



Universidad de Concepción

Dirección de Postgrado

Facultad de Humanidades y Arte -Programa de Doctorado en Lingüística

**LOS EFECTOS DEL FEEDBACK CORRECTIVO ESCRITO EN EL  
USO DE MARCADORES DISCURSIVOS CON VALOR  
ORGANIZATIVO EN CRÓNICAS PERIODÍSTICAS**

Tesis para optar al grado de Doctor en Lingüística

STEFFANIE FRANCISCA KLOSS MEDINA

CONCEPCIÓN-CHILE 2018

Profesora guía: Dra. Anita Ferreira Cabrera

Departamento de Español, Facultad de Humanidades y Arte

Universidad de Concepción

## RESUMEN

El objetivo de este estudio es medir el efecto del feedback correctivo escrito (FCE) directo y metalingüístico en el uso adecuado de marcadores discursivos con valor organizativo en crónicas periodísticas informativas para mejorar la precisión lingüística. Dichos marcadores son relevantes para la organización y conexión de crónicas informativas, las que poseen una textura en que predomina la narración con una modalidad cronológica. Para ello se llevó a cabo un estudio experimental con pretest, post-test inmediato y post test diferido.

El estudio experimental se basa en el modelo Fondecyt (2014) No.1140651 que consta de 10 semanas de trabajo: evaluación diagnóstica, desarrollo de tareas de escritura, post test inmediato, intervalo de tres semanas y post test diferido. La muestra de esta investigación se recopila en dos instancias, año 2016 y 2017. Con un total de 78 sujetos, divididos en tres grupos: un grupo control y dos grupos experimentales, divididos aleatoriamente.

En relación con la estructuración de la muestra, los grupos experimentales (GE) recibieron sistemáticamente las estrategias de feedback correctivo escrito directo (D), en el que se le marcó explícitamente el error y feedback correctivo escrito metalingüístico (M) a partir del cual, los alumnos recibieron pistas a través de descripciones gramaticales, por lo que ellos debían reflexionar en torno a su error, mientras que el grupo control (C) no recibió feedback, sino comentarios generales, por ejemplo: “Lo hiciste bien”, “necesitas mejorar”.

El grupo M formó parte de una submuestra con 20 sujetos que decidieron voluntariamente participar en la investigación y firmaron un consentimiento informado. A este grupo se le aplicó un instrumento validado, denominado “protocolos en voz alta para la reescritura de textos” en la semana 11 una vez terminado el estudio experimental.

Los resultados de este trabajo evidencian los efectos positivos del FCE, por lo tanto, el más efectivo para mejorar el uso de marcadores discursivos con valor organizativo en crónicas informativas resultó ser el feedback metalingüístico. De acuerdo con lo anterior, la estrategia implícita es la más adecuada para este género discursivo y para esta forma lingüística, al evidenciar el incremento a favor de la estrategia metalingüística en el post test inmediato y en el post test diferido. Además, indagar en el uso de protocolos en voz alta, permitió obtener información cualitativa respecto a los efectos del feedback correctivo escrito del grupo M en la corrección de su escritura y, de ese modo, analizar la comprensión del feedback proporcionado y la corrección de sus errores.

## ABSTRACT

The objective of this study is to measure the effect of direct and metalinguistic written corrective feedback (WCF) on the adequate use of discourse markers with organizational value in informative journalistic chronicles in order to improve linguistic accuracy. These markers are relevant for the organization and connection of informative chronicles, which have a texture where narration in chronological mode predominates. To this end, an experimental study with pretest, post-immediate and delayed test was carried out.

The experimental study is based on the Fondecyt model (2014) N°1140651 which comprises 10 weeks' work: diagnostic evaluation, development of writing tasks, post-immediate test, 3-week interval and delayed post-test. The sample for the research was collected in two instances, year 2016 and 2017. With a total of 78 subjects, divided into three groups: control group and two experimental groups, divided randomly.

With respect to sample structuring, experimental groups (EG) received systematically strategies of direct written corrective feedback (D) where the error was explicitly marked, and metalinguistic written corrective feedback (M) where students received clues through grammatical descriptions, thus had to reflect on their error. Meanwhile the control group (C) was not given feedback, but general comments, such as: "You did well", "In need of improvement".

Group M was made up of a subsample of 20 subjects who volunteered to participate in the research and signed an informed consent. A validated instrument called "Think aloud protocols for text rewriting" was given to this group in the eleventh week after the experimental study was over.

The findings of this research show evidence of positive effects of WCF; however, metalinguistic feedback appeared to be most effective to improve the use of discourse markers with an organizational value in journalistic chronicles. In accordance with the above, the implicit strategy is the most adequate to this discourse genre and to this linguistic form, as evidenced from the increase in favor of the metalinguistic strategy in the post-immediate and delayed posttest. In addition, with the examination of think aloud protocols we obtained qualitative information on the effects of written corrective feedback of M group on the correction of their writing which allowed us to analyze the understanding of the given feedback and the correction of their mistakes.

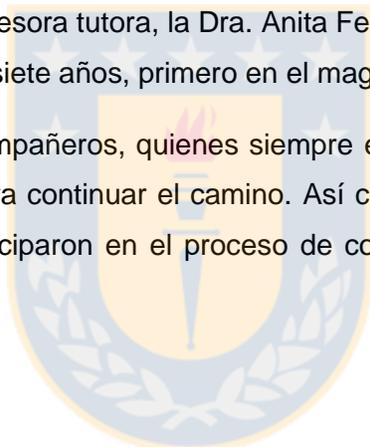
## **Agradecimientos**

En primer lugar, agradezco a mi familia por el apoyo durante todos estos años de trabajo. Siempre han sido un pilar fundamental en mi vida. Gracias a mi hijo, Rafael, a Cristóbal mi acompañante eterno, a mi madre por todo el apoyo y a mi abuela, Mane, por todo el amor brindado.

Luego, agradezco a la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) por la beca de Doctorado que ha financiado mis estudios doctorales durante cuatro años.

Asimismo, destaco la función del Programa de Doctorado en Lingüística de la Universidad de Concepción por la formación y los conocimientos entregados. En este mismo ámbito, agradezco el apoyo de mi profesora tutora, la Dra. Anita Ferreira Cabrera, quien ha guiado mi proceso formativo durante siete años, primero en el magister y luego en el doctorado.

También agradezco a mis compañeros, quienes siempre estuvieron apoyándome a nivel metodológico y con ánimo para continuar el camino. Así como también a mis ayudantes, Javiera y Fernando, que participaron en el proceso de corrección de textos y de apoyo técnico.



## Tabla de contenidos

|   |     |
|---|-----|
| Resumen .....   | ii  |
| Abstract .....  | iii |
| Agradecimientos .....   | iv  |
| Índice de tablas .....  | ix  |
| Índice de figuras .....   | xi  |
| Índice de esquemas .....  | xi  |
| Índice de gráficos .....  | xii |
| <br>  |     |
| I. CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....  | 1   |
| 1. Introducción .....   | 1   |
| 1.1 Definición del problema.....  | 6   |
| 1.2 Justificación del estudio.....  | 13  |
| <br>  |     |
| II. CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL .....  | 16  |
| 2.1 Corrección de la escritura: ¿Qué corrijo?, ¿cómo corrijo?.....                            | 16  |
| 2.2 Feedback correctivo escrito: Aportes para la corrección de errores.....                   | 19  |
| 2.2.1 Clasificación: tipos de feedback correctivo escrito .....                               | 24  |
| 2.2.1.1 Estrategias de FCE utilizadas en este estudio: FCE directo y FCE metalingüístico..... | 28  |
| 2.2.1.2 Contraste entre el feedback enfocado y no enfocado.....                               | 30  |
| 2.3 Marcadores discursivos con valor organizativo (MDO) .....                                 | 33  |
| 2.4 Escritura hacia las disciplinas: Alfabetización académica o literacidad .....             | 36  |
| 2.4.1 Género académico: Descripción preliminar.....   | 38  |
| 2.4.2 Caracterización del discurso académico-profesional escrito.....                         | 39  |
| 2.4.3 Superestructura textual: Género periodístico-crónica.....                               | 40  |
| 2.4.4 Hacia la enseñanza de la escritura académica en un contexto periodístico.....           | 41  |
| 2.4.4.1 Estudios actuales en torno a la corrección de la escritura en ámbitos académicos..... | 42  |
| 2.5 La producción escrita en contextos tecnológicos.....                                      | 46  |
| 2.6 Enfoque por tareas.....   | 47  |

|   |    |
|---|----|
| 2.6.1 Tareas cognitivas .....   | 49 |
| 2.7 Protocolos de pensamiento en voz alta.....  | 55 |
| <br>  |    |
| III.    CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO .....  | 57 |
| 3.1 Preguntas de investigación, hipótesis, variables y objetivos .....  | 57 |
| 3.1.1 Preguntas de investigación.....   | 57 |
| 3.1.2 Hipótesis.....  | 57 |
| 3.1.3 Variables de investigación.....   | 58 |
| 3.1.3.1 Variable independiente 1.....   | 58 |
| 3.1.3.2 Variable independiente 2.....   | 58 |
| 3.1.3.3 Variable dependiente 1.....   | 59 |
| 3.1.4 Objetivos .....   | 60 |
| 3.1.4.1 Objetivo general .....  | 60 |
| 3.1.4.2 Objetivos específicos .....   | 60 |
| 3.2 Diseño de la investigación.....   | 60 |
| 3.2.1 Plan de análisis. Técnicas de análisis de datos.....  | 63 |
| 3.2.1.1 Componente cuantitativo.....  | 63 |
| 3.2.1.2 Análisis de errores.....  | 63 |
| 3.2.1.2.1 Pruebas estadísticas para el análisis de resultados entre el pretest,<br>postest y post test diferido ..... | 63 |
| 3.2.1.3 Componente cualitativo.....   | 64 |
| 3.2.1.4 Técnica de análisis de contenido .....  | 64 |
| 3.2.1.5 Validación de jueces expertos.....  | 66 |
| 3.2.1.6 Reformulación de categorías previas.....  | 66 |
| 3.2.1.7 Análisis de categorías y relaciones vecinas.....  | 66 |
| 3.3. Participantes.....   | 67 |
| 3.4 Procedimientos.....   | 70 |
| 3.4.1 Procedimientos de la intervención lingüística.....  | 70 |
| 3.4.1.1 Descripción de las tareas de tratamiento.....   | 70 |
| 3.5 Instrumentos.....   | 71 |
| 3.5.1 Test de medida.....   | 71 |
| 3.5.2 Protocolos de pensamiento en voz alta.....  | 74 |
| 3.5.2.1 Validación de protocolos de pensamiento en voz alta.....  | 75 |
| 3.6 Implementación de las tareas.....   | 77 |

|   |     |
|---|-----|
| IV. CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....  | 79  |
| Análisis de datos y resultados.....   | 79  |
| 4.1. Análisis de datos.....   | 79  |
| 4.1.1 Ejecución de la intervención lingüística año 1.....   | 80  |
| 4.1.1.1 Medida de tendencia central, frecuencia y porcentajes para pre test en el primer año de intervención.....             | 80  |
| 4.1.1.2 Medida de tendencia central, frecuencia y porcentajes para post test inmediato en el primer año de investigación..... | 82  |
| 4.1.1.3 Medida de tendencia central, frecuencia y porcentajes para post test diferido en el primer año de investigación.....  | 83  |
| 4.1.1.4 Análisis de resultados en el uso de MDO.....  | 84  |
| 4.1.1.5 Normalización de los datos.....   | 86  |
| 4.1.1.6 Prueba de homogeneidad de varianzas.....  | 87  |
| 4.1.1.7 Análisis de varianza de un factor.....  | 87  |
| 4.1.1.8 Prueba T para muestras independientes.....  | 89  |
| 4.1.1.9 Protocolos de pensamiento en voz alta. Estudio piloto.....  | 91  |
| 4.1.1.10 Instrumento para pilotear protocolo de pensamiento en voz alta.....  | 92  |
| 4.1.2 Análisis de resultados. Segundo año de ejecución de la intervención lingüística.....                                    | 96  |
| 4.1.2.1 Medida de tendencia central, frecuencia y porcentajes para pre test segundo año de intervención.....                  | 96  |
| 4.1.2.2 Medida de tendencia central, frecuencia y porcentajes para post test inmediato segundo año.....                       | 98  |
| 4.1.2.3 Medida de tendencia central, frecuencia y porcentajes para post test diferido segundo año de intervención.....        | 99  |
| 4.1.2.4 Análisis de resultados en el uso de MDO.....  | 101 |
| 4.1.2.5 Normalización de los datos.....   | 102 |
| 4.1.2.6 Prueba de homogeneidad de varianzas.....  | 103 |
| 4.1.2.7 Análisis de varianza de un factor .....   | 103 |
| 4.1.2.8 Prueba T para muestras independientes.....  | 105 |
| 4.1.2.9 Protocolos de pensamiento en voz alta. Estudio año 2.....   | 107 |
| 4.1.2.9.1 Las etapas de análisis.....   | 107 |
| 4.1.2.9.2 Categorías de análisis, según el procesamiento de citas en Atlas ti   | 109 |

|  |            |
|--|------------|
| 4.1.2.9.3 Relaciones vecinas anidadas.....   | 110        |
| 4.1.2.9.4 Desarrollo de las categorías de análisis en contexto.....                                  | 112        |
| 4.1.2.9.5 Nube de palabras, según frecuencia de uso.....   | 122        |
| 4.2 Discusión de los resultados .....  | 123        |
| <b>V CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.....</b>   | <b>131</b> |
| 5.1 Conclusiones.....  | 131        |
| 5.2 Aportes teóricos y pedagógicos.....  | 136        |
| 5.2.1 Aportes teóricos .....   | 136        |
| 5.2.2 Aportes pedagógicos.....   | 138        |
| 5.3 Limitaciones y proyecciones del estudio.....   | 139        |
| <b>VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>   | <b>140</b> |
| <b>VII ANEXOS.....</b>   | <b>157</b> |
| 7.1 Cronogramas de las actividades correspondientes a los años 1 y 2 de ejecución.....               | 157        |
| 7.1.1 Cronograma de la intervención lingüística año 1 .....  | 157        |
| 7.1.2 Cronograma de la intervención lingüística año 2.....   | 163        |
| 7.2 Anexo 2. Diseño de los instrumentos, las tareas y materiales de la intervención lingüística..... | 167        |
| 7.3 Análisis descriptivo.....  | 185        |
| 7.3.1 Análisis descriptivo primer año de ejecución .....   | 185        |
| 7.3.2 Análisis descriptivo segundo año de ejecución.....   | 188        |
| 7.4 Protocolos en voz alta .....   | 191        |
| 7.4.1 Transcripciones protocolos en voz alta- experimento piloto. ....                               | 191        |
| 7.4.2 Transcripciones protocolos en voz alta- experimento año 2.....                                 | 208        |
| 7.4.3 Análisis de protocolos en voz alta mediante Atlas ti. Citas emergentes desde el corpus.....    | 241        |
| 7.5 Consentimiento informado.....  | 252        |

## Índice de Tablas

|   |    |
|---|----|
| Tabla N°1. Estudios de FCE con mayor rigurosidad metodológica (Storch, 2010)  | 23 |
| Tabla N° 2: Tipología de estrategias de feedback correctivo escrito (Ellis, 2009)                                       | 25 |
| Tabla N°3 Tipos de marcadores discursivos y sus valores (Pons, 1998)  | 35 |
| Tabla N° 4. Áreas de complejidad de la tarea (Robinson, 2001)   | 51 |
| Tabla N° 5: Ejemplo de feedback correctivo escrito directo  | 58 |
| Tabla N° 6: Ejemplo de feedback correctivo escrito metalingüístico directo  | 59 |
| Tabla N° 7. Organización de los participantes del estudio   | 67 |
| Tabla N° 8. Descripción de la muestra   | 69 |
| Tabla N° 9. Secuencia de la clase para elicitación de la tarea de escritura   | 70 |
| Tabla N° 10. Instrumentos de medición etapa 1, año 2016   | 73 |
| Tabla N° 11. Instrumentos de medición etapa 2, año 2017   | 73 |
| Tabla N° 12. Validación de protocolos en voz alta   | 75 |
| Tabla N° 13 Planificación de actividades de aprendizaje a través de tareas cognitivas                                   | 77 |
| Tabla N°14. Total de errores de la forma lingüística utilizada en el estudio: Pre test, post test y post test diferido. | 85 |
| Tabla N° 15. Pruebas de normalidad  | 86 |
| Tabla N° 16. Prueba de homogeneidad de varianzas  | 87 |
| Tabla N° 17. ANOVA de un factor para las tres mediciones  | 87 |
| Tabla N° 18. Comparaciones múltiples  | 88 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabla N° 19. Tabla con los estadísticos descriptivos de cada grupo   | 89  |
| Tabla N°20. Prueba de muestras independientes  | 90  |
| Tabla N° 21. Total de errores de la forma lingüística utilizada (MDO) en el estudio: Pre test, post test y post test diferido. | 101 |
| Tabla N° 22. Pruebas de normalidad   | 102 |
| Tabla N° 23. Prueba de homogeneidad de varianzas   | 103 |
| Tabla N° 24. ANOVA de un factor para las tres mediciones   | 103 |
| Tabla N° 25. Comparaciones múltiples   | 104 |
| Tabla N° 26. Tabla con los estadísticos descriptivos de cada grupo   | 105 |
| Tabla N° 27. Prueba de muestras independientes   | 106 |
| Tabla N° 28. Ejemplo del análisis realizado con Atlas ti   | 108 |
| Tabla N° 29. Ejemplo de las citas extraídas a partir de Atlas ti   | 109 |
| Tabla N°30. Frecuencia pretest   | 124 |
| Tabla N°31. Frecuencia post test inmediato   | 125 |
| Tabla N°32. Frecuencia post test diferido  | 126 |
| Tabla N° 33 Cronograma de la intervención Lingüística. Estudio año 1.  | 157 |
| Tabla N° 34. Cronograma de la intervención Lingüística. Estudio año 2.   | 163 |
| Tabla N°35. Estadísticos descriptivos pretest  | 185 |
| Tabla N°36. Estadísticos descriptivos post test inmediato  | 186 |
| Tabla N°37. Estadísticos descriptivos post test diferido   | 187 |
| Tabla N°38. Estadísticos descriptivos pretest, estudio año 2   | 188 |
| Tabla N°39. Estadísticos descriptivos post test inmediato, estudio año 2   | 189 |
| Tabla N°40. Estadísticos descriptivos post test diferido, estudio año 2  | 190 |

## Índice de Figuras

|  |     |
|--|-----|
| Figura N°1: Modelo de revisión de producción escrita (Estaire, 2007)                 | 18  |
| Figura N°2. Áreas del conocimiento del discurso especializado (Bhatia en Sanz, 2007) | 37  |
| Figura N°3. Diseño de la investigación   | 62  |
| Figura N°4. Nube de palabras   | 122 |

## Índice de Esquemas

|   |     |
|---|-----|
| Esquema N°1. Enfoque por tareas   | 47  |
| Esquema N° 2. Complejidad de la realización de la tarea, Givón (1985)                                     | 51  |
| Esquema N° 3: El contexto de la tarea (Hayes, 1996)   | 53  |
| Esquema N° 4. Relaciones codificadas de las categorías de análisis a partir de los protocolos en voz alta | 111 |

## Índice de Gráficos

|  |       |     |
|--|-------|-----|
| Gráfico N°1. Errores del pre test primer año             | ..... | 81  |
| Gráfico N°2. Errores del Post Test Inmediato primer año  | ..... | 83  |
| Gráfico N°3. Errores del post test diferido primer año.  | ..... | 84  |
| Gráfico N°4. Errores pre test segundo año                | ..... | 98  |
| Gráfico N°5. Errores del post test inmediato segundo año | ..... | 99  |
| Gráfico N°6. Errores del post test diferido.             | ..... | 100 |



## CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

### 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas el feedback ha sido considerado un tema importante en la investigación referente al aprendizaje y adquisición de una L2, pues se ha relacionado con la corrección de errores y con el mejoramiento de la precisión gramatical. Existen estudios interesantes que abordan el tratamiento del error en segunda lengua (L2) (Allwright, 1975; Hendrickson, 1978; Chaudron, 1977; 1988) y bastante literatura especializada, en torno a tres preguntas claves: *cómo* y *cuándo* se debería corregir los errores y *quién* debería hacerlo (Ellis, 1997). Otro aspecto relevante a considerar corresponde a la instrucción general, ya que se considera que la función esencial de los profesores de lengua es proveer a los estudiantes tanto de feedback positivo como de feedback correctivo para tratar los errores presentes en sus producciones lingüísticas (Ferreira, 2006a), entendiendo que el error puede definirse como una desviación de la norma de la lengua meta (Ellis, 1997).

En ese sentido, los estudios sobre el feedback correctivo (FC) se enmarcan dentro de los temas de investigación vinculados a los contextos de instrucción formal del aprendizaje de lenguas. Por consiguiente, en términos cognitivos, la función del feedback correctivo escrito (FCE), según Sheen (2011) es proporcionar información importante que permita a los estudiantes confirmar o no, y posiblemente modificar las reglas hipotéticas y las reglas transitorias de sus propias gramáticas en construcción. De este modo, el feedback correctivo corresponde a una indicación para que el estudiante note que alguna estructura en la lengua meta está incorrecta.

En cuanto a la efectividad del feedback correctivo (Schmidt y Frota, 1986; Swain, 1985, Ferreira, 2003, 2006a y b, 2007a y b, 2017a y b), se ha señalado una serie de factores que implicados, entre los que se cuentan: (1) los rasgos particulares de la lengua que se corrige, (2) las condiciones para proporcionar las correcciones del profesor, (3) lo apropiado a la etapa de desarrollo del estudiante para beneficiarse de la corrección (tiempo del proceso) y (4) la habilidad de los estudiantes para darse cuenta de la brecha que hay entre lo que quieren decir y lo que pueden decir, lo que los lleva a diferenciar entre lo que no saben y lo que saben parcialmente (la función de reconocimiento). Cuando el feedback correctivo ocurre en respuesta a errores que surgen de manera natural en las clases de lenguas extranjeras, se convierte en estrategias de enseñanza interesantes para los propósitos de Adquisición de Segunda Lengua (ASL). Además de estos factores, en un contexto

especializado de enseñanza de lengua materna, se podría agregar otro (5) el género discursivo en el que se centra la escritura, debido a que, en los géneros periodísticos, el FCE debe enfocarse a elementos gramaticales que aporten a la configuración interna y externa del texto.

Además, el FCE corresponde a una estrategia que está dirigida a retroalimentar tres ámbitos: el contenido, la organización y la lengua. Es así, como el feedback que se preocupa de corregir los errores de lengua (feedback correctivo) es el que ha llamado la atención de los académicos, especialmente en contextos de ASL y, además, ha generado una gran controversia, principalmente en torno a su efectividad (Truscott, 1996; Ferris, 1999). No obstante, a pesar del debate entre Ferris y Truscott en relación con la corrección de los errores, existen dos puntos en los que estos autores muestran acuerdo: el primero se refiere a que la investigación en la corrección de los errores en la escritura de una L2 es insuficiente y segundo, que faltan estudios con diseños metodológicos robustos.

En general, los resultados de investigaciones que experimentan con el uso de diversas estrategias se inician en Chile en el ámbito del español como lengua extranjera, con los estudios de Ferreira, 2003, 2006 y 2007 a partir de los cuales, se estudiaba estrategias de FC oral en aprendientes de ELE. Posteriormente, continúan con la dirección de esta investigadora en el mismo ámbito de ELE, pero experimentando con variadas estrategias de FCE (Contreras y Ferreira, 2013; Ferreira, 2015; Lafleur y Ferreira, 2015) e incorporando el inglés como lengua extranjera (Ortiz y Ferreira, 2014; Lillo y Ferreira, 2014).

Cabe señalar que, en la enseñanza de lenguas, Ferreira (2014) en el marco del Proyecto FONDECYT No.1140651: *“El feedback correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera”* fundamenta un modelo metodológico propicio para estudiar estrategias de FCE en una intervención lingüística de diez semanas, lo que también ha modelado con mayor firmeza la investigación en el área. La suma de estos trabajos ha permitido construir un camino ventajoso en los estudios de feedback correctivo, los que han mostrado:

1. Las estrategias de reformulación, de feedback correctivo directo (FCD), feedback correctivo indirecto (FCI) y claves metalingüísticas han sido efectivas en español como lengua extranjera y en inglés como lengua extranjera.
2. Los méritos relativos de los diferentes tipos de feedback son todavía una materia no completamente resuelta.

3. La efectividad relativa de las estrategias de feedback depende de múltiples variables, que incluyen aspectos particulares de la lengua que se corrige, las condiciones relacionadas a la entrega de la corrección por parte del profesor y las características de los estudiantes.

No obstante, estos avances no han sido significativos porque aún no se tiene el conocimiento claro para determinar qué estrategia sería la más apropiada y efectiva en un contexto educativo particular. Es, por lo tanto, crucial y relevante investigar más detalles de cómo los estudiantes responden a los diferentes tipos de estrategias de feedback correctivo y cuáles estrategias dan como resultado un cambio en el aprendizaje del estudiante, ya sea permanente o temporal.

Es así, que este trabajo plantea como estrategia correctiva para la crónica periodística, el feedback correctivo escrito (FCE) directo y el FCE metalingüístico a través de descripciones gramaticales. El primero, consiste en que el profesor corrige explícitamente el error. Los trabajos que apoyan este tipo de corrección corresponden a Chandler (2003), que informa que mientras el FC directo capacita a los estudiantes para que estos internalicen de manera instantánea la forma correcta, los estudiantes a los que se les corrige los errores en forma indirecta no son capaces de saber si sus propias correcciones hipotéticas son realmente precisas. Asimismo, los estudios de Bitchener y Knoch (2010) sugieren que solo la corrección directa es capaz de ofrecer a los estudiantes la información explícita necesaria para probar sus hipótesis acerca de la lengua meta.

Sin embargo, la estrategia correctiva directa tiene algunos detractores, quienes se inclinan por la segunda estrategia, la metalingüística, pues señalan que la corrección debe ser implícita para que el estudiante, efectivamente, note y repare su error. La estrategia metalingüística es definida por Ellis (2009) como el tipo de clave metalingüística que entrega el profesor al estudiante con referencia a la naturaleza del error. Los trabajos en este tema (Ferreira, 2003, 2006a y 2006 b, 2007a y 2007b, 2017a y 2017b; Ortiz y Ferreira, 2014) especifican la importancia de la reflexión dentro de la corrección, por lo que Hendrickson (1980) sugiere que, aunque los profesores son los que tienen la responsabilidad de corregir los errores de sus estudiantes, no debiera ser siempre el método dominante, permitiendo a los estudiantes corregir sus propios errores mediante la autocorrección y la corrección de pares.

En este ámbito, además de delimitar las estrategias, es propicio señalar si estas deben ser o no focalizadas. Ante esto, las investigaciones de Ferreira (2017a, 2017b); Sheen (2007, 2011); Bitchener y Knoch (2008); Ellis y otros (2008), sostienen que si el feedback se utiliza de manera focalizada (por ejemplo, en uno o en pocos tópicos gramaticales), puede ser notado por los estudiantes, quienes lograrán mejorar su precisión lingüística, de acuerdo con la reparación de errores.

En relación con la corrección de errores, aún es controversial qué se corrige y cómo se realiza este proceso. No obstante, donde hay ciertos puntos de encuentro, es en torno a la corrección, pues es necesario que los textos que escriben los estudiantes reciban feedback. Es por ello, que en este estudio se plantea desarrollar tareas que modelen la escritura de crónicas periodísticas, por la complejidad de este género discursivo, de acuerdo con su macro y superestructura, ya que presenta altos índices de imprecisión lingüística debido a los escasos mecanismos conectivos que utilizan los estudiantes.

Por esta razón, este trabajo tiene como propósito -a partir de evidencia empírica de los estudios de feedback correctivo escrito- determinar si el FCE directo o el metalingüístico son pertinentes para mejorar la precisión gramatical de marcadores discursivos con valor organizativo en crónicas periodísticas y si estas formas lingüísticas son o no factibles de permanecer en el tiempo. De acuerdo con lo anterior, este estudio se compondrá de tres grupos: un grupo control (C) y dos grupos experimentales (GE). El grupo C recibirá feedback positivo y negativo, por ejemplo: “lo hiciste bien” o comentarios como “debes mejorar” o sigue intentando”, lo que nos permitirá controlar la variable del feedback, a su vez, el grupo D, recibirá feedback correctivo directo, donde se marcará explícitamente el error, mientras que el grupo M recibirá feedback metalingüístico a través de descripciones gramaticales. Estas dicotómicas estrategias se utilizarán con la finalidad de medir el impacto que presentan en el mejoramiento del uso de marcadores discursivos con valor organizativo en crónicas informativas.

Un elemento importante en esta investigación, corresponde al enfoque por tareas, pues este fue la base para diseñar tareas de escritura que propiciaran la redacción de crónicas informativas, en las que se elicitara el uso de marcadores discursivos con valor organizativo.

Otra contribución de este estudio remite a la dimensión cognitiva, pues mediante la técnica de protocolos de pensamiento en voz alta, se pretende indagar en información cualitativa respecto a la corrección con claves metalingüísticas que entregó el docente. Esta técnica

es pertinente para la investigación, ya que debemos buscar la manera de tener acceso, no sólo a la información que ofrecen los estudiantes en torno a su saber declarativo, sino a cómo opera el feedback luego del proceso de escritura, pues en muchas instancias, es difícil para ellos mismos poder verbalizar estos procesos. Entonces, requerimos obtener información que no necesariamente está vinculada con esos conocimientos declarativos, sino con la forma en que el individuo procesa o resuelve esos contenidos a fin de comprender los procesos involucrados en la escritura y en la corrección de sus textos.

Los protocolos de pensamiento en voz alta proporcionarán evidencia al gatillar la información sobre lo que piensa el estudiante, respecto a la información que el docente entrega a través del FCE de tipo metalingüístico, según descripciones gramaticales, por lo que se podrá conocer si el estudiante es o no capaz de procesar la información metalingüística de la estrategia.

Para efectos de describir la investigación llevada a cabo, se comienza con el planteamiento del problema y la justificación del estudio. Se continúa con el marco bibliográfico referencial, a partir del cual se realiza una breve revisión de la literatura pertinente al tema. En dicha sección se abordan los conceptos y planteamientos teóricos que sirven de base para apoyar la investigación. Posteriormente, se explica la metodología utilizada para el desarrollo de la investigación. En este apartado, se formulan preguntas, objetivos, hipótesis y variables. Además, se describe el diseño investigativo. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas.

## 1.1 Definición del problema.

La escritura es una de las habilidades más complejas con las que se enfrenta un estudiante en el contexto universitario, consecuentemente, los profesores son llamados a monitorear este proceso ayudándolos a mejorar, entre otras cosas, su nivel de precisión gramatical. Generalmente, la superación de la ocurrencia de errores gramaticales depende de la forma en que son corregidos y por lo tanto el feedback correctivo escrito es un aspecto esencial en cualquier curso de escritura. El FCE es estudiado fundamentalmente en la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), pero en el contexto de español como Lengua Materna (LM), esta estrategia es relevante y pertinente, pues los docentes, con frecuencia la utilizan para guiar la corrección de la escritura y de esta manera, disminuir los errores presentes en los textos redactados por novatos.

Para muchos investigadores, profesores y estudiantes pareciera ser un componente fundamental en el proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas, no obstante, la estrategia de FCE, en el ámbito de la ASL ha sido un tema controversial. La discusión académica protagonizada por Truscott y Ferris a mediados de los años 90 (Truscott, 1996, 2004, 2007; Ferris, 1999, 2004, 2010) ha impulsado los estudios actuales en torno al FCE.

Truscott (1996) en el artículo "The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes" señala que la entrega de feedback correctivo escrito a los estudiantes de inglés como segunda lengua no es efectivo y que además podría ser dañino para el desarrollo de la escritura (Bitchener, 2008; Bitchener y Knoch, 2008; Ellis y otros, 2008; Sheen, 2011).

Ferris (1999), en oposición a Truscott, argumenta que el uso del FC es necesario porque los estudiantes quieren ser corregidos y que los profesores les exigen precisión gramatical en los textos escritos. Por lo tanto, los estudiantes necesitan desarrollar la habilidad de autoedición de sus errores.

Esta discusión ha permitido ahondar en la efectividad del FC. Aunque, la controversia continúa, debido a que la revisión de la literatura especializada señala que es difícil obtener conclusiones claras, pues los resultados se han derivado de una diversidad de estudios, con distintas poblaciones, tratamientos, diseños de investigación y enfoques hacia esta problemática (Hyland y Hyland, 2006; Ellis, Sheen y otros, 2008), lo que ha arrojado resultados contradictorios.

Los principales trabajos en el área dan cuenta de la importancia de realizar estudios experimentales, donde se controlen las variables con la finalidad de disminuir el riesgo. Es

así como Bitchener (2008) ha revisado un gran número de investigaciones acerca de los efectos del feedback correctivo escrito, señalando que sólo algunos de ellos han incluido un grupo control, por lo que no ha sido posible comparar entre aquellos estudiantes que reciben y los que no reciben FC; por esta razón, aquellos estudios que no comparan los efectos del FC no entregan evidencia de su efectividad y los logros de los estudiantes pueden ser el resultado de factores independientes del FC.

Bitchener (2008) considera, asimismo, que las investigaciones en FCE revisadas tenían otras falencias metodológicas; por ejemplo, no fueron capaces de demostrar que las retribuciones resultantes del FC podían ser aplicadas a la producción escrita de textos nuevos, sólo arrojaron evidencia de que el FC es capaz de ayudar a los estudiantes a mejorar la precisión gramatical en un nuevo borrador de un texto, que es una revisión del texto original.

El enfoque principal de los estudios que han investigado la eficacia de los diferentes tipos de FCE ha sido el grado en que la información directa o indirecta facilita el mejoramiento de la precisión gramatical. Si bien es cierto, hoy en día existe mayor consenso en que el FC tiene un rol importante en la precisión gramatical, aún hay varios puntos de vista que se relacionan con qué estrategia es más adecuada para ser notada por los estudiantes.

Hendrickson (1978) da cuenta de la importancia de investigar el valor de la corrección indirecta y directa, los métodos de corrección sistemáticos y la entrega de feedback selectivo, es decir, feedback focalizado (una o dos formas utilizadas incorrectamente) o no focalizado (todas las formas utilizadas en el texto de manera incorrecta). En cuanto a las estrategias, las que mayoritariamente han sido objeto de discusión e investigación son el FC directo e indirecto (Sheen, 2011).

El feedback correctivo directo (FCD) puede ser definido como la provisión de la forma correcta o la estructura lingüística por encima o cerca del error lingüístico (Ferris, 2003; Bitchener, Young y Cameron, 2005; Sheen, 2011) o dar la respuesta al error de manera explícita (Ellis, 2009). Este, también, puede incluir el tachar una palabra, frase o morfema que no sea necesario; la inserción de una palabra, frase o morfema o la provisión de la forma correcta (Bitchener, 2008).

A diferencia del feedback correctivo indirecto (FCI), que indica, de alguna manera, que un error ha ocurrido. Este puede ser proporcionado en una de las siguientes maneras: subrayando el error, registrando al margen la cantidad de errores en una línea determinada

o utilizando un código para mostrar que el error ha ocurrido y qué tipo de error es (Ellis, 2009; Sheen, 2011); son los estudiantes quienes deben resolver y corregir el problema en el cual se ha focalizado su atención.

Bitchener (2008) sostiene que, al analizar ventajas y desventajas, no es posible determinar cuál de los dos tipos de feedback es mejor.

Las investigaciones realizadas en este contexto muestran la relevancia de estudiar estas estrategias. El feedback correctivo directo (FCD) es necesario para indagar la efectividad que tiene esta corrección en los estudiantes y si estos pueden mejorar su precisión gramatical. En ese sentido, Schmidt (1994) y Sheen (2011) sostienen que la información explícita del feedback correctivo facilita el conocimiento implícito, por lo que es una herramienta necesaria para favorecer el reconocimiento del error y de ese modo repararlo.

En lo referente a las estrategias metalingüísticas que se trabajaron en esta tesis, es importante explicitar que han sido ampliamente estudiadas en un contexto de español como LE, donde se han realizado estudios empíricos centrados en estrategias de feedback correctivo (Ferreira, 2003, 2006a, 2006b, 2007a y 2007b). Esta investigadora, estudió las estrategias correctivas que se han estudiado son del tipo Prompting-Answer-Strategies (PAS) que inducen a la autorreparación del error, es decir, estrategias que intentan extraer o elicit la respuesta correcta por parte del alumno; y las estrategias del tipo Given-Answer-Strategies (GAS), en las cuales se tiende a dar la respuesta correcta o corregir de manera explícita el error por parte del profesor o tutor. Los resultados de estos estudios han permitido determinar los tipos, frecuencias y efectividad de estrategias de feedback utilizadas en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ELE) en diferentes contextos de aprendizaje de lengua. De acuerdo con la metodología desarrollada y los resultados obtenidos, la investigadora ha optado por la efectividad de las estrategias metalingüísticas, ya que a partir de ellas el estudiante es capaz de reparar su error y sobre esa base, ampliar el estudio del feedback al ámbito de la escritura (Ferreira 2017a y 2017b), según la determinación de errores frecuentes: concordancia gramatical, preposiciones y ortografía acentual para mejorar las producciones escritas de estudiantes extranjeros que aprenden español como segunda lengua.

A partir de estas controversias, esta investigación plantea la necesidad de comparar estrategias de feedback para mejorar la precisión gramatical en la escritura de crónicas periodísticas. Para ello, el diseño de esta investigación abordará dos estrategias

correctivas, el feedback correctivo directo (FCD) y el feedback metalingüístico a través de descripciones gramaticales (Ellis, 2009). Se verificará estas estrategias porque los textos especializados son controversiales en el tema: en cuanto a la primera estrategia, se probará el FCE directo por las investigaciones de Enginarlar (1993), Ferris (2006), Ferris and Roberts (2001), Ferris (2010), Leki (1991), Radecki y Swales (1988), Saito (1994), que sostienen que los estudiantes prefieren el FCD, pero creen que el FCI ayuda más a largo plazo. Además, esta estrategia podría ser pertinente para corregir crónicas periodísticas que han sido redactadas por escritores novatos, entonces, sería interesante vislumbrar si es o no apropiada a este contexto inicial.

En cuanto a la segunda estrategia, esta se relaciona con la dimensión implícita de tipo metalingüística, de acuerdo con descripciones gramaticales. Esta estrategia ha sido utilizada por connotados investigadores en el área, a nivel internacional Lyster (1998) afirma que los profesores deberían usar las claves metalingüísticas para corregir los errores gramaticales, pues esta estrategia en el contexto de la negociación de la forma obliga a los estudiantes a producir sus propios enunciados (Swain, 1985), es decir, sirve como un mecanismo interno de apresto que puede hacer que los estudiantes noten la brecha entre sus enunciados incorrectos y la forma correcta de la L2 (Schmidt y Frota, 1986). A nivel nacional, los estudios de Ferreira (2017a y 2017b), aportan a la delimitación y pertinencia de las estrategias indirectas, fundamentalmente, claves metalingüísticas, pues señala que las estrategias implícitas o indirectas, tienen mayor repercusión en los aprendientes, ya que estos, debe tratar de percibir su error y repararlo por sí mismos, tomando un rol consciente en su proceso de aprendizaje.

Ahora bien, para obtener información de la efectividad de las estrategias utilizadas, una vez que el docente provee el FC, es adecuado contar con instrumentos que propicien esa aplicación. Es así, como esta investigación incorpora el procedimiento de protocolos de pensamiento en voz alta al final del proceso de intervención lingüística (semana 11) para obtener información cualitativa de la estrategia de feedback correctivo escrito de tipo metalingüística –descripciones gramaticales-. Por lo tanto, este instrumento se aplicará sólo al grupo que fue corregido mediante feedback correctivo escrito metalingüístico, con la finalidad de explicar cómo opera el feedback en este tipo de estrategias. En este ámbito específico, estos protocolos proveyeron información valiosa respecto a cómo el estudiante comprende las correcciones que le brindó el docente durante toda la intervención y si efectivamente corrigió o no de forma consciente los errores que cometió en su producción

escrita. De este modo, Jourdenais (2011) señala que el uso de los datos provistos por los protocolos en la investigación sobre la composición permite a los investigadores recoger y acceder sistemáticamente a información, que, de otra forma, no estaría disponible por medio del análisis de la producción escrita.

El uso de estrategias de FCE puede contribuir al mejoramiento de la precisión gramatical, mediante la corrección de errores, debido a que esta estrategia está dirigida a retroalimentar o corregir los errores de lengua (feedback correctivo), de acuerdo con estructuras gramaticales que sean complejas, como la utilizada en este estudio.

En el ámbito de español como lengua materna, los estudios de Montolío (2007) y Reyes (2008) se refieren a las estructuras complejas que se presentan en un contexto académico. Por consiguiente, señalan que los estudiantes cometen errores en la ilación de párrafos, lo que afecta a la coherencia textual, también presentan problemas en la concordancia gramatical (dada por género y número), en los determinantes, en los verbos pronominales y en el uso del gerundio. Por lo tanto, este trabajo, pretende ahondar en el problema de la coherencia textual y focalizar en el uso de marcadores discursivos, pues según Reyes (2008) estas expresiones son de carácter organizativo, ya que enlazan párrafos, los estructuran y guían al lector.

Las imprecisiones gramático-discursivas afectan a la redacción, por ende, es preciso modelar mecanismos de ilación que permitan conectar el discurso. Entonces, los marcadores discursivos resultan un tema interesante de investigar porque, según Montolío (2008), en relación con el español como lengua materna, queda mucho por hacer. Por ejemplo, en los diversos géneros discursivos, en los cuales los marcadores cumplen funciones argumentativas y de distribución de la información, es decir, estas partículas contribuirán a la organización de las crónicas informativas debido a la estructura prototípica de estas últimas.

Según las complejidades establecidas en la escritura de este texto periodístico (García y Gutiérrez, 2011) el estudiante no logra articular su discurso de manera coherente porque desconoce el tipo y función de los marcadores discursivos. Estos los que tienen un papel importante para el procesamiento de las inferencias, entonces, es claro que el estudio de esta forma lingüística es interesante y adecuado, por lo que es oportuno señalar investigaciones de este tipo en géneros periodísticos, pues en este ámbito, la investigación se ha expandido en dos áreas: la primera guarda relación con el estudio descriptivo de

marcadores discursivos a nivel contrastivo; mientras que la segunda remite a la superestructura del discurso, ya que aporta a la descripción y función de los marcadores, de acuerdo con el género y al texto en que se utilicen.

Con relación a la primera área de estudio, en estos trabajos se compara la función del marcador en distintas lenguas. En esa perspectiva, son relevantes los trabajos de Silva Fernandes (2005), quien describe el uso de marcadores discursivos en dos lenguas para caracterizar el uso que les da la prensa. Para ello, analiza un corpus formado por 200 textos periodísticos de opinión (entre cartas al director, editoriales, comentarios y crónicas) con la finalidad de desarrollar un análisis comparativo entre el español peninsular y el portugués brasileño referente al empleo de los marcadores. En ese trabajo, se profundiza en el uso de reformuladores porque en tal categoría se encuentran las principales diferencias cuantitativas en relación con el uso de estas partículas en un idioma y otro, lo que podría indicar tendencias enunciativas en el discurso que se relacionan con las características lingüístico-pragmáticas de los textos, resultado de los rasgos socioculturales de sus respectivos hablantes.

La segunda vertiente de estudio en el ámbito de marcadores discursivos apunta al estudio de la superestructura en Lengua Materna (L1) y en Español como Lengua Extranjera (ELE), en ese sentido Llamas Saíz (2003), a partir de un contexto de ELE para enseñar marcadores en textos periodísticos de opinión, describe la función de los marcadores y entrega indicaciones para utilizarlos de manera adecuada en la enseñanza de lenguas. Este trabajo es considerado un aporte en el ámbito pedagógico, pues los trabajos son amplios en la descripción de los marcadores, no así en la elaboración de propuestas metodológicas para su enseñanza.

El trabajo de Llamas Saíz (2003) se estructura según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en el nivel C1, que plantea que la enseñanza de los marcadores propios de la argumentación resulta propicia en un contexto periodístico, debido a que los textos de opinión, como la columna, permiten elicitar esas formas. La elección de este género resulta particularmente útil, pues el estudiante diariamente se enfrenta a esas formas gramaticales cuando redacta sus textos. En ese sentido, su correcto manejo se une a la función general de un discurso determinado; en este caso, a la función propia de los textos de opinión: la de convencer.

Asimismo, en el trabajo realizado por Nogueira da Silva (2010) remite a la importancia de la enseñanza-aprendizaje de los marcadores del discurso en español y, además, relaciona los géneros y secuencias textuales al uso de estas formas lingüísticas, aspecto muy importante para el completo dominio de la competencia comunicativa de los aprendices de ELE. Para ello, el planteamiento de una enseñanza de los marcadores discursivos que tenga en cuenta la relación entre estas partículas discursivas y los más diversos géneros y secuencias textuales debe ser una realidad en el aula y en los manuales de ELE. Es así, como su trabajo analiza la introducción de los marcadores discursivos en algunos manuales de ELE de los niveles B2 y C1 y, además, señala algunas consideraciones relevantes, según el supuesto de que el aprendizaje de los géneros y secuencias textuales puede beneficiarse del aprendizaje de los marcadores discursivos.

Las investigaciones revisadas anteriormente muestran estudios robustos de tipo descriptivo en el ámbito del periodismo, sin embargo, esto también nos permite inferir la falta de estudios de tipo experimental. Frente a este problema, es necesario abordar las imprecisiones gramaticales por el desconocimiento de los marcadores discursivos y de esta manera disminuir los errores para mejorar la redacción periodística.

Cabe señalar que estos textos no solo son profesionales, sino también académicos. De acuerdo con lo anterior, es fundamental que los estudiantes de periodismo aprendan a escribirlos de manera adecuada, según las normas establecidas por la gramática. No obstante, a partir de un análisis de errores en géneros periodísticos (Kloss, 2014) se ha detectado que los textos periodísticos redactados por estudiantes novatos presentan errores en el uso de marcadores discursivos, según tres razones:

1. Desconocimiento de la función de los marcadores discursivos.
2. Omisión de la forma gramatical y reemplazo por comas enumerativas, y con función separadora.
3. Repetición en el uso de los mismos marcadores discursivos, independiente de su función. Los marcadores usados con mayor frecuencia son los que implican causalidad y valor coordinativo.

A partir de estas problemáticas, el mejoramiento del uso de los marcadores discursivos es relevante para redactar crónicas informativas, las que, en este trabajo, fueron redactadas por estudiantes de primer año de universidad en la plataforma Moodle Arco UdeC, mediante ejercicios de completación, términos pareados y con la redacción de crónicas informativas

en cada sesión de trabajo. Las tareas realizadas por los estudiantes se estructuraron a través de varias fases: la primera corresponde al objetivo y delimitación de los contenidos y habilidades obtenidas en la clase; segundo, el desarrollo de tareas de escritura y, finalmente, una reflexión metacognitiva, en la cual los estudiantes reflexionaron sobre las actividades de la clase y declararon lo aprendido.

## **1.2 Justificación del estudio**

Dentro del contexto del feedback correctivo escrito es interesante establecer y fomentar la corrección de errores en la escritura académico-profesional durante la formación universitaria, pues la alfabetización académica aporta en el desarrollo de estrategias discursivas, que aumentan las herramientas formales del lenguaje en la producción y reparación de la escritura. En ese sentido, la importancia que adquieren las estrategias de feedback correctivo escrito es aún mayor en estudiantes de periodismo, quienes dedican gran parte de su formación académica a la escritura de géneros periodísticos, y que, al cerrar su proceso universitario, también recurrirán a esta actividad en su vida profesional, por lo tanto, esta competencia debe ser adecuada.

Desde esta perspectiva, es necesario analizar las competencias que traen los estudiantes de periodismo al entrar a la universidad y detectar las falencias que se necesita mejorar. Para lograr visualizar esta situación, se realiza observación continua y análisis de resultados, en relación con los estudiantes de primer año de periodismo de la Universidad de Concepción.

Los resultados que arroja la evaluación diagnóstica que rinden todos los estudiantes al ingresar a la Universidad de Concepción en el eje de lenguaje –comprensión-, señala que hay dificultad en este ámbito, por lo que se ha implementado en la Universidad de Concepción, un Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante (CADE) y, particularmente, en la carrera de periodismo. Además, se realizan evaluaciones diagnósticas en la asignatura de producción de textos para conocer las falencias en la escritura que traen los alumnos cuando ingresan a la universidad. Asimismo, el análisis de prácticos escritos, evidencia -frecuentemente- la falta de precisión gramatical, lo que impide el logro de los objetivos planteados en la asignatura. Este hecho no es aislado, ya que, en las otras asignaturas de

la carrera de Periodismo, que necesitan que el estudiante escriba textos o que responda evaluaciones de desarrollo, tampoco cumplen con los patrones mínimos establecidos, tales como: redacción de oraciones subordinadas, elaboración de párrafos, de acuerdo a unidad y extensión, textos legibles, entre otros.

Esta situación -en el ámbito de producción escrita- se extrapola a nivel nacional, pues los resultados obtenidos en Chile en pruebas estandarizadas, según los análisis obtenidos por el Mineduc (2017) da cuenta de escasas habilidades para producir textos desde niveles escolares iniciales. Esto se condice con el Simce aplicado a partir del año 2012 a sexto básico, cuyos resultados reflejan que los estudiantes tienen escasas habilidades para escribir un texto, ya que no logran desarrollar las ideas ni escribir texto cohesivos y coherentes.

Por lo tanto, constituye una necesidad investigar acerca de nuevas metodologías e intervenciones, mediante tareas de escritura, que permitan corregir y disminuir errores en textos académicos/profesionales, que trabajen con modelos y estrategias de feedback correctivo escrito apropiadas a este contexto específico.

Las estrategias de feedback mencionadas anteriormente se centran en los marcadores discursivos. La necesidad de focalizarse específicamente en este tipo de error surge, (1) a partir de las investigaciones teóricas y descriptivas (Martín y Portolés, 1999; Llamas Saíz, 2003; Silva Fernandes, 2005; Nogueira Da Silva, 2010) encontradas durante la revisión de la literatura y que abordan la importancia de focalizar en estos elementos gramaticales y (2) de la necesidad de realizar un estudio empírico para aportar con una metodología de trabajo que potencie la corrección de los errores frecuentes en el área, observado a partir de las clases y el análisis de corpus del género periodístico (Kloss, 2014).

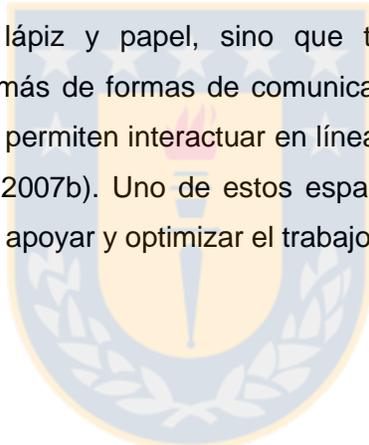
En este contexto, el profesor de español dedica una gran cantidad de horas a marcar el texto y corregir todos los errores de este, sin embargo, en muchos casos, los estudiantes no entienden o no valoran los comentarios o correcciones, sino que el aporte de este trabajo para el estudiante radica solo en la calificación.

Lo anterior, puede tener diversas explicaciones, desde la observación que realiza el profesor en el aula universitaria, hasta el tedio que puede resultar para los estudiantes ver su texto con una gran cantidad de comentarios, que posiblemente, lo desmotivan a corregir sus errores, pues consideran que el error simplemente es una transgresión y no lo aprecian como una oportunidad para mejorar. Por lo que, al ver tantas marcas en el texto, se frustran y piensan que tienen muy bajas habilidades en el área de producción de textos. Otra de estas razones, tiene relación con la escasa comprensión del mensaje que entrega el profesor, lo

que condice a un feedback con una escasa legibilidad (Cassany, 2014), pues el léxico empleado por el maestro no siempre es simétrico con el del estudiante. Otro factor relacionado con la falta de comprensión del mensaje radica en que los estudiantes señalan que, si el error no es marcado de manera explícita, es más complejo entenderlo, y en algunos casos, son ellos los que prefieren ser corregidos con un FCE directo.

Ahora bien, para un docente, es complejo corregir una gran cantidad de textos en papel, por lo que el uso de la plataforma Moodle facilita el trabajo, pues optimiza la corrección, pero también aporta a los estudiantes, pues estos individuos al ser nativos digitales (Cassany, 2008) se sienten más cómodos y motivados para trabajar en este contexto, por lo que trabajar a través de este medio, puede considerarse un aporte en la enseñanza aprendizaje de la escritura y en la posterior corrección de esta.

A partir de la implementación de estrategias de FCE, existe a disposición del profesor y del estudiante no sólo trabajar en el aula convencional mediante un cuaderno de textos, donde los únicos materiales sean lápiz y papel, sino que también diversas herramientas tecnológicas que ofrecen además de formas de comunicación sincrónicas y asincrónicas nuevos espacios virtuales que permiten interactuar en línea y retroalimentar textos escritos por los estudiantes (Ferreira, 2007b). Uno de estos espacios, es el entorno virtual de la plataforma Moodle, que puede apoyar y optimizar el trabajo del docente en la corrección los textos.



## **CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL**

El marco teórico de referencia de esta tesis se presenta de la siguiente forma: en primer lugar, se expondrá acerca de la corrección de la escritura y la relevancia del feedback correctivo escrito, según las distintas estrategias y la operacionalización de estas; en segundo lugar, se definirá la forma lingüística; en tercer lugar se definirá la escritura hacia las disciplinas -alfabetización académica- y luego se describirá el discurso especializado en el ámbito de periodismo; en cuarto lugar se abordará la producción escrita, los modelos de escritura y se acotará a un contexto digital, para finalizar con el enfoque por tareas y en los protocolos de pensamientos en voz alta.

### **2.1 Corrección de la escritura: ¿Qué corrijo?, ¿cómo corrijo?**

Para abordar con precisión qué corrijo y cómo corrijo es necesario tener claridad respecto a cómo podemos abordar este proceso. Frente a esta perspectiva, Corder (1967) plantea que no es lo mismo un error que una falta. Para él las faltas son problemas que presenta el aprendiz en el momento en que hace uso de la lengua extranjera, en el momento de su desempeño lingüístico y que, por motivos como falta de memoria o equivocación por descuido, cansancio físico, ansiedad o estrés el estudiante tiene un desliz y comete un fallo, el que quizá en otras circunstancias el estudiante no habría cometido porque tiene conocimiento de las reglas del sistema.

Ahora bien, si la falta -en cambio- es sistemática, se entiende como un error, de acuerdo con lo expuesto por Corder (1967). Aquí el estudiante tiene un desliz porque no conoce el sistema, y en ese sentido, seguirá cometiendo el error hasta que se le explique o se le enseñe la parte del sistema donde él está fallando.

Asimismo, Corder (1967) clasifica las desviaciones de los estudiantes de una segunda lengua en tres tipos, que Norrish (1983:7) agrupa de la siguiente manera:

- Un error es una desviación sistemática que no puede ser corregida por el alumno.
- Una falta (o equivocación) es una desviación inconsciente y eventual que puede ser corregida por el alumno.
- Un lapsus es una desviación debida a factores extralingüísticos, como fallos de memoria, estados físicos (como por ejemplo el cansancio) y/o condiciones psicológicas.

Además, Corder (1973), establece que las faltas no son de importancia para el proceso de aprendizaje de una lengua, lo importante son los errores.

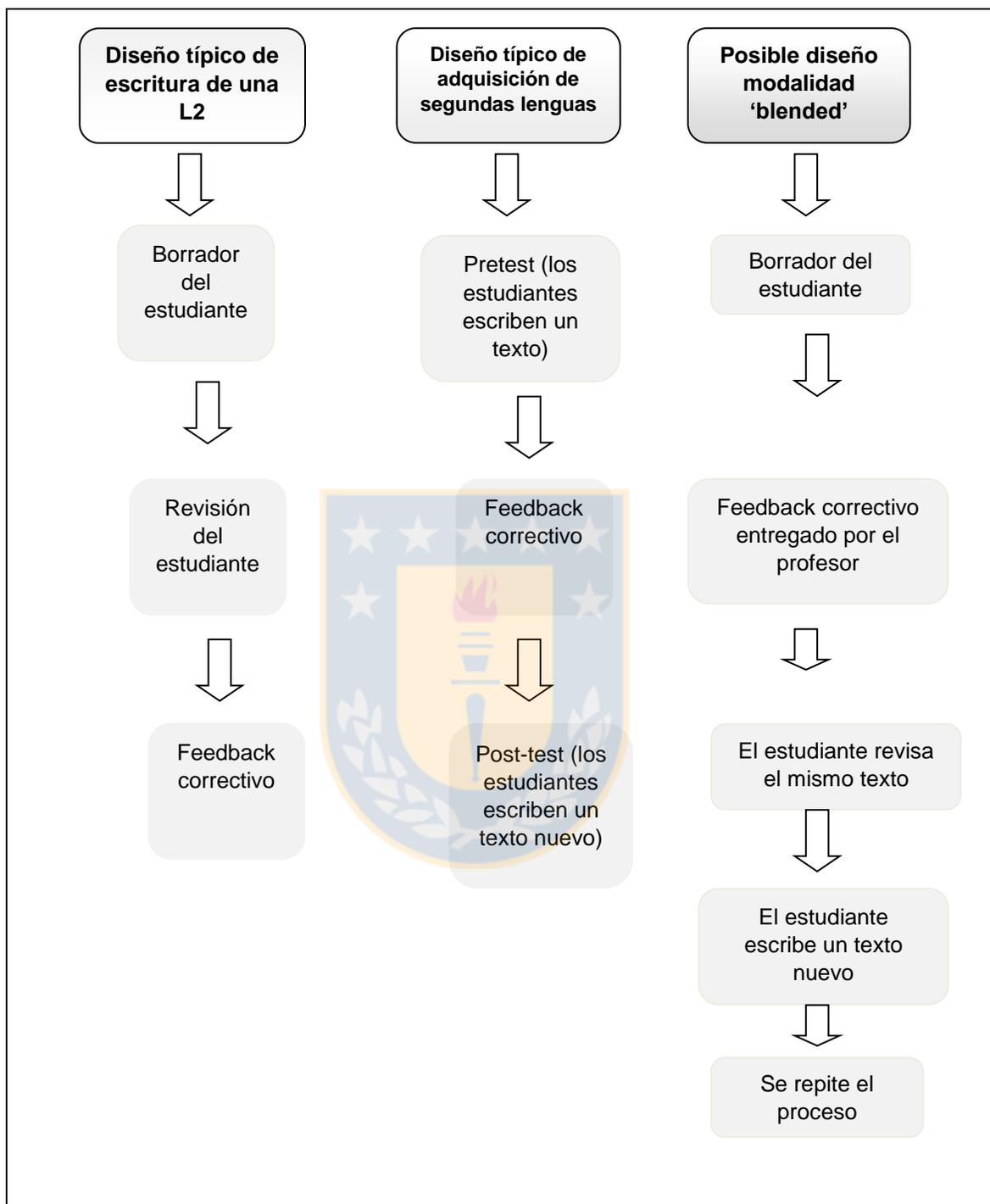
En lo que concierne a los profesores que enseñan una lengua, estos deben tener claridad en primer lugar en los errores que corrigen y, luego, cómo tratarlos. Chaudron (1988) define el tratamiento del error como cualquier conducta del profesor para informar al alumno del error. Es decir, cualquier actuación que tenga el profesor con la intención de corregir el error del estudiante. Esta corrección puede ser tanto explícita como implícita. Como en el caso de las modificaciones que se hacen con la realimentación correctiva, pues se lleva a cabo una corrección donde no se le señala al estudiante si hay un error y dónde.

Por consiguiente, la escritura –necesariamente- debe entenderse como un proceso, el cual implica diferentes etapas, que van desde la preescritura, luego la escritura y hasta la revisión de lo escrito. Frente a esta perspectiva, podemos señalar que existen diferentes formas de proceder, si nos remitimos a cómo corregir la escritura, pues algunos planteamientos sobre este tema dan cuenta de la importancia de la corrección durante el proceso y la elaboración de borradores, debido a que la finalidad es editar el borrador todas las veces que sea necesario hasta lograr un producto final (Cassany, 2014).

En el ámbito de segundas lenguas, Ferris (2010) presenta un modelo para revisar las producciones escritas de los aprendientes, sobre la base de tres etapas: la primera corresponde a la escritura típica de una L2 en la que el estudiante escribe un borrador, lo revisa y recibe feedback; el segundo diseño remite a la adquisición de segundas lenguas, en la que los estudiantes realizan un pre test, reciben feedback y finalmente escriben un nuevo texto, que para efectos de investigación se considera un postest; mientras que el tercer diseño hace referencia a un modelo combinado en el que el estudiante escribe un borrador, recibe feedback correctivo, luego revisa su texto, escribe un nuevo texto y recibe feedback.

Como muestra la Figura N°1, estos tres diseños metodológicos han sido estudiados y llevados a cabo en varios estudios sobre cómo mejorar el proceso de escritura y sobre esa base, se han entregado algunas sugerencias. Por ejemplo, en el diseño de ASL además de aplicar pre y post test, se incorpora un post-test diferido, como se ha observado en algunas investigaciones de Sheen (2007), Bitchener (2008) y Bitchener y Knoch (2008).

Figura 1: Modelo de revisión de producción escrita<sup>1</sup>



<sup>1</sup>Fuente: Traducido de Ferris, (2010)

## 2.2 Feedback correctivo escrito: Aportes para la corrección de errores

El feedback correctivo surge como evidencia negativa, a partir de la exposición a una lengua distinta a la materna, es decir, un estudiante que se expone al aprendizaje de una L2. Cabe mencionar que esa evidencia en el contexto de práctica puede ser positiva o negativa, sin embargo, esta evidencia positiva solo proporciona a los estudiantes modelos de lo que es posible y gramaticalmente aceptable y la evidencia negativa proporciona a los alumnos información sobre lo que es inaceptable en L2 (Long 1996). En una segunda instancia, Chaudron (1977, 1988), utiliza el término "corrección de errores" para referirse a movimientos correctivos que conducen a la reparación del error. Además, introduce una de las primeras técnicas correctivas, pues señala que el FC corresponde a la reacción del profesor, quien modifica, desaprueba o demanda mejorar algún error cometido por un estudiante. Esta indicación es compartida por Lightbown y Spada (2006) quienes además destacan que no solo el profesor es el encargado de realizar las observaciones pertinentes, sino también algún hablante nativo o no nativo. De lo anterior es posible deducir que el FC es una técnica que puede utilizarse tanto en espacios de instrucción formal como en ambientes naturales de aprendizaje.

Por su parte, Ellis, Loewen y Erlam (2006), y Ellis (2006, 2009) concuerdan en que el FC representa una respuesta frente a un enunciado inexacto del estudiante, apreciación que también es compartida por Van Beuningen (2010) quien destaca que la importancia del FC radica en su propiedad de inducir la focalización de la atención de los estudiantes en la forma, por lo que según Sheen (2011:1) el FC sería "una invitación del profesor a los estudiantes a prestar atención a la precisión gramatical de algo que han dicho o escrito". Como ámbito de investigación, se ha abordado el feedback correctivo escrito desde dos perspectivas teóricas y metodológicas diferentes. Primero, en la escritura desde una L2 y otro desde la Adquisición de segundas lenguas (ASL) (Ellis, 2010; Ferris, 2010). Al considerar el feedback desde el área de la escritura como L2, Coyle y Roca de Larios (2014) especifican que el feedback se concibe como un medio para ayudar a los estudiantes a mejorar la calidad y la eficiencia de sus textos; mientras que desde la ASL se observa generalmente como una corrección del error que contribuye al desarrollo lingüístico de los estudiantes.

Desde los planteamientos de una L2 y de la ASL, podemos rescatar un aspecto elemental, que se relaciona con la mejora en la producción escrita de los estudiantes, en ese sentido, al entender FCE como estrategia, es posible en palabras de Salaberry y Altamirano (2001)

constituir planes de acción dirigidas al logro de metas de aprendizaje de manera consciente e intencional.

En investigaciones recientes, Sheen (2011) define feedback correctivo como “aquel que sigue a una respuesta incorrecta (gramaticalmente incorrecta)” y utiliza el término para referirse a la corrección de errores de precisión lingüística en los niveles léxico-gramaticales.

El mejoramiento de los procesos de escritura también es un tema relevante en una Lengua Materna (L1) porque es un proceso que necesita varias microhabilidades para que resulte de manera exitosa. En ese sentido, Cassany (2014) en el texto *Reparar la Escritura*, entrega indicios de cómo el docente de L1 debe corregir a sus estudiantes, mediante la focalización de los errores, cómo marcarlos en un texto, qué color de lápiz utilizar, pero esto aún no es suficiente para determinar o combinar estrategias desde este ámbito. De acuerdo con lo anterior, el FCE es pertinente, ya que la implementación de estrategias es apropiada para que el docente apoye el proceso de enseñanza de la escritura. Además, proporciona al estudiante andamiajes de las formas gramaticales que necesita para dar coherencia y cohesión a los textos en un contexto comunicativo donde no se memoricen las formas, sino que se modelan a través del aprendizaje de la escritura y la corrección de errores.

Sin duda, el feedback ha adquirido distintas funciones, por una parte, su utilización ha estado enfocada hacia la forma y control de la lengua y, por otra, hacia la estimulación de los docentes para apoyar la tarea de escritura de los estudiantes a través de múltiples revisiones durante el proceso de producción escrita.

Utilizar el feedback, entonces, tiene como objetivo apoyar escritos con propósitos concretos para una audiencia real dentro de un contexto donde el aprendizaje es considerado una práctica social (Hyland y Hyland, 2006). De esta manera, la teoría de la comunicación expresa que los hablantes profieren emisiones de sonido con la finalidad de ser escuchados y que, a su vez, necesitan de un interlocutor que perciba y entienda sus mensajes para que les responda y ambos intercambien información en un flujo continuo. Esta hipótesis de la interacción es trabajada por Long (1991), quien, en el contexto de la negociación del significado, acuña la noción de Focalización en la Forma (FF), la que atrae la atención de los estudiantes a los elementos lingüísticos que surgen incidentalmente en lecciones en las que el foco está dado por el significado o la comunicación.

En relación con estos planteamientos, Doughty y Williams (1998) señalan que el objetivo fundamental que tienen los maestros al enseñar una lengua es que esta sea para comunicarse y desarrollar la competencia comunicativa. Por consiguiente, según Ellis (2005) una de las herramientas que se identifican como un instrumento potencial de la focalización en la forma es la corrección de los errores.

El feedback correctivo escrito puede entenderse, según Van Beuningen (2010), mediante dos instancias: la primera, como una metodología reactiva de la FF al centrar la atención del aprendiente en las estructuras lingüísticas en el contexto de realización de una tarea comunicativa de una manera personalizada e individual. Mientras que la segunda perspectiva se encuentra en la hipótesis de “noticing”, la que según Schmidt (2010) sugiere que la atención debe ser dirigida o focalizada en aquellos ámbitos lingüísticos que se quieran desarrollar. De esta forma, el noticing se presenta como un proceso necesario que permite al estudiante atender conscientemente a ciertos rasgos lingüísticos proporcionados en el input y notar la brecha que existe entre su IL y la lengua meta. Cabe señalar, según Bleyhl (2009) que una vez notado este vacío, es posible transformar en intake aquello conscientemente atendido para generar aprendizaje.

Una vez que se ha explicado los términos de hipótesis de la interacción, FF y noticing, es preciso enlazar estos términos con la estrategia de feedback correctivo, que permite al estudiante notar su error y repararlo, a partir del tratamiento dado por el docente. A raíz de lo anterior, el feedback correctivo, es definido como una indicación para el alumno de que la estructura expresada no es parte de la lengua meta (Carroll y Swain, 1993) y puede manifestarse de manera explícita o implícita. Se entiende por feedback explícito aquel que tiende a proveer la forma correcta e incluye correcciones y explicaciones metalingüísticas (Ellis, Loewen y Erlam, 2006).

El FCE conocido también con el nombre de “corrección gramatical” o “corrección del error” (Ferris, 2012), corresponde a una reacción frente a los errores en las producciones escritas de los estudiantes (Bitchener y Ferris, 2012). El FCE ha sido generalmente abordado desde la contribución que significa para el desarrollo de la habilidad escrita (Sheen, 2010); por ello, ha sido utilizado por profesores de escritura en L2 para tratar variados aspectos de la escritura como la fluidez, la calidad textual, la precisión gramatical, la sintaxis, entre otros (Ellis y otros, 2008 y Sheen, 2010). La evolución de este enfoque ha considerado también a la escritura como un medio de producción lingüística que asiste el aprendizaje (“writing to learn”).

En sus inicios, los resultados de las investigaciones acerca de la efectividad del FCE en la promoción de la precisión gramatical eran muy ambiguos; por consiguiente, la evidencia para sustentar la efectividad de dicha estrategia no era consistente, pues había falta de homogeneidad en cómo se recababan los datos, pues en algunos estudios solo se trabajaba con textos nuevos y en otros con reescritura, así como la definición de la muestra, debido a que no todas las investigaciones contaban con grupo control. Es por ello por lo que los estudios iniciales presentaban ciertas deficiencias en cuanto a su encuadre metodológico y, por lo tanto, una comparación entre los hallazgos recolectados era muy difícil de realizar. Otras falencias de estos estudios correspondían a la gran cantidad de errores apuntados, la falta de medición de la precisión en nuevos textos, las condiciones y tareas de escritura utilizadas, la manera de calcular las ganancias en la precisión, las características heterogéneas de los participantes y los tipos de tratamiento utilizados. (Ferris, 2004; Hyland y Hyland, 2006; Guenette, 2007; Storch, 2010).

Los estudios más recientes han atendido con mayor rigurosidad gran parte de las deficiencias metodológicas enunciadas, permitiendo, por una parte, obtener evidencias más robustas acerca de la contribución del FCE en la promoción de la precisión gramatical de los estudiantes y, por otra, generando un valioso cúmulo de evidencia empírica con relación a la efectividad de diversas estrategias correctivas en la producción escrita (ver Tabla N°1).

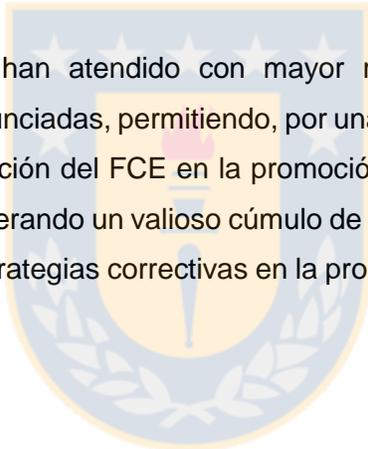


Tabla N°1. Estudios de FCE con mayor rigurosidad metodológica (Storch, 2010)

| Estudio                                | Grupo Control | Nuevo texto escrito | Tarea de escritura/condición  | FCE en relación con la precisión |
|--|---------------|---------------------|---|----------------------------------|
| Bitchener (2008)                       | Sí            | Sí                  | Descripción de la imagen (30 minutos)   | Sí (FCE focalizado)              |
| Bitchener y Knoch (2008)               | Sí            | Sí                  | Descripción de la imagen (30 minutos)   | Sí (FCE focalizado)              |
| Bitchener y Knoch (2009a)              | Sí            | Sí                  | Descripción de la imagen (30 minutos)   | Sí (FCE focalizado)              |
| Bitchener y Knoch (2009b)              | Sí            | Sí                  | Descripción de la imagen (30 minutos)   | Sí (FCE focalizado)              |
| Bitchener et al. (2005)                | Sí            | Sí                  | Redacción de una carta informal (45 minutos)  | Sí (FCE focalizado)              |
| Ellis et al. (2008)                    | Sí            | Sí                  | Narraciones de acuerdo con lecturas previas (tarea realizada en clases, sin tiempo) | Sí (FCE focalizado)              |
| Hartshorn et al. (2010)                | No            | Sí                  | Ensayos breves de distintos temas y géneros (10 minutos)                            | No (FCE no focalizado)           |
| Sheen (2007)                           | Sí            | Sí                  | Narraciones de acuerdo con lecturas previas (12 minutos)                            | Sí (FCE focalizado)              |
| Sheen et al. (2009)                    | Sí            | Sí                  | Narraciones de acuerdo con lecturas previas (15 a 20 minutos)                       | Sí (FCE focalizado)              |
| Storch (2009)                          | Sí            | Sí                  | Comentario de datos y ensayo (30 y 60 minutos, respectivamente)                     | No (FCE no focalizado)           |
| Truscott y Hsu (2008)                  | Sí            | Sí                  | Narración basada en imágenes (30 minutos)   | No (FCE no focalizado)           |
| Van Beuningen, De Jong y Kuiken (2008) | Sí            | Sí                  | Email que explica un tema, a partir de un set de imágenes (20 minutos)              | No (FCE no focalizado)           |

De acuerdo con los estudios revisados en la tabla anterior, podemos observar que ha habido diversos estudios en cuanto a modalidad discursiva, participantes, tipos de feedback entre otros, lo que ha provocado ciertas disonancias en la efectividad del FCE (Lillo y Ferreira, 2014). Esta apreciación es compartida por otros investigadores quienes postulan la necesidad de contar con una mayor cantidad y variedad estudios que permitan dar respuesta a las interrogantes que persisten y con modelos metodológicos robustos (Bitchener, 2008; Lillo, 2014; Shintani y otros, 2014).

A partir de estos datos, es posible señalar que los estudios en torno al feedback no han sido contundentes a nivel metodológico, por lo que aún queda bastante por investigar. Es por esto por lo que Bitchener y otros (2005) puntualizan que existe la obligación de contar con una mayor cantidad de estudios longitudinales que permitan medir la durabilidad de los tratamientos a largo plazo. Asimismo, añaden que es preciso examinar diversas estructuras para ampliar el rango de formas lingüísticas susceptibles a un tratamiento correctivo, pues gran parte de los estudios en L2 se han enfocado en el tratamiento de la presión lingüística en el uso de los artículos definidos e indefinidos y del pasado simple regular e irregular.

Los estudios en este ámbito, en la actualidad, han tratado de dar respuestas contundentes, mediante la depuración de diversos aspectos epistemológicos para resguardar la consistencia de los hallazgos encontrados (Ellis, 2009; Sheen, 2011). En ese sentido, los procesos anteriormente descritos permiten entender las diversas concepciones y enfoques del feedback, especialmente el correctivo, lo que sienta la base de esta investigación al abordarlo como una estrategia de corrección centrada en la focalización y la reparación de errores en el uso de marcadores discursivos con valor organizativo en un contexto acotado, como lo es la crónica informativa.

### **2.2.1 Clasificación: tipos de feedback correctivo escrito**

Para el tratamiento de los errores en la producción escrita, Ellis (2009) describe y ejemplifica tipologías de estrategias de FC escrito. A continuación, se presenta la tipología y se incluyen ejemplos creados para esta investigación.

Tabla N°2: Tipología de estrategias de feedback correctivo escrito (Ellis, 2009)

| Estrategias para proveer FCE   | Descripción   |
|--|---|
| 1. FCE directo   | <p>El profesor provee al estudiante la forma correcta y se tarja o resalta de alguna forma el error.</p> <p><i>Ejemplo:</i><br/> <i>Engaño de la implicada, <b>terminaria</b> en crimen pasional.</i></p> <p>Corrección: terminaría.</p>  |
| 2. FCE indirecto<br><br>a. Indicación y localización del error<br><br>b. Sólo indicación   | <p>El profesor indica al estudiante que se ha cometido un error, pero no provee la corrección.</p> <p>Este error puede ser subrayado o marcado para mostrar al estudiante la ubicación del error.</p> <p>Sólo se indica en el margen que se ha cometido un error en una línea del texto.</p> <p><u>Ejemplo a:</u><br/>           La mujer caminaba tranquila, de acuerdo con que el asesino la seguía de cerca. Esto con la finalidad de llevarla a su casa y cortarle el cuello.<br/>           Corrección: En la línea 1, del párrafo, hay un error con el uso del marcador discursivo.</p> <p><u>Ejemplo b:</u><br/>           La mujer caminaba tranquila, de acuerdo con que el asesino la seguía de cerca. Esto con la finalidad de llevarla a su casa y cortarle el cuello.<br/>           Corrección: El párrafo tiene errores en el uso de marcadores discursivos.</p> |
| 3. FCE metalingüístico<br><br>a. Uso de código de error<br>b. Breve descripción gramatical | <p>El profesor entrega al alumno algún tipo de clave metalingüística con referencia a la naturaleza del error.</p> <p>El profesor escribe códigos en el margen (ej. art= artículo)</p>  |

|   |  |
|---|--|
|   | <p><u>Ejemplo a:</u> Entre <sup>MARC</sup> los hechos recabados, se cree que ella se reunía <sup>ORT</sup> con el sujeto por <sup>PREP</sup> las afueras de la ciudad.</p> <p>El profesor enumera los errores en el texto y escribe (al final de la página) una descripción gramatical para cada error numerado.</p> <p><u>Ejemplo b:</u> Engaño de la implicada, terminaría en crimen pasional.</p> <p>Corrección: Hay una palabra en la que omite la tilde. Recuerde que existe un hiato, por lo tanto, se tilda la vocal semicerrada.</p>   |
| <p>4. El foco del feedback</p> <p>a. FCE no focalizado</p> <p>b. FCE focalizado</p> | <p>Corresponde al enfoque del profesor con respecto a la corrección de todos (o la mayoría) de los errores o a la selección de uno o dos tipos de errores específicos para corregir.</p> <p>El FCE no focalizado es extensivo.</p> <p>El FCE focalizado es intensivo.</p> <p>Ejemplo a. El cielo <u>oscurecía</u><sup>1</sup> una tarde del martes, <u>Sandra</u> (,)<sup>2</sup> caminaba tranquila, <u>quería</u><sup>3</sup> recorrer y sentir el aire sobre su rostro. <u>Mas bien</u><sup>4</sup>, esa tranquilidad se <u>acabo</u><sup>5</sup>, cuando un sujeto la <u>ataco</u><sup>6</sup> por la espalda y <u>termino</u><sup>7</sup> con su vida.</p> <p>Corrección: El texto presenta muchos errores.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revise la tildación, esta palabra corresponde a un hiato.</li> <li>2. Cautele puntuación, Sandra es un vocativo.</li> <li>3. Revise la tildación, esta palabra corresponde a un hiato.</li> <li>4. Note el uso de marcadores discursivos. El mas bien es un marcador que implica rectificación, no obstante, este enunciado necesita de un marcador que denote contrariedad.</li> </ol> |

|                                |   |
|--------------------------------|---|
|                                | <p>5. Revisar ortografía acentual aguda.<br/> 6. Revisar ortografía acentual aguda.<br/> 7. Revisar ortografía acentual aguda.</p> <p>Ejemplo b. El cielo oscurecía una tarde del martes, Sandra caminaba tranquila, quería recorrer y sentir el aire sobre su rostro. Mas bien, esa tranquilidad se <u>acabo</u><sup>1</sup>, cuando un sujeto la <u>ataco</u><sup>2</sup> por la espalda y <u>termino</u><sup>3</sup> con su vida.</p> <p>Corrección:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revisar ortografía acentual aguda.</li> <li>2. Revisar ortografía acentual aguda.</li> <li>3. Revisar ortografía acentual aguda.</li> </ol> |
| <p>5. Feedback electrónico</p> | <p>El profesor indica un error y provee un hipervínculo a un archivo de concordancia que muestra ejemplos del uso correcto.</p> <p>Ejemplo: <i>Engaño de la implicada, terminaria en crimen pasional.</i></p> <p>Corrección: En este enunciado a una palabra que omite la tilde. Ruego remitirse a <a href="http://www.rae.es/tildacion">www.rae.es/tildacion</a></p>   |
| <p>6. Reformulación</p>        | <p>Consiste en la reconstrucción completa del texto por parte de un hablante nativo. El propósito es hacer que el lenguaje utilizado se parezca lo más posible a la lengua meta sin perder el contenido del texto original.</p> <p>Ejemplo: El presunto autor se colocó nervioso al dar la declaración.</p> <p>Corrección: Efectivamente, el autor del homicidio se colocó nervioso, ¿las personas se colocan nerviosas?</p>  |

### 2.2.1.1 Estrategias de FCE utilizadas en este estudio: FCE directo y FCE metalingüístico

Para el tratamiento de los errores en la producción escrita, Ellis (2009) es quien propone una clara definición y ejemplificación de distintos tipos de feedback correctivo escrito. En este trabajo, la tipología fue traducida y operacionalizada al contexto de la intervención lingüística, a través de estrategias de feedback correctivo escrito para tratar errores de MDO a través de la plataforma Moodle ARCOUdeC.

#### **a. Feedback correctivo directo:**

La estrategia de FC directo, o explícito, se refiere al tipo de FC en que el profesor identifica el error y proporciona al estudiante la forma lingüística correcta. Ferris (2006) señala que el FC directo puede realizarse de diversas formas, como, por ejemplo:

- Marcando una palabra, frase o morfema innecesaria.
- Insertando una palabra o morfema faltante.
- Escribiendo la forma correcta sobre o cerca de la forma errónea.

Por ejemplo:

*Desde el día lunes en adelante, a todos los dueños de los autos que fueron parte de la movilización les comenzaron a llegar partes empadronados a sus domicilios. A una misma persona, **recapitulando**, le asignaron dos partes.*

“además”

## **b. Feedback correctivo metalingüístico**

El FC metalingüístico implica proporcionar al estudiante alguna forma de comentario metalingüístico explícito respecto a la naturaleza de los errores que el estudiante ha cometido.

El comentario metalingüístico explícito puede realizarse de dos formas:

b.1. Con códigos de errores: se utiliza etiquetas abreviadas para los distintos tipos de errores puestas sobre la ubicación del error o al margen del error, en la línea que éste ocurre en el texto. Cabe señalar, que la ubicación del error puede o no ser mostrada al estudiante, es decir, depende de la decisión del maestro.

Ejemplo de FC metalingüístico con código de error.

*Desde el día lunes en adelante, a todos los dueños de los autos que fueron parte de la movilización les comenzaron a llegar partes empadronados a sus domicilios. A una misma persona, recapitulando <sup>MARC</sup>, le asignaron dos partes.*

**MARC- Recapitulando es un marcador de cierre.**

b.2. Con explicaciones metalingüísticas, de acuerdo con los errores cometidos: Este proceso se realiza mediante la enumeración de los errores, ya que se entrega una explicación metalingüística de estos. Es propicio mencionar que esta técnica es menos utilizada, ya que demanda mayor cantidad de tiempo del profesor, pues éste debe utilizar códigos que etiqueten determinado error y, además, requiere que el profesor tenga un conocimiento metalingüístico suficiente como para ser capaz de escribir explicaciones claras para una diversidad de errores.

Ejemplo de FC metalingüístico con explicación metalingüística.

*Desde el día lunes en adelante, a todos los dueños de los autos que fueron parte de la movilización les comenzaron a llegar partes empadronados a sus domicilios. A una misma persona, recapitulando, le asignaron dos partes.*

Notaste que usaste un marcador discursivo de cierre. Recuerda que, en una proposición en la que necesitas intensificar un valor, debes usar un marcador de tipo aditivo, como: además, también, encima.

#### 2.2.1.2 Contraste entre el feedback enfocado y no enfocado

Otra de las dicotomías planteadas en torno al feedback, guarda relación con la focalización o no focalización en una determinada forma gramatical. En relación con esto, Ellis (2009) plantea que existe un FC enfocado versus un FC no enfocado.

-El feedback correctivo enfocado, hace referencia a la corrección focalizada de un tipo de error específico, por ejemplo, la omisión de tilde de palabras agudas.

Ejemplo de feedback correctivo enfocado:

*A partir de las semanas posteriores a la desaparición de los normalistas, tanto **como**<sup>1</sup> familiares, la prensa y todos aquellos que seguían el caso querían saber que sucedió realmente con los jóvenes **a pesar de tener**<sup>2</sup> el presentimiento de que su desaparición culminó en la muerte de los estudiantes. Es así como a 33 días de los sucesos, detenidos que fueron parte de la muerte de los jóvenes, y tras el asesinato procedieron a prender fuego a los cuerpos. Solamente queda esperar que el caso se aclare y conocer realmente la verdad de este oscuro suceso.*

Notaste las funciones de los marcadores que utilizaste. Recuerda que:

1. Los marcadores tanto y como, cumplen la misma función comparativa, por lo tanto, sólo debe utilizar la expresión *tanto*.
2. *A pesar de*, es un marcador que expresa disconformidad, no obstante, este no se adecua al contexto semántico del texto, pues no hay ideas que se opongan. Puede utilizar un continuativo, que exprese conformidad o equivalencia, como: es decir, o sea, vale decir, pues.

- El feedback correctivo no enfocado, que consiste en corregir todos, o la mayoría, de los errores encontrados en un texto.

Ejemplo de feedback correctivo no enfocado:

*A partir de las semanas posteriores a la desaparición de los normalistas, tanto **como**<sup>1</sup> familiares, la prensa y todos aquellos que seguían el caso **(,)** querían saber que sucedió realmente con los jóvenes **a pesar de tener**<sup>2</sup> el presentimiento de que su desaparición culminó en la muerte de los estudiantes. Es así **(,)**<sup>3</sup> como a 33 días de los sucesos, **(los)** detenidos que fueron parte de la muerte de los jóvenes<sup>4</sup> y tras el asesinato procedieron a prender fuego a los cuerpos.<sup>5</sup> Solamente queda esperar que el caso se **aclare**<sup>6</sup> y conocer realmente la verdad de este oscuro suceso.*

Fíjate en las siguientes expresiones:

Los marcadores tanto y como, cumplen la misma función comparativa, por lo tanto, sólo debe utilizar la expresión tanto.

A pesar de, es un marcador que expresa disconformidad, no obstante, este no se adecua al contexto semántico del texto, pues no hay ideas que se opongan. Puede utilizar un continuativo, que exprese conformidad o equivalencia, como: es decir, o sea, vale decir, en otras palabras.

Omisión de coma por reformulador discursivo explicativo.

Adición de coma delante de conjunción copulativa.

Revisar el orden de la frase (S-V-O).

Adición de tilde aguda. Recuerda que aclare en una palabra grave.

En la mayoría de los casos, los profesores tienden a corregir todos o la mayoría de los errores presentes en el texto. Cassany (2009) plantea que hay criterios de corrección, por lo tanto, es importante saber qué se debe corregir, ya que esto debiese ser en función de lo que se pretende mejorar.

Ellis (2009) plantea que los profesores debiesen preguntarse si corregir todos o casi todos los errores de un texto es una práctica efectiva para proporcionar FC, o si sería mejor enfocarse en un tipo de error en particular, y posteriormente, en el siguiente texto, enfocarse

en corregir las deficiencias en otro tipo de error. La interrogante es ¿el FC debería ser enfocado o no enfocado?

Es propicio mencionar que la distinción entre FC enfocado versus FC no enfocado se aplica a todas las estrategias de FC descritas anteriormente. Por lo tanto, se pueden aplicar estrategias de FC directo enfocado versus FC directo no enfocado, FC indirecto enfocado versus FC indirecto no enfocado, FC metalingüístico enfocado versus FC metalingüístico no enfocado.

Respecto a las ventajas y desventajas del FC enfocado, esta estrategia proporciona múltiples correcciones del mismo tipo de error. De esta forma, es tal vez más probable que el estudiante logre notarlo. De esta manera, es más factible que después de haber recibido evidencia abundante de su error, el estudiante logre comprender la naturaleza de éste y adquiera la fórmula correcta.

Si el aprendizaje depende de la atención en la forma, es razonable asumir que mientras más se logre enfocar la atención del alumno, hay mayores probabilidades de que la corrección conduzca al aprendizaje. Ahora bien, el FC metalingüístico enfocado, podría ser especialmente útil, debido a que no solamente favorece la atención en la forma, sino que también la comprensión de la naturaleza del error y la precisión lingüística. No obstante, el FC no enfocado, tiene la ventaja de dirigirse a un rango mayor de errores, pero no necesariamente implica la reparación de estos.

La selección de la forma en un tratamiento correctivo es una decisión compleja debido a diversos factores en los que se debe reparar al momento de llevar a cabo una elección. Por una parte, se encuentra la consideración de las características inherentes a la estructura lingüística. Por ejemplo, su simplicidad o complejidad formal y funcional, así como también su tratamiento.

En este contexto, los estudiantes de Periodismo deben aprender los formatos periodísticos propios de su disciplina y la puerta de entrada a estos es la crónica informativa. Esta se caracteriza por ser narrativa, descriptiva y secuencial, por lo que el uso de marcadores discursivos con valor organizativo (MDO) es relevante para conseguir esa secuencia discursiva.

A partir de los puntos establecidos, este estudio se inclinará por el FC enfocado, debido a la necesidad de incrementar y mejorar el uso de los marcadores discursivos con valor organizativo dentro de crónicas periodísticas. Estas expresiones lingüísticas serán definidas en el apartado siguiente.

### **2.3 Marcadores discursivos con valor organizativo (MDO)**

De acuerdo con el trabajo de Martín y Portolés (1999), los marcadores discursivos son unidades lingüísticas invariables. Según, Silva-Corvalán, 2001: 218 “no poseen la capacidad de flexionarse, debido a la pérdida de su contenido semántico por los procesos de gramaticalización”, por lo que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional (son elementos marginales) y guían las inferencias que se realizan en la comunicación de acuerdo con las propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas.

Los marcadores, generalmente, aparecen clasificados en cinco categorías: estructuradores de la información, conectores, reformuladores, marcadores conversacionales y operadores. Tales categorías, a su vez, están subdivididas según las instrucciones que aportan a la estructura informativa del discurso, esto es, los marcadores contribuyen al desarrollo informativo añadiendo, contraponiendo y rectificando informaciones, además de otras relaciones instauradas dentro del discurso.

Asimismo, según la perspectiva de Van Dijk (1983), los marcadores son los elementos encargados de organizar la información contenida en el texto y, en consecuencia, forman parte de la macroestructura textual.

Existen diferentes perspectivas frente a los marcadores discursivos, por una parte, Halliday y Hasan (1976) sostienen que los marcadores son fundamentales para conferirle la calidad de textura a cualquier texto, pues contribuyen con la regla de conexión o relación mediante la cual se le confiere unidad, cohesión, coherencia e ilación a un texto. Esta propiedad de cohesión, según Portolés (2014) está determinada por la deixis discursiva, que se da por la concordancia de los miembros del discurso, efectuada fundamentalmente por la correferencia dada, entre otros aspectos lingüísticos, por los marcadores discursivos.

Por otra parte, los marcadores no sólo relacionan elementos al interior del discurso, sino que superan ese nivel relacionando el discurso con el contexto extralingüístico, la situación en que se produce, y con los interlocutores que son capaces de comprenderlo y producirlo. Es así, como enlazan los enunciados, guían el procesamiento de la información y de las inferencias en relación con el contexto al interior del discurso proporcionándole, de este modo, coherencia y unidad (Fuentes, 1996; Martín y Portolés, 1999, y Martín y Montolío, 2008).

A partir del punto de vista expuesto, y según los planteamientos de Pottier (1993), es posible considerar el proceso de construcción del discurso como un continuo compuesto por un inicio (visión prospectiva), una continuación (visión coincidente) y un cierre (visión retrospectiva). Así, los marcadores discursivos se clasificarán de acuerdo con su valor en los tres grupos siguientes (Pons, 1998), (Errázuriz, 2012):

1. Marcadores con valor de inicio: manifiestan una visión prospectiva y de apertura hacia el acto enunciativo que introducen; controlan el comienzo de un acto discursivo; corresponden a enlaces con valor de topicalización (introducen un tópico).

2. Marcadores con valor de continuación: señalan el proceso de evolución del acto comunicativo; infieren que se enunció algo anteriormente; permiten que el hablante sea capaz de guiar o cambiar su acto comunicativo al amplificar, ordenar, manifestar acuerdo (al reformular, ejemplificar y explicar) o desacuerdo. En esta categoría se encuentran los enlaces de adición, continuidad, orden (enumeración y distribución), conformidad (equivalencia, inclusión, causalidad) y disconformidad (oposición).

3. Marcadores con valor de cierre: manifiestan una visión retrospectiva de la información ya expresada; pueden indicar recapitulación, reformulación o cierre de lo anteriormente afirmado; usualmente, presentan una perspectiva de epílogo, conclusión o resumen.

Para dar cuenta de la organización y la clasificación de los marcadores discursivos con valor organizativo (MDO), a continuación, se presenta la Tabla N°3, en ella se observa la tipología de marcadores de inicio, continuación y cierre.

Tabla N°3 Tipos de marcadores discursivos y sus valores (Pons, 1998).

| Inicio   |   | Continuación   |  |  |  | Cierre   |
|--|---|--|--|--|--|--|
| topicalizadores:   | adición:  | Continuidad:   | orden:   | conformidad  | disconformidad   |  |
| a propósito de, con respecto a, en cuanto a, en lo concerniente a, en lo que atañe a, en relación con, por lo que se refiere a, por lo que respecta a, respecto de, según, a mi juicio, en mi opinión... | además, asimismo, encima, incluso, todavía más/menos, igualmente, ante todo, de igual modo, en realidad, también, tampoco, en este sentido... | bueno, claro, desde luego, por supuesto, por otro lado, también, ciertamente, por cierto probablemente, sin duda, definitivamente, en general... | <u>enumeración:</u><br>primero, segundo, tercero, en primer lugar, en segundo lugar...<br><br><u>distribución:</u><br>a continuación, primero, luego, después, finalmente, por último, por un lado, por otro, por una parte, por otra... | <u>equivalencia:</u><br>es decir, o sea, vale decir, quiero decir, en otras palabras, mejor dicho, en el fondo...<br><br><u>inclusión:</u> así, por ejemplo...<br><br><u>causalidad:</u><br>de este modo, entonces, en efecto, en consecuencia, así, por consiguiente, por ende, por lo tanto, de hecho... | <u>oposición:</u><br>de todos modos, de cualquier modo, en cambio, en todo caso, no obstante, pero, por el contrario, sin embargo, ahora bien, a pesar de todo, después de todo, antes bien... | <u>de epílogo,</u><br><u>reformulación,</u><br><u>recapitulación:</u><br>al fin y al cabo, en conclusión, en definitiva, en fin, en resumen, en síntesis, en suma, finalmente, para concluir, por último, para terminar... |

La clasificación anterior permite producir un discurso organizado, pues su uso faculta a los escritores de crónicas informativas lograr textos secuenciales y con una estructura cronológica. En ese sentido, Pons (1998) y Errázuriz (2012) clasifican los marcadores, de acuerdo con estos tres momentos que suelen darse en la configuración textual.

Otro autor que clasifica los marcadores del discurso, según forma y función, es Portolés (2014), quien propone para esta clasificación la etiqueta de estructuradores de la información, pues su significado proporciona referentes a la distribución y a la estructura informativa del discurso, que complementada con los fundamentos de Pons (1998) y Errázuriz (2012) permiten señalar que los marcadores además de guiar inferencias y proporcionar información, nos admiten estructurar la superestructura textual, de acuerdo con las divisiones que presenta un texto.

## 2.4 Escritura hacia las disciplinas: Alfabetización académica o literacidad

El concepto de alfabetización académica, según Carlino (2005) alude al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos académico-científicos exigidos para aprender en la universidad.

Enseñar sobre una disciplina es un proceso complejo que implica que los estudiantes aprendan a leer y a escribir textos de una densidad compleja que aborde temáticas propias de la disciplina de formación del estudiante (Carlino, 2007). Sin embargo, estas competencias son especializadas, por lo que la lengua no sólo se torna en un medio para acceder al conocimiento, sino también en un objeto de estudio, ya que la lengua transporta términos especializados.

Para Lerat (1997:18), “una lengua especializada es una lengua en situación de empleo profesional, es decir, una lengua de especialidad”. Por lo tanto, nuestros estudiantes deben utilizarla cuando estén insertos en su disciplina, ya sea mientras estudian, o cuando se desenvuelvan en el campo laboral. Cabe señalar, que en palabras de Lerat (1997:60, 61) “la lengua especializada es, ante todo, una lengua escrita”.

Entre los principios de la alfabetización académica se destaca que la alfabetización no es una habilidad básica que se logra de una vez y en forma definitiva. Al contrario, alfabetizar académicamente significa que cada una de las áreas está dispuesta a enseñar la cultura de la disciplina que imparte para que pueda haber un verdadero proceso de inclusión de los estudiantes. En otras palabras, “no es posible alfabetizar académicamente en una única materia ni en un solo ciclo educativo” (Carlino, 2005: 15).

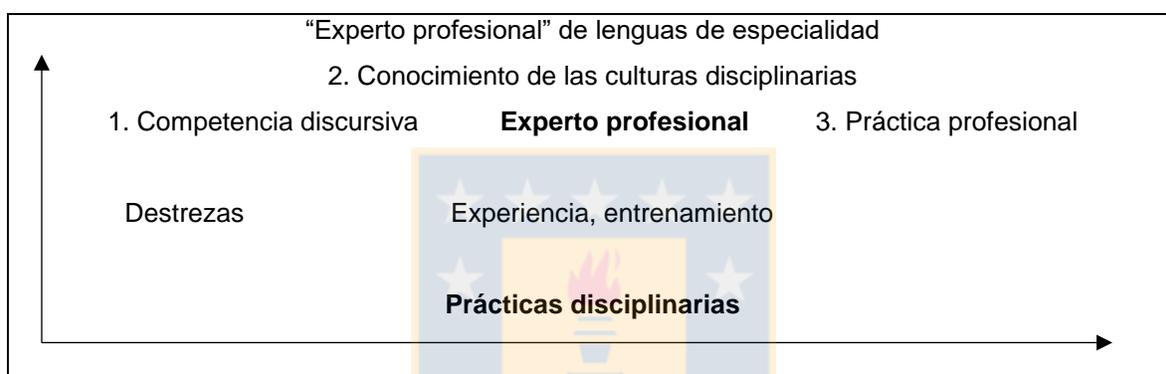
En todos los casos, como sostiene Massi (2005: 4) (...) “el discurso académico construye una línea argumentativa sobre la base de ideas y razonamientos previos, que le sirven de punto de partida”. En ese sentido, esta investigación aborda la alfabetización académica en la crónica como un género periodístico, lo que implica cierto conocimiento dentro del ámbito académico profesional. Al respecto, Bhatia (2001) en Sanz (2007), afirma que las tres principales áreas de conocimiento de las lenguas de especialidad son:

1. La competencia discursiva (textual, de género discursivo y social), (*discursive competence*)
2. El conocimiento de las culturas disciplinarias (knowledge of disciplinary cultures) y

3. La práctica profesional (professional practice), que quedan representadas la siguiente figura.

Estas tres áreas se presentan en la figura N° 2, la que muestra que el estudiante en formación deambula por un proceso académico guiado por un conocimiento de las culturas disciplinarias, hasta finalmente convertirse en un profesional experto de la lengua de especialidad, es decir, inserto en la cultura letrada.

Figura N° 2. Áreas del conocimiento del discurso especializado (Bhatia en Sanz, 2007)



De acuerdo con lo presentado en la Figura N°2, los planteamientos de la alfabetización académica son potentes a la hora de cuestionar el supuesto de que leer y escribir son habilidades separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina, como solemos creer en la enseñanza de la escritura académica en la universidad. Así, no sería suficiente con los talleres de lectura y escritura genéricos al comienzo de las carreras para aprender a leer y escribir para los años futuros.

También, el enfoque de la alfabetización académica plantea que el problema de esta, radica no sólo en que los estudiantes lleguen mal preparados de los niveles educativos previos, sino que, al contrario, los modos de escritura esperados por las comunidades disciplinares universitarias no son la extensión de lo que los estudiantes debieron haber aprendido previamente, ya que hay un cambio de enfoque otorgado por el carácter académico profesional que involucra el conocimiento y la escritura de este texto. Por ello, es importante describir en qué consisten los géneros académicos y cómo aportan al aprendizaje de conocimiento disciplinar.

#### 2.4.1 Género académico: Descripción preliminar

En la actualidad, hay variadas perspectivas para abordar el estudio de los géneros académicos. Parodi (2008:23) explica que “los géneros no son entidades que existan exclusivamente “allí afuera”, sino que se articulan a partir de conocimientos elaborados socioconstructivísticamente y que se almacenan y se activan desde diversos tipos de memorias. De este modo, la dimensión lingüística es la que permite la construcción cognitiva en su interacción con el contexto social externo”. De acuerdo con el autor, es una concepción integral de los géneros que da cuenta de una visión más amplia y refleja la multidimensionalidad, que va más allá del contexto y de los participantes, pues incluye dos constructos representacionales que proveen andamiajes cognitivos, primero el modelo de situación y luego el modelo de contexto.

Para complementar la construcción propuesta por Parodi (2008), Ibáñez (2010:61) señala que los géneros discursivos corresponden a “la estandarización convencionalizada de las actividades lingüísticas que cada individuo lleva a cabo para alcanzar sus propósitos comunicativos”. Necesariamente, esta conceptualización da cuenta de la finalidad de los géneros, en relación con la interacción social de los individuos, pues la actualización de los géneros necesitaría de la relación con los otros para formar y construir conocimiento.

Desde la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) de la Escuela de Sidney, los géneros son definidos por Martin y Rose (2008) como configuraciones recurrentes de significados que dan cuenta de las prácticas sociales de una cultura determinada. En la LSF, el género representa sistemas de procesos sociales que constituyen una cultura. Desde esta misma perspectiva, Hassan (1984) complementa el modelo elaborado por Halliday y Hasan (1980) y se refiere a potencial de género, que en su propuesta aborda la estructura de un género como conjunto de estructuras posibles, jerarquizadas y ordenadas como un subpotencial lingüístico sistémico y recurrente. Entonces, la perspectiva de la LSF aporta a los estudios del discurso y su función desde una perspectiva social, al tomar como eje el género y sus modalidades. Halliday define al contexto como “el entorno en el que se intercambian los significados” (Halliday y Hasan 1980:12) y lo descompone en tres variables: el campo, el tenor y el modo (Halliday y Martín, 1993).

Asimismo, se han realizado otras investigaciones que aportan al desarrollo de la enseñanza del inglés para propósitos académicos (Swales, 1981, 1990, 2004, Bhatia, 2002, 2004) y estudios recientes que han abordado el género académico desde la lingüística de Corpus (Biber, Connor y Upton, 2007).

Ahora bien, si situamos el estudio del género académico desde una perspectiva profesional, hay estudios de Parodi (2008) que clasifican y categorizan este género desde una matriz de rasgos para unificar la noción de género discursivo, según la situación de comunicación y la relación de los participantes y su contexto, y por la descripción provista por Montolío (2001).

#### 2.4.2 Caracterización del discurso académico-profesional escrito

El discurso académico, tal como lo plantea Montolío (2001) busca la descontextualización del texto para convertir su contenido en una verdad científica con validez universal y no sometido al contexto. Del mismo modo, señala que hay diversos recursos lingüísticos que manifiestan su carácter objetivo, tales como: léxico preciso y elaborado, abstención de la anteposición de adjetivos valorativos, uso de conjunciones subordinantes y utilización de recursos lingüísticos destinados a objetivar. Estas estrategias corresponden a herramientas del lenguaje para enmarcar proposiciones, como el uso de la forma impersonal, la voz pasiva, las nominalizaciones, entre otras.

En términos generales, la denominación discurso académico remite al conjunto de producciones textuales realizadas en contexto de enseñanza y/o de investigación científica. Se suele afirmar que estos textos tienen “como propósito cristalizar y difundir un conocimiento disciplinar y apoyar la formación de los miembros de esa comunidad de especialistas” (Parodi, 2007). El conjunto de textos que conforman el llamado *discurso académico* constituye una suerte de continuum en el que se ubican “en forma gradual” los textos escolares y también los universitarios y científicos (Parodi, 2007).

La caracterización de los géneros se sitúa en distintos ámbitos (Bhatia, 2002 y Bhatia, 2005), los que pueden ser académicos, profesionales y especializados. En el ámbito del periodismo, estos géneros se caracterizan por ser académicos, propios de la formación de los estudiantes, pero también profesionales, pues una vez que egresen de la universidad, tendrán que focalizar su práctica de escritura en géneros periodísticos. Desde este ámbito, surge la crónica como género académico y profesional.

### 2.4.3 Superestructura textual: género periodístico-crónica

La especificación de los géneros periodísticos es esencial para poder determinar sus características discursivas, así como su función y estructura. Existen diferentes maneras de clasificar los géneros periodísticos, por ejemplo, Martínez Albertos (1988) los clasifica en informativos, interpretativos e híbridos; González (2005) los divide, según las formas de discurso del mensaje, en dos: los informativos y los opinativos. Para especificar estas clasificaciones, a continuación, se presenta la estructuración propuesta por Santamaría (1990: 21)

Información → Noticia y reportaje objetivo

Interpretación → Crónica y reportaje en profundidad

Opinión → Artículo (editorial, suelto, columna, crítica)

Si bien el tema de taxonomía de los géneros periodísticos ha despertado varias polémicas y no existe un consenso en cuanto a su clasificación, lo importante a señalar es que su elección contribuye a la construcción del sentido y ofrece una pauta valiosa respecto a la intención discursiva de quien emite la información. Al relacionar la clasificación de los géneros periodísticos con los modos de organización del discurso, Gutiérrez Vidrio (2010) plantea que los modos de organización discursiva se relacionan con la intención comunicativa del emisor, es decir, es factible caracterizar al género informativo como un modo predominantemente narrativo y descriptivo; los géneros interpretativos como la crónica y la entrevista, como explicativos; mientras que el género de opinión sería básicamente argumentativo.

Dentro del discurso periodístico en el ámbito académico y profesional, esta investigación abordará la crónica, entendiendo que ésta corresponde a un género discursivo propio del ámbito periodístico, que posee un estilo claramente narrativo, informativo e interpretativo. Además, según el Manual de estilo del Diario el País (2002), se caracteriza por:

- a) Contener elementos noticiosos —será titulada por regla general como una información— y puede incluir análisis (y, por tanto, cierta opinión o interpretación).
- b) El autor debe, no obstante, explicar y razonar las interpretaciones que exprese y construir su texto de modo que la información prime sobre la interpretación.

#### 2.4.4 Hacia la enseñanza de la escritura académica en un contexto periodístico

Cada disciplina posee su propia estructura respecto a los géneros, pues tiene procedimientos especiales para interpretar y construir géneros especializados. En ese sentido, Bathia (2005), propone que los géneros establecen formas típicas de pensar y comportarse dentro de un marco disciplinar.

Para establecer los dominios que constituye la escritura, es preciso entender este proceso desde la construcción de un género de especialidad, Martín (1993) propone comprender estos géneros como procesos sociales orientados en torno a un propósito. Es por esto que resulta importante preguntarnos, ¿cuál es la función que tienen los géneros periodísticos dentro de una comunidad discursiva? Para ello, se aplicará la matriz de rasgos, planteada por Parodi (2008) con la finalidad de describir los géneros periodísticos.

- a) Macropropósito comunicativo: Entregar información de manera sencilla y accesible, con un lenguaje simple, sin tecnicismos.
- b) Modos de organización del discurso: Se organizan retóricamente mediante las tres texturas: narrativa, descriptiva y argumentativa. En algunos casos, tales como el reportaje, las texturas se mezclan.
- c) Relación entre los participantes: Los escritores son periodistas con una formación universitaria, que les permite conocer las estructuras de los géneros periodísticos y escribirlos.

Los lectores corresponden a un público amplio, el único criterio es que sepa leer, por lo tanto, está determinado para un público más universal.

- d) Contexto ideal de circulación: El contexto de circulación es amplio, debido a que su formato en papel y las versiones digitales, permiten que el diario sea accesible.
- e) Modalidad: Los géneros periodísticos son multimodales, debido a que la imagen es relevante para comprender el texto como una totalidad. Por ejemplo, la infografía.

A la definición de matriz de rasgos proporcionadas por Parodi (2008), agregaremos una última característica, denominada

- f) Rasgos lingüísticos: Oraciones simples y subordinadas, con una densidad léxica mínima, pues tiene como objetivo que todos puedan leer estos productos textuales.

Una vez definido este género es preciso presentar la manera más adecuada para enseñar a redactarlos. De acuerdo con Cassany (2017) establecer prácticas de escritura constantes debe considerarse en el proceso de redacción, sin embargo, es necesario tener en cuenta el tipo de género que escriben los estudiantes y cómo van a realizarlo. En el ámbito de la escritura hay variados estudios y enfoques que proponen distintos procesos, por ejemplo, Krashen (1984), señala que con el solo hecho de practicar la escritura esto permite adquirir el código escrito, por lo que cualquier ejercicio daría un resultado favorable. No obstante, en otros casos no se han encontrado datos relevantes, por lo que se ha llegado a la conclusión de que el grado de competencia en expresión escrita no dependería de la frecuencia con que se practica.

#### 2.4.4.1. Estudios actuales en torno a la corrección de la escritura en ámbitos académicos

Los estudios en torno a la escritura en contextos académicos comparten ciertas características al analizar el papel que juega la corrección en el aprendizaje de esta habilidad (Sotomayor y Coloma, 2017; Natale y Stagnaro, 2016; Álvarez y Basa, 2016 y Rodríguez, 2015). De acuerdo con los estudios anteriores, se establece que la corrección es positiva y que ayuda al estudiante a identificar sus errores y a corregirlos, ya sea mediante un borrador o en un escrito final.

Otro tema recurrente en la determinación de tareas de escritura se relaciona con el papel que cumple la instrucción gramatical en el proceso. Una pregunta constante para los maestros de lengua radica en determinar si enseñar gramática es efectivo para mejorar la producción escrita de los estudiantes en los distintos niveles escolares, sin embargo, este tema aún no ha alcanzado consenso con relación a las políticas gubernamentales que rigen y estructuran el currículum nacional. Un estudio a cargo de Sotomayor y Coloma (2017) indagó en las discusiones surgidas en España y en los países hispanohablantes en torno a este tema y cómo ha repercutido en las propuestas pedagógicas y en los currículos escolares de los países de Hispanoamérica. Se analizaron los currículos de Lenguaje para 6° básico de los 14 países hispanoamericanos con la finalidad de determinar la utilidad de la gramática para mejorar la escritura, el estudio reveló la existencia de un debate en el que se distinguen tres etapas.

En un primer momento se asumió que la expresión escrita se aprende sobre la base de la gramática, por lo que se enfatizó en el trabajo de los contenidos gramaticales, y de ese

modo, privilegiar el análisis de los componentes de la oración de manera aislada y descontextualizada.

En un segundo momento del debate se plantearon los cuestionamientos sobre la utilidad de la gramática oracional, aquella gramática cuya unidad de análisis es la oración, lo cual remite a aspectos formales de la lengua, tales como las características morfológicas de las palabras, y su función y orden en la oración. Esta orientación tuvo como resultado una modificación curricular que dio pie para que la gramática se estudiara de manera transversal, pero que, en la práctica del aula, la hiciera desaparecer.

A partir de estos cambios, se entendió que erradicar la gramática del currículo y decidir trabajarla de manera transversal, no había sido una buena decisión, por lo que, en la tercera etapa, se trató de reintroducir la gramática, pero con un enfoque comunicativo. Es decir, que no se enseñe gramática de manera aislada y analizando estructuras oracionales, sino que siempre estuviera orientada a la comunicación, al servicio de la escritura de textos y no al análisis oracional. De acuerdo con Sotomayor y Coloma (2017) a esta nueva forma de trabajar la gramática se le denomina textual, es decir, con foco en el texto, el que posee una intención comunicativa y se produce en un contexto determinado. Por ello, en el análisis de esta gramática se consideran las dimensiones semántica y pragmática del lenguaje.

Los principales resultados a partir del trabajo de Sotomayor y Coloma es que en la actualidad se aboga por reintroducir la enseñanza de la gramática oracional, pero orientada a la escritura de textos, mientras que en otros países aún se trabaja de la oración al texto y viceversa. Con respecto a estas propuestas metodológicas volvemos al planteamiento inicial de Krashen (1984), quien establece que enseñar gramática tiene dos utilidades. En primer lugar, aprender a corregir y en segundo lugar aprender la estructura de la lengua.

Al remitirnos a esta perspectiva integradora de la gramática, encontramos trabajos que plantean la necesidad de implementar la producción de textos en contextos específicos, a partir de los cuales la gramática tiene una función preponderante. En ese sentido, Rodríguez (2015) realiza un estudio en el que implementa la investigación-acción para mejorar el proceso de producción escrita de textos expositivos en la carrera de administración hotelera con un grupo experimental y uno control. Para ello, seleccionó la estructura problema solución mediante el modelo de Flower y Hayes (1981), según cuatro etapas: planificación, textualización, examen y control en la escritura de textos expositivos, los que eran evaluados mediante una rúbrica que precisaba sus descriptores en la

normativa -que contiene acentuación, puntuación y concordancia-, coherencia, cohesión y claridad, pues los estudiantes evidenciaban debilidades para redactar de manera coherente y proponer soluciones viables, razonadas y bien pensadas. Por lo tanto, acompañó este proceso de escritura con la reflexión de los estudiantes y con la evaluación de rúbricas.

Los resultados de la investigación de Rodríguez (2015) evidenciaron que utilizar la estrategia de escritura desde el modelo de producción por etapas ayudó a los estudiantes a mejorar su capacidad de reflexionar y proponer soluciones, así como a mejorar su precisión gramatical en la escritura de textos expositivos con estructura global de problema y solución.

Otro eje importante en la implementación de estrategias para mejorar la producción de textos en contextos universitarios corresponde a la escritura mediatizada por la tecnología ha resultado ser un avance en el proceso de producción escrita de los estudiantes, quienes están inmersos en estos contextos y sienten mayor disposición a aprender, ya sea por motivación, cercanía, utilidad, entre otros. En ese sentido, recursos como Google drive, wikis y foros virtuales, han abierto un espacio de interacción entre el docente y los estudiantes de esta nueva era.

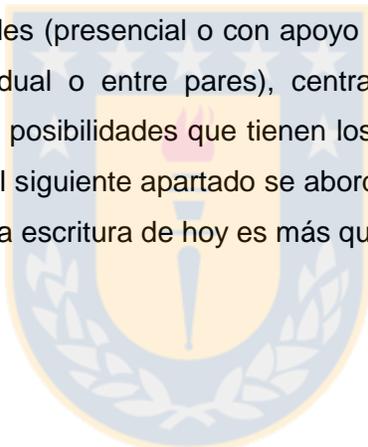
Según lo anterior, Álvarez y Bassa (2016) proponen estrategias didácticas para promover la escritura colaborativa (EC) mediatizada por tecnologías, debido a que la EC es una actividad significativa para los estudiantes y contribuye al desarrollo de la producción textual, en la que estudian mediante una experiencia educativa los problemas y oportunidades para la enseñanza. La investigación de estas autoras se realizó en la Universidad de Quilmes con 16 grupos de trabajo (2-4 alumnos) que escribieron colaborativamente, utilizando Google drive. Los resultados dieron cuenta que había dos grupos de escritores, los expertos y novatos, que se caracterizan de este modo de acuerdo con las interacciones que realizan en su proceso de escritura.

En el ámbito de la alfabetización académica se ha realizado una amplia investigación, proveyendo de insumos valiosos a los docentes. En esa línea, Natale y Stagnaro (2016) proponen que la alfabetización académica sea un camino hacia la inclusión a nivel superior, al establecer que los estudios en este ámbito tienen dos propósitos fundamentales; primero, enseñar a los estudiantes a participar en los géneros propios de un campo del saber, lo que le permite participar en prácticas externas a su campo de saber. Segundo; enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él, lo que permite a los estudiantes

mejorar sus posibilidades de acceso al conocimiento disciplinar. Ambos objetivos, buscan desarrollar estrategias de enseñanza centradas en los géneros discursivos a partir de los cuales los estudiantes comprenden, producen y evalúan tanto los saberes académicos como los conocimientos de sus disciplinas.

Natale y Stagnaro (2016) finalmente establecen que la alfabetización académica debe constituir una vía para la inclusión, pensada en términos de derecho ciudadano, pues desde este ámbito se intenta favorecer la construcción de un horizonte de expectativas y con ello la posibilidad de acceso a la educación de sectores de la población que han sido tradicionalmente marginados. Además, permite vincular el contexto de desigualdad, exclusión social y masificación que ha proliferado en estos últimos 20 años en la universidad, la que antaño, era considerada para un grupo selecto y minoritario.

Visualizar investigaciones en las cuales se aborde la producción de textos y además se focalice en distintas modalidades (presencial o con apoyo de la tecnología), con variadas metodologías (escritura individual o entre pares), centradas en la gramática o en el contexto, permite distinguir las posibilidades que tienen los docentes al diseñar tareas de escritura. Es por ello, que en el siguiente apartado se abordará la escritura en un contexto tecnológico, entendiendo que la escritura de hoy es más que un lápiz y un papel.



## 2.5 La producción escrita en contextos tecnológicos

En la actualidad coexisten dos tipos de generaciones, una correspondiente a los nativos digitales y otra generación de inmigrantes digitales. Cassany y Ayala (2008:56) definen a los nativos digitales como *“los chicos que han crecido rodeados de pantallas, teclados y ratones informáticos, que tienen uno o varios ordenadores en su casa o habitación desde pequeños, que pasan más de 20 horas a la semana frente a una consola de videojuegos”*, mientras que los inmigrantes digitales (Cassany y Ayala, 2008) son personas que no han nacido con pantallas ni teclados, sino que han tenido que aprender a usarlas a través de la instrucción formal.

Según lo anterior, la web 2.0 parece adecuada para propiciar procesos simultáneos que implican escribir textos con apoyo de la red. De acuerdo con la realidad social de los estudiantes de periodismo, es factible aplicar estas herramientas tecnológicas a la escritura de crónicas, pues la mediatización de la tecnología facilita la interacción con el texto y la corrección oportuna.

Es así como en la producción escrita, las tecnologías ponen a disposición de los estudiantes modalidades educativas diversas, que motivan y apoyan el proceso de enseñanza aprendizaje, dando pie a que los estudiantes escriban sus textos en plataformas diseñadas con tareas específicas para apoyar sus procesos y de esta forma, ser partícipes en su proceso de escritura y en la edición de sus textos.

Una de estas modalidades, mencionadas anteriormente, es la Comunicación Mediada por el Computador (CMC). En este tipo de modalidad educativa se considera tres palabras claves: la tecnología, la colaboración y el aprendizaje (Dillenbourg, 1999; Koschman, 2003, 1996; Lipponen, 2002; Edelson y Pea, 1996). Además, se centra en cómo las herramientas tecnológicas pueden contribuir a la interacción y al diálogo. En el ámbito de CMC, se encuentran distintas formas de comunicación sincrónica o comunicación real diseñadas para dinamizar los procesos de producción escrita, tales como chat y Skype; y asincrónica o comunicación diferida, como foros virtuales, blogs, e-mail, wikis y google docs. Estos entornos, promueven la escritura en línea y facilitan la provisión de feedback en línea.

Para diseñar estas actividades de redacción es preciso organizarlas a partir del enfoque por tareas, pues el propósito de organizar la redacción de textos es que sea en un contexto cercano y natural para los estudiantes.

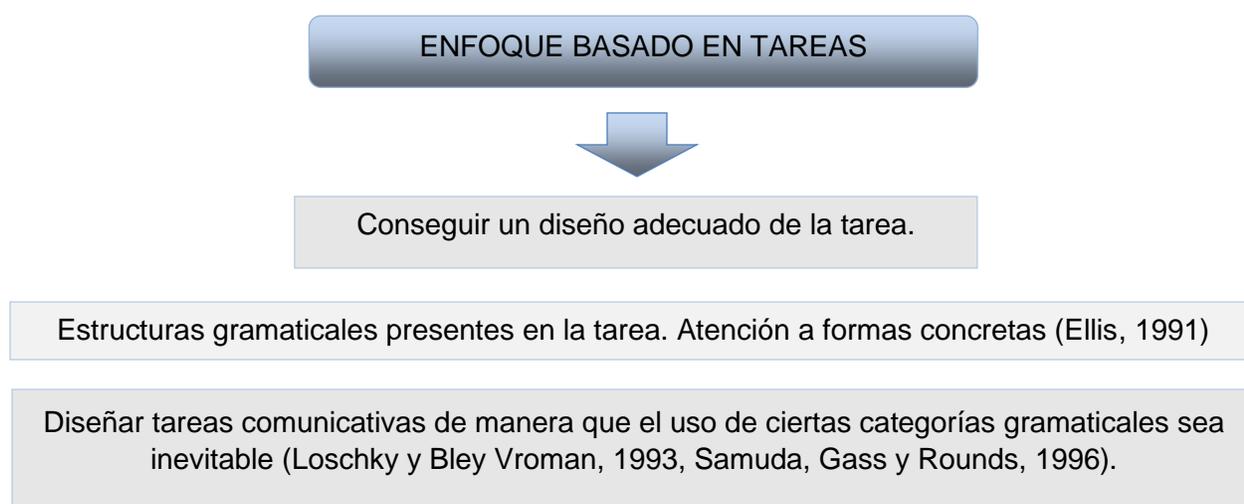
## 2.6 Enfoque por tareas

En este enfoque la tarea es el punto de partida para la organización de la programación de una unidad didáctica (Estaire, 2007), que en esta investigación sirvió para organizar las tareas de escritura en la intervención lingüística. En este ámbito, existen diversas definiciones del concepto de tarea, Willis y Willis (2007) proporcionan cuatro, y entre ellas destaca la caracterización que hace Skehan (1998) que considera la tarea como una actividad en la que:

- Predomina el significado.
- El aprendiz crea su propio significado durante el desarrollo de la tarea.
- Existe algún tipo de relación comparable con las actividades del mundo real.
- La realización de la tarea tiene algún tipo de prioridad, la que depende de la dificultad.
- La evaluación de la tarea es en términos de su resultado.

A partir de esta caracterización se entiende que lo relevante es que el estudiante sea capaz de producir su propio significado y no solamente se dedique a repetir un modelo o prototipo dado. En este contexto, el enfoque por tareas podría diagramarse de la siguiente manera.

Esquema N°1. Enfoque por tareas (Estaire,2007)



El esquema N° 1, apunta al desarrollo de tareas adecuadas que implique la necesidad del estudiante a utilizar las formas, por lo que los profesores pueden maximizar las oportunidades de que una estructura concreta que sea seleccionada y se use en una situación significativa. De ese modo, se logra que los aprendientes presten atención a su forma.

No obstante, hay otras perspectivas que no concuerdan con el establecimiento de formas, Willis (1996) rechaza el enfoque de atrapar estructuras, ya que lo considera poco práctico. Es por ello, que Willis (1996) propone una extensa secuencia de tareas en la que las características de la tarea sean de menor significación que su implementación, por lo que este modelo implica varias etapas de planificación ejecución y reflexión de la tarea, y excepcionalmente, la comparación entre normas de los hablantes nativos.

Además, las tareas pueden dividirse en dos tipos, según lo establecido por Estaire (2007):

a) Tareas de comunicación: son unidades de trabajo en el aula. Poseen las siguientes características:

-Se centran en el significado, no en aspectos formales de la lengua. Importa más lo que se expresa que las formas lingüísticas utilizadas para expresarlo.

-Implican a todos los alumnos en la comprensión o producción oral o escrita.

-Tienen una finalidad comunicativa (utilizando lengua oral o escrita), la que en muchos casos van acompañados de un resultado tangible.

-Reproducen procesos de comunicación, oral o escrita, de la vida cotidiana.

b) Tareas de apoyo lingüístico: Se centran en los aspectos formales de la lengua, en los aspectos lingüísticos, por lo tanto, actúan como soportes de las tareas de comunicación, capacitando a los alumnos desde el punto de vista lingüístico para la realización de las tareas de comunicación que han sido establecidas. Sus características son:

-Tienen un objetivo de aprendizaje concreto (aprender X para poder comunicar Y).

-Tienen un procedimiento de trabajo claro tendente a facilitar el aprendizaje.

-Tienen un producto de aprendizaje concreto.

Ahora bien, para establecer una unidad didáctica o para secuenciar tareas de aprendizaje, ambas tareas se entrelazan coherentemente para la elaboración de una tarea final.

### 2.6.1 Tareas cognitivas

De acuerdo con Puren (2004), la definición general y más abstracta de “tarea” sería la de “unidad de sentido dentro del proceso conjunto de aprendizaje y enseñanza”. En estas tareas, los aprendices realizan las acciones utilizando sus competencias específicas de manera estratégica con la finalidad de obtener un resultado concreto. De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), el enfoque por tareas corresponde a un enfoque orientado a la acción, es por ello, que también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos de los sujetos, así como las capacidades específicas que este aplica como agente social. Es así, que una tarea consiste en cualquier acción intencionada, que un aprendiz necesita para conseguir un resultado concreto, por ejemplo, la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.

Ellis (2003) define una tarea como una actividad que reúne las siguientes características:

1. Una tarea es un plan de trabajo. Constituye un plan para la actuación del aprendiz.
2. Una tarea está centrada fundamentalmente en el significado. Las tareas incluyen algún tipo de vacío, sea de información, de opinión o de razonamiento, que los aprendices deben rellenar utilizando la lengua. Por lo tanto, las tareas crean simplemente un marco lingüístico y extralingüístico, dentro de cuyos límites el aprendiz puede moverse con libertad.
3. Una tarea implica procesos reales de uso de la lengua. Las actividades pueden ser semejantes a las que hay que realizar en el mundo real (rellenar un formulario) o no (encontrar cinco diferencias entre dos imágenes), pero los procesos comunicativos que se requieren para resolverlas deben reflejar los que tienen lugar en el mundo real.
4. Una tarea puede requerir el uso de cualquiera de las destrezas lingüísticas, así como de varias a la vez.
5. Una tarea pone en marcha procesos cognitivos. Para su resolución, los aprendices activan procesos de selección, clasificación, ordenamiento, razonamiento o evaluación de una información determinada.

6. Una tarea termina con un producto claramente comunicativo, que constituye el objetivo que se va a perseguir al comenzar la tarea.

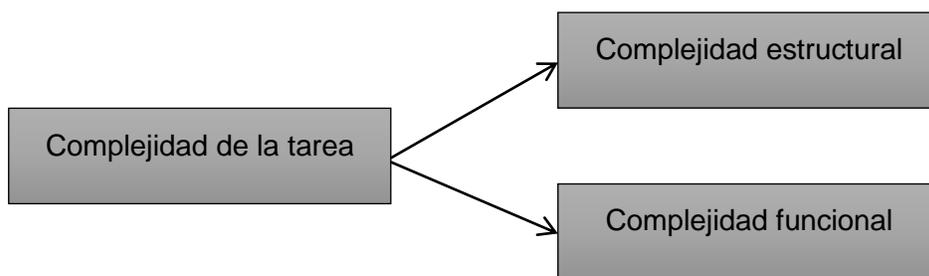
De acuerdo con la descripción planteada por Ellis (2003), según los objetivos propuestos para este trabajo, es importante focalizar en la dimensión cognitiva. Es por ello, que la quinta descripción, que hace referencia a los procesos cognitivos, resulta fundamental, pues el diseño de las tareas, plantean la necesidad de una última fase que apunta a la metacognición, donde el aprendiz reflexiona sobre su proceso de aprendizaje y toma conciencia de lo que aprendió a través de esa tarea y cuáles son los aspectos mejorables de ella.

Desde esta perspectiva, es importante tener en consideración la regulación metacognitiva, pues hay alumnos que demuestran un saber pormenorizado de los tipos y funciones de los marcadores discursivos y también de los conocimientos metalingüísticos que aportan en la construcción de crónicas periodísticas, tales como, el conocimiento de la estructura; sin embargo, continúan cometiendo errores, debido a que eliden el uso de marcador, reemplazándolo por comas, tal como lo plantea Kloss (2014). No obstante, también, están los estudiantes que no conocen la normativa y por lo mismo, no utilizan estos marcadores. Entonces, ¿a qué hecho podríamos atribuir el desuso de marcadores discursivos?

Es importante señalar, que el papel de la atención es fundamental para la realización de una tarea, es este ámbito, Robinson (2001) señala que la teoría de recursos de atención es múltiple, lo que implica desde la perspectiva del procesamiento de la información, que la exigencia de la tarea presiona a los aprendientes para que ejecuten la tarea de distintas maneras. No obstante, un punto de vista contrario es sostenido por Skehan (1992, 1998), quien señala que los humanos tienen una capacidad limitada de procesamiento de la información. Por lo tanto, deben establecer prioridades al asignar su atención.

A raíz de estos planteamientos, se puede sostener, que existen recursos múltiples de atención, pero estos deben ser focalizados por nuestra capacidad limitada de memoria. Asimismo, los recursos de atención deben focalizarse hacia la forma, que implique que el sujeto note su error y logre repararlo. Por lo tanto, la exigencia de la realización de la tarea es variable.

Esquema N° 2. Complejidad de la realización de la tarea (Givón,1985)



Según lo anterior, las tareas complejas fomentarían una mayor corrección formal y una complejidad mayor, mientras que las tareas simples ocasionarían menor complejidad y menos corrección.

VanPatten (1990) ha demostrado que los aprendientes no pueden prestar atención a las formas lingüísticas sin perder atención al contenido lingüístico y cuando se les permite asignar libremente la atención, darán prioridad a ocuparse del contenido más que de la forma. Sin embargo, un hablante nativo, en este caso español como lengua materna en contextos específicos, el aprendiente maneja el conocimiento de las formas lingüísticas “procedimentalizado”, es decir, ejerce automáticamente la atención.

Queda claro que la tarea en concreto tiene que asignarse, de manera fundamentada, a secuencias pedagógicas a largo plazo, que traten de promover un desarrollo equilibrado, de manera que las mejoras en un área se consoliden con mejoras en otras áreas o disciplinas.

Skehan (1996), establece que el análisis de la complejidad de la tarea se proporciona en tres áreas principales: lengua, cognición y condiciones de ejecución. El área de la complejidad del código es importante determinarlo porque remite al nivel que debe tener un estudiante para ser capaz de entender la tarea (a nivel instructivo y de comprensión textual), luego, en relación con la complejidad de la tarea, es importante definir el género discursivo que se abordará, pues este debe seguir una estructura conocida por el estudiante y, finalmente, la tensión comunicativa. Esta fase debe considerarse para diseñar una tarea, ya que la extensión del texto debe relacionarse con el tiempo que se da para desarrollar la escritura, pues otorgar una tarea muy extensa en poco tiempo podría generar ansiedad en los estudiantes y obstaculizar el desarrollo normal de la tarea.

Tabla N°4. Áreas de complejidad de la tarea (Robinson, 2001)

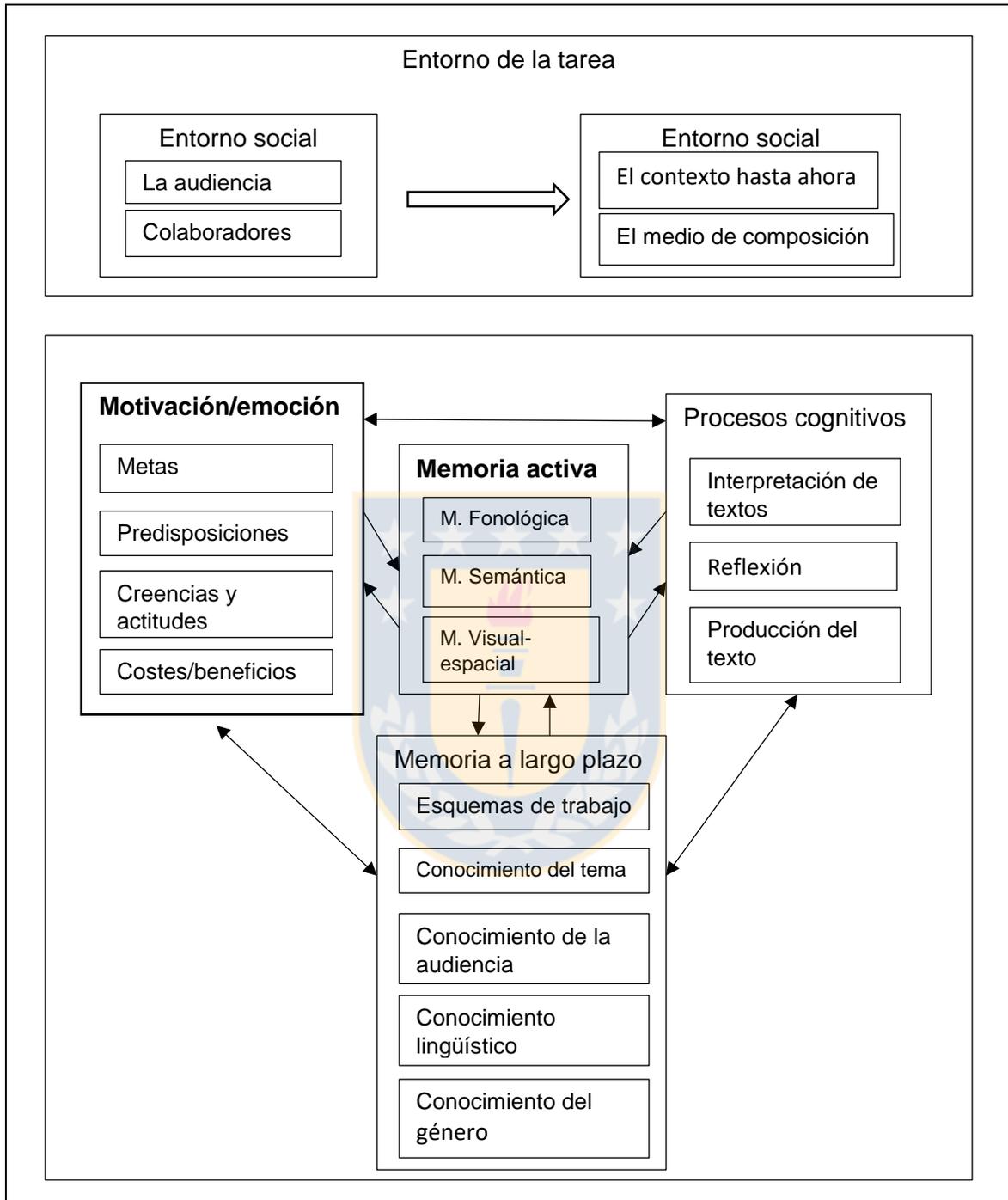
| 1. Complejidad del código  | 2. Complejidad cognitiva   | 3. Tensión comunicativa  |
|--|--|--|
| Complejidad y variedad lingüística, cantidad y variedad del vocabulario. | <p><b>Conocimiento cognitivo</b></p> <p>Conocimiento del tema</p> <p>Conocimiento del género del discurso</p> <p>Conocimiento de la tarea</p> <p><b>Procesamiento cognitivo</b></p> <p>Organización de la información</p> <p>Cantidad de “computación”</p> <p>Claridad y suficiencia de la información</p> | <p><b>Presión del tiempo escala (influyen en la realización)</b></p> <p>Número de participantes</p> <p>Longitud de los textos usados</p> <p>Modalidad</p> <p>Participación</p> <p>Oportunidad de control</p> |

A partir de la tabla N°4, podemos señalar que la dificultad de la tarea se relaciona con la cantidad de atención que la tarea exige a los participantes. Por lo tanto, existen estrategias utilizadas por los aprendientes de idiomas cuando son incapaces de prestar atención adecuada a la forma, tales como la simplificación, la omisión o muchas veces, el olvido de la corrección.

Es así, como el planteamiento de tareas cognitivas, basadas en escritura de crónicas, podría regular el uso de la forma, en este caso, marcadores discursivos. Para ello, el modelo de Hayes (1996) presenta una descripción organizada de la estructura de la producción escrita al incorporar elementos relevantes como la memoria de trabajo, la motivación o las emociones y los procesos cognitivos de interpretación y de reflexión. Rompe la concepción lineal y unidireccional de la producción escrita y rescata las interrelaciones que se gestan en la misma: la interrelación del contexto social (la audiencia, los colaboradores) con el contexto físico (el texto producido, los medios de composición).

Hayes (1996), presenta la interrelación mutua de los procesos anteriores con los procesos cognitivos (la interpