaje y Comunicación, Mapas de Progreso de Producción de Textos Escritos*. Recuperado de <http://lem.uct.cl/wp-content/uploads/2009/06/produccion-de-textos-escritos.pdf>

MINEDUC (2009) *Programa de educación Lenguaje y Comunicación, Tercer año medio*. Chile. Recuperado de [http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-30013\\_recurso\\_32\\_2.pdf](http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-30013_recurso_32_2.pdf)

MINEDUC (2016). *Resultados de Aprendizaje Escritura, 6º básico. Agencia de Calidad de la Educación*. Recuperado de [http://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2016/Docentes\\_y\\_Directivos/6b\\_esc/IRE\\_6B\\_ESC\\_2016\\_RBD-4564.pdf](http://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2016/Docentes_y_Directivos/6b_esc/IRE_6B_ESC_2016_RBD-4564.pdf)

Ramaprasad, A. (1983). On the Definition of Feedback. *Behavioral Science*, (28), (p. 4-13). Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/bs.3830280103>.

Real Academia Española (2010). *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid, España, Editorial Espasa Libros, S.L.U.

Reyes, G. (2008). *Cómo escribir bien en español. Manual de Redacción*. Madrid, España, Editorial Arco/Libros, S.L.

Revista de Educación. (2016). *SIMCE ESCRITURA 2016: Resultados en estudiantes de 6º básico*. Recuperado de <http://www.revistadeeducacion.cl/simce-escritura-2016-resultados-en-estudiantes-de-6o-basico/>

Rigo, D. (2013). Compromiso hacia las tareas académicas. Diseños instructivos e inteligencias múltiples. *Ikastorratza, e-Revista Didáctica*, (10), (p. 1-15). Recuperado de [http://www.ehu.es/ikastorratza/10\\_alea/tareas.pdf](http://www.ehu.es/ikastorratza/10_alea/tareas.pdf).

Sanchez Lobato, J. (2007). *Saber escribir*. Buenos Aires, Argentina, Instituto Cervantes. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/125734324/Saber-Escribir-Sanchez-Lobato>.

Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid, España, Editorial Síntesis. Recuperado de <https://lib.ugent.be/catalog/rug01:002016604>.

Silva, J. (2015). *Educación en contextos vulnerables: una crítica al sistema educativo*. Santiago, Chile, Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de <http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/23779/FILSilvaP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sotomayor, C., Molina, D., Bedwell, P., Hernández, C. (2012). *Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas 3, 5, 7 básico*. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v46n81/a05.pdf>

Truscott, J.(1996). The case against grammar correction in L2 writing clases. *Language Learning, A Journal of Reseach in Language Studies*, (45), (p. 327-369). Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x> .

Vaca, J. (1997). *Lo no alfabético en el sistema de escritura: ¿Qué piensa el escolar?*. México D.F, México, CINVESTAV. Recuperado de

Van Dijk, T. (1996). *La Ciencia del Texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, España, Editorial Paidós. Recuperado de <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Van%20Dijk%20Macro%20y%20super%20estructura.pdf>.

Weaver, M. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Journal Assessment & Evaluation in Higher Education*, (31), (p. 379-394). Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602930500353061>.

Wilson, D. (2002). *La retroalimentación a través de la Pirámide*. Miami, Estados Unidos, Seminario: Cerrando la Brecha: I Encuentro de tutores latinoamericanos en línea. Recuperado de <http://web.uaemex.mx/incorporadas/docs/MATERIAL%20DE%20PLANEACION%20IN%20CORPORADAS/retroalimentacion.pdf>.

## CAPÍTULO IX. ANEXOS.

### 9.1 Anexo 1. Cronogramas de las actividades correspondientes a pretest y postest

#### Pre test

<b>NOMBRE:</b>		<b>CURSO: 3°</b>
<b>FECHA:</b>	<b>PUNTAJE:</b>	<b>NOTA:</b>
<b>TIEMPO: 45 MINUTOS</b>	<b>PUNTAJE OBTENIDO:</b>	
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Producir un texto narrativo que contenga el viaje como eje central.</li></ul>		
<b>INSTRUCCIONES GENERALES:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Lea atentamente.</li><li>- Conteste utilizando lápiz pasta.</li><li>- Evite el uso de corrector.</li><li>- Respete la extensión solicitada.</li></ul>		

#### **INSTRUCCIONES DE LA ACTIVIDAD:**

- ✓ Escoja una de las imágenes que se le presentan a continuación.
- ✓ Narre a cuál de estos destinos viajaría usted y por qué, si el liceo le diera la oportunidad de realizar un intercambio.
- ✓ El escrito debe tener tres párrafos de cinco líneas cada uno.
- ✓ Utilice su creatividad.

**Imagen A: París, Francia**



**Imagen B: New York, Estados Unidos**



**Escriba su texto aquí:**

**Título:** \_\_\_\_\_

**Párrafo 1**

**(Introducción):** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Párrafo 2 (Conflicto o**

**nudo):** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Párrafo 3**

**(Desenlace):** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Post test

<b>NOMBRE:</b>		<b>CURSO: 3°</b>
<b>FECHA:</b>	<b>PUNTAJE:</b>	<b>NOTA:</b>
<b>TIEMPO: 45 MINUTOS</b>	<b>PUNTAJE OBTENIDO:</b>	
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Producir un texto narrativo que contenga el viaje como eje central.</li></ul>		
<b>INSTRUCCIONES GENERALES:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Lea atentamente.</li><li>- Conteste utilizando lápiz pasta.</li><li>- Evite el uso de corrector.</li><li>- Respete la extensión solicitada.</li></ul>		

### **INSTRUCCIONES DE LA ACTIVIDAD:**

- ✓ Escoja una de las imágenes que se le presentan a continuación.
- ✓ Narre una historia que ocurra en el lugar que presenta la imagen seleccionada.
- ✓ El escrito debe tener tres párrafos de cinco líneas cada uno.
- ✓ Utilice su creatividad.

**Imagen A: Lima, Perú**



**Imagen B: Rio de Janeiro, Brasil**



**Escriba su texto aquí:**

## 9.2 Anexo 2. Cronogramas de las actividades correspondientes a cada semana

### Actividad N°1: Tipos de mundo.

<b>NOMBRE:</b>		<b>CURSO: 3°</b>
<b>FECHA:</b>	<b>PUNTAJE:</b>	<b>NOTA:</b>
<b>TIEMPO: 90 MINUTOS</b>	<b>PUNTAJE OBTENIDO:</b>	
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Producir un texto narrativo de alguno de los tipos de mundos estudiados.</li></ul>		
<b>INSTRUCCIONES GENERALES:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Lea atentamente.</li><li>- Conteste utilizando lápiz pasta.</li><li>- Evite el uso de corrector.</li><li>- Respete la extensión solicitada.</li></ul>		

### **Antes de trabajar**



### **Recordemos...**

#### Palabras agudas

- ✓ Las palabras agudas son las que llevan acento (la intensidad de la voz) en la **última** sílaba.
- ✓ Importante destacar que no todas las palabras agudas llevan acento ortográfico (tilde).
- ✓ Las palabras agudas llevan tilde si terminan en **vocal**: sofá, café, Perú, etc.
- ✓ Las palabras agudas llevan tilde si terminan en **N** o **S**: también, jamás, sillón, etc.
- ✓ Hay palabras agudas que tienen tilde a pesar de NO terminar en vocal, N o S. Esto es por la ruptura del diptongo: baúl, raíz, maíz, etc.

<https://www.spanish.cl/gramatica/palabras-agudas-graves-esdrujulas.htm>

A) Tilda las siguientes palabras según corresponda:

- |                 |             |
|-----------------|-------------|
| 1) Accion       | 6) Rubi     |
| 2) Organizacion | 7) Camaron  |
| 3) Vudu         | 8) Pais     |
| 4) Capitan      | 9) Japones  |
| 5) Rubi         | 10) Cancion |

B) Marque o destaque las palabras agudas presentes en el siguiente texto:

Un hombre, pasando por un monte, encontró una culebra que ciertos pastores habían atado al tronco de un árbol, y, compadeciéndose de ella, la soltó y calentó. Recobrada su fuerza y libertad, la culebra se volvió contra el hombre y se enroscó fuertemente en su cuello.

El hombre, sorprendido, le dijo: – ¿Qué haces? ¿Por qué me pagas tan mal? Y ella respondió: – No hago sino obedecer las leyes de mi instinto.

Entretanto pasó una raposa, a la que los litigantes eligieron por juez de la contienda.

- Mal podría juzgar – exclamó la zorra -, lo que mis ojos no vieron desde el comienzo. Hay que reconstruir los hechos. Entonces el hombre ató a la serpiente, y la zorra, después de comprobar lo sucedido, pronunció su fallo.

- Ahora tú – dirigiéndose al hombre, le dijo -: no te dejes llevar por corazonadas, y tú – añadió, dirigiéndose a la serpiente -, si puedes escapar, vete.

(El hombre y la culebra, Félix María Samaniego)



**Recuerde que los textos narrativos poseen una estructura determinada:**

- **Introducción o planteamiento:** Nos presenta una situación inicial, un conflicto que le sucede a unos personajes en un lugar y tiempo determinado.
- **Nudo o conflicto:** Se desarrollan los antecedentes planteados en la introducción.

Los personajes se encuentran en un conflicto y actúan en función de los objetivos que persiguen alcanzar.

- **Desenlace o solución:** Se resuelve el conflicto de la fase inicial. Se presenta el final, puede ser feliz o trágico; positivo o negativo.

**Luego de**

**recordar, a trabajar...**

**INSTRUCCIONES DE LA ACTIVIDAD:**

- ✓ Elija un tipo de mundo, de los estudiados en clases, y escriba una historia breve, en las que se evidencie las características principales del mundo escogido.
- ✓ Utilice su creatividad.
- ✓ El escrito debe tener una extensión de tres párrafos de cinco líneas cada uno.

**Escriba su texto acá:**

**Título:** \_\_\_\_\_

**Párrafo 1**  
**(Introducción):** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Párrafo 2 (Conflicto o**  
**nudo):** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Párrafo 3**  
**(Desenlace):** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Actividad N°2: Tipos de mundo.

<b>NOMBRE:</b>		<b>CURSO: 3°</b>
<b>FECHA:</b>	<b>PUNTAJE:</b>	<b>NOTA:</b>
<b>TIEMPO: 90 MINUTOS</b>	<b>PUNTAJE OBTENIDO:</b>	
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Producir un texto narrativo del mundo maravilloso a partir de una imagen</li></ul>		
<b>INSTRUCCIONES GENERALES:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Lea atentamente.</li><li>- Conteste utilizando lápiz pasta.</li><li>- Evite el uso de corrector.</li><li>- Respete la extensión solicitada.</li></ul>		

### **Antes de trabajar**



#### Palabras graves

- ✓ Las palabras graves (o palabras llanas) son la que llevan la intensidad de la voz en la **penúltima** sílaba.
- ✓ No todas las palabras graves llevan acento ortográfico (tilde).
- ✓ Las palabras graves **NO** llevan tilde si terminan en **VOCAL** o en **N** o **S**
- ✓ Ejemplos: árbol, cárcel, ángel, etc.

<https://www.spanish.cl/gramatica/palabras-agudas-graves-esdrujulas.htm>

**Recordemos...**

a) Tilde las siguientes palabras según corresponda

- |            |             |
|------------|-------------|
| 1) Dificil | 6) Facil    |
| 2) Tunel   | 7) Util     |
| 3) Azucar  | 8) Caracter |
| 4) Lapiz   | 9) Debil    |
| 5) Cespel  |             |

b) Marque o destaque las palabras graves presentes en el siguiente texto:

Carlos es un sujeto muy ágil, durante muchos años entrenó sus bíceps para poder realizar una serie de entrenamientos y proezas que le hicieran más fácil cumplir con ciertas pruebas físicas.

Además de esto, le gustaba mucho el fútbol, lo cual le permitía ser más hábil y móvil. Por años tuvo el récord al gol más rápido de la historia de un partido nacional de campeonato. Su amuleto era un dólar que cargaba en sus pantaloncillos en cada partido. Él decía que era el néctar de sus triunfos, el fértil árbol de sus victorias cosechadas día tras día.

Extraído de Brainly.lat - <https://brainly.lat/tarea/3235708#readmore>

**Recuerde que los textos narrativos poseen una estructura determinada:**

- **Introducción o planteamiento:** Nos presenta una situación inicial, un conflicto que le sucede a unos personajes en un lugar y tiempo determinado.
- **Nudo o conflicto:** Se desarrollan los antecedentes planteados en la introducción.

Los personajes se encuentran en un conflicto y actúan en función de los objetivos que persiguen alcanzar.

- **Desenlace o solución:** Se resuelve el conflicto de la fase inicial. Se presenta el final, puede ser feliz o trágico; positivo o negativo.



## Luego de recordar, a trabajar.

### INSTRUCCIONES DE LA ACTIVIDAD:

- A partir de la imagen que se le presenta, redacte una historia relacionada con ella.
- La historia debe pertenecer al mundo maravilloso.
- Su escrito debe tener concordancia directa con la imagen.
- Utilice su creatividad.
- El texto debe ser escrito en tres párrafos con cinco líneas cada uno.



**Escriba su texto acá:**

**Título:** \_\_\_\_\_

**Párrafo 1:**  
**(Introducción)** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

**Párrafo 2 (Conflicto o nudo):** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

**Párrafo 3**  
**(Desenlace):** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

### Actividad N°3: América Latina en diálogo con el mundo: nuestra identidad

<b>NOMBRE:</b>		<b>CURSO: 3°</b>
<b>FECHA:</b>	<b>PUNTAJE:</b>	<b>NOTA:</b>
<b>TIEMPO: 90 MINUTOS</b>	<b>PUNTAJE OBTENIDO:</b>	
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Producir un texto narrativo que represente el mito o la leyenda en Latinoamérica.</li><li>- Relacionar el mito y la leyenda con la identidad latinoamericana.</li></ul>		
<b>INSTRUCCIONES GENERALES:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Lea atentamente.</li><li>- Conteste utilizando lápiz pasta.</li><li>- Evite el uso de corrector.</li><li>- Respete la extensión solicitada.</li></ul>		

### **Antes de trabajar**

#### Características de la leyenda

- Personajes y eventos exagerados.
- Son usualmente transmitidas por tradición.
- Se centran en personas reales y en los logros conseguidos por estas.
- Son historias de ficción que alguna vez fueron reales.
- En el caso de que el personaje principal fuera una persona real, no es tal y como se cuenta en la historia.
- Son historias del género narrativo.



### **Es importante saber que...**

#### Palabras esdrújulas

- Las palabras esdrújulas son las que llevan la intensidad de la voz en la antepenúltima sílaba.
- En este caso todas las palabras esdrújulas se acentúan con el acento ortográfico (tilde) siempre.
- Algunos ejemplos: América, Bélgica, música, sílaba, etc.

<https://www.spanish.cl/gramatica/palabras-agudas-graves-esdrújulas.htm>

- Tilda las siguientes palabras según corresponda.

- 1) Pajaro
- 2) Didactico
- 3) Fosforo
- 4) Cascara
- 5) Economico

- 6) Gotico
- 7) Caracteristica
- 8) Valido
- 9) Brujula
- 10) Miercoles

**Recuerde que los textos narrativos poseen una estructura determinada:**

- **Introducción o planteamiento:** Nos presenta una situación inicial, un conflicto que le sucede a unos personajes en un lugar y tiempo determinado.
- **Nudo o conflicto:** Se desarrollan los antecedentes planteados en la introducción.

Los personajes se encuentran en un conflicto y actúan en función de los objetivos que persiguen alcanzar.

- **Desenlace o solución:** Se resuelve el conflicto de la fase inicial. Se presenta el final, puede ser feliz o trágico; positivo o negativo.

**Ahora, a trabajar.**

**INSTRUCCIONES DE LA ACTIVIDAD:**

- Vea el video que le mostrará la profesora.
- Escriba una leyenda en torno a su contexto cotidiano (escolar, familiar, de amistad, etc.)
- El texto debe ser escrito en tres párrafos con máximo cinco líneas cada uno.

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=Wg-AGSA1Zcs>

**Escriba su leyenda acá:**

**Título:** \_\_\_\_\_

**Párrafo 1**

**(Introducción):** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

**Párrafo 2 (Conflicto o**

**nudo):** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

**Párrafo 3**

**(Deselance):** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

### Actividad N°4: América Latina en diálogo con el mundo: nuestra identidad

<b>NOMBRE:</b>		<b>CURSO: 3°</b>
<b>FECHA:</b>	<b>PUNTAJE:</b>	<b>NOTA:</b>
<b>TIEMPO: 90 MINUTOS</b>	<b>PUNTAJE OBTENIDO:</b>	
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE:</b> - Producir un texto narrativo que dé cuenta de aspectos destacados De Latinoamérica		
<b>INSTRUCCIONES GENERALES:</b> - Lea atentamente. - Conteste utilizando lápiz pasta. - Evite el uso de corrector. - Respete la extensión solicitada.		

#### **Recuerde que los textos narrativos poseen una estructura determinada:**

- **Introducción o planteamiento:** Nos presenta una situación inicial, un conflicto que le sucede a unos personajes en un lugar y tiempo determinado.
- **Nudo o conflicto:** Se desarrollan los antecedentes planteados en la introducción.

Los personajes se encuentran en un conflicto y actúan en función de los objetivos que persiguen alcanzar.

- **Desenlace o solución:** Se resuelve el conflicto de la fase inicial. Se presenta el final, puede ser feliz o trágico; positivo o negativo.

#### Palabras sobresdrújulas

- Las palabras sobresdrújulas son las que llevan la intensidad de la voz en la sílaba anterior a la antepenúltima. Todas llevan tilde.
- En este caso todas las palabras sobresdrújulas se acentúan con el acento ortográfico (tilde) siempre.
- Algunos ejemplos: cuéntamelo, devuélveselo, éticamente, etc.

<https://www.spanish.cl/gramatica/palabras-agudas-graves-esdrujulas.htm>

- Tilda las siguientes palabras según corresponda.

1) Facilmente

2) Explicaselo

3) Rapidamente

4) Juegatela

5) Vendemelo

6) Repiteselo

7) Frivolamente

8) Agilmente

9) Abremelo

10) Digaselo

**Luego de recortar, a trabajar.**

**INSTRUCCIONES DE LA ACTIVIDAD:**

- Lee el siguiente cuento latinoamericano.
- Escribe una versión propia de este cuento a partir de tu propia interpretación.
- El cuento debe tener una extensión de tres párrafos con cinco líneas cada uno.

## **Ejército del Sur**

El panteón queda solo desde las diez de la noche. La puerta se cierra con candado. Los muertos y sus historias quedan bajo el resguardo de la oscuridad. Nadie se atreve a visitarlo.

Durante el último año se ha escuchado el ruido de los cascos de los caballos de todo un ejército que cruza el cementerio. La gente cree que es el diablo y sus huestes arrastrando almas impías al infierno.

El doctor Carmona dice que el estruendo que surge del vientre del panteón se explica por la actividad del volcán que hace que truene el subsuelo. El maestro Enríquez, que se trata de las extracciones ilegales de la minera gringa que trabaja noche y día.

Aguijoneado por el miedo decidí buscar la verdad. Escapé de casa en la madrugada y me aposté entre las ramas de un árbol que me permitía ver por encima de la barda del camposanto.

Mi estado de vigilia comenzó a agrietarse. El sueño me acercó al mundo de los muertos. A lo lejos escuche venir a los caballos con un trote que crecía y crecía en intensidad. Una polvareda luminosa avanzaba entre las tumbas.

Entonces vi la verdad. Ni diablos ni calaveras. Era el general Emiliano Zapata; con los ojos tristes, pero inyectados de furia; seguido de su ejército del sur. Todos montaban caballos blancos, llevaban puestos sus trajes de charro negros con el sombrero descansando en sus espaldas. Avanzaban a gran velocidad y cuando estaban a punto de chocar con la pared se desvanecían.

**Jorge Gutiérrez Martínez**

**Escriba su cuento acá:**

<p><b>Título:</b> _____</p> <p><b>Párrafo 1</b></p> <p><b>(Introducción):</b> _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><b>Párrafo 2 (Conflicto o nudo):</b> _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><b>Párrafo 3</b></p> <p><b>(Desenlace):</b> _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

### 9.3 Anexo 3. Instrumento de evaluación “Pauta de cotejo”.

## Pauta de cotejo

<b>ESTUDIANTE:</b>	<b>CURSO: 3°</b>
--------------------	------------------

<b>Indicadores</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones</b>
El estudiante presenta errores en la tildación de palabras agudas. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las palabras agudas llevan tilde si terminan en vocal (sofá, café, Perú) en N o S (también, jamás, sillón)</li> </ul>			
El estudiante presenta errores en la tildación de palabras graves. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las palabras graves llevan la intensidad de la voz en la penúltima sílaba (árbol, cárcel, ángel, etc.)</li> </ul>			
El estudiante presenta errores en la tildación de palabras esdrújulas. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las palabras esdrújulas llevan la intensidad de la voz en la antepenúltima sílaba (América, Bélgica, música, sílaba, etc.)</li> </ul>			
El estudiante presenta errores en la tildación de palabras sobresdrújulas. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las palabras sobresdrújulas llevan la intensidad de la voz en la sílaba anterior a la antepenúltima. Todas llevan tilde (cuéntamelo, devuélveselo, éticamente, etc.)</li> </ul>			
El estudiante respeta la extensión solicitada para el escrito (tres párrafos de cinco líneas cada uno).			
El estudiante expresa de manera clara y coherente sus ideas.			
El estudiante participa activamente en cada una de las actividades.			

El estudiante cumple con los tiempos establecidos de entrega del escrito.			
---	--	--	--

## 9.4 Anexo 4. Consentimiento informado

### **Consentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación**

Dirigido a: Padres y apoderados del Liceo \_\_\_\_\_

Mediante la presente, se le solicita su autorización para que su pupilo participe de los estudios enmarcados en el Proyecto de Investigación “Los efectos del feedback correctivo escrito en la corrección de errores de ortografía acentual en palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas para mejorar la redacción de textos narrativos”, proyecto de título para estudiantes de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Dicho proyecto tiene como objetivo(s) principal(es) determinar el efecto del feedback correctivo escrito directo y metalingüístico, a través de descripciones gramaticales en la disminución de errores en el uso de ortografía acentual en la escritura de textos narrativos producidos por estudiantes de tercer año de enseñanza media. En función a lo anterior es pertinente la participación de su pupilo, por lo que mediante la presente, se le solicita su consentimiento informado.

Al colaborar su pupilo con esta investigación, deberá participar en actividades y clases dedicadas a la corrección de la ortografía acentual, mediante la realización de tareas, actividades y escritos, para mejorar . Dichas actividades durarán aproximadamente 6 semanas y serán realizadas en el establecimiento durante la jornada escolar de los estudiantes, en las clases de Lengua y Literatura.

Los alcances y resultados esperados de esta investigación son que los estudiantes logren mejorar su ortografía acentual y la redacción de textos narrativos, por lo que los beneficios logrados en la investigación, están relacionados con mejorar habilidades para el futuro y el rendimiento académico del estudiante. Además, su participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico.

Si presenta dudas sobre el proyecto o sobre la participación el estudiante, puede hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución del mismo. Es importante que considere que la participación en el estudio es completamente libre y voluntaria, y que tiene el derecho a negarse a participar.

Todos los datos que se recojan serán estrictamente anónimos y de carácter privado. Además, los datos entregados serán absolutamente confidenciales y solo se usarán para los fines científicos de la investigación.

Desde ya, le agradecemos su participación.

Fecha\_\_\_\_\_

Yo\_\_\_\_\_, apoderado del alumno(a)\_\_\_\_\_, en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente que mi pupilo participe en la investigación “Los efectos del feedback correctivo escrito en la corrección de errores de ortografía acentual en palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas para mejorar la redacción de textos narrativos”, conducida por las estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación, Nicole Gómez, Ivette Montecinos y María Paz Puentes, a cargo Steffanie Kloss, profesora de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

He sido informado(a) de los objetivos, alcance y resultados esperados en este estudio y de las características de la participación de mi pupilo. Reconozco que la información que entregará mi pupilo es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puede retirar a su pupilo de la investigación cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión. De tener preguntas sobre la participación de mi pupilo en este estudio, puedo contactar a Steffanie Kloss, Profesora de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

---

Firma y nombre del apoderado.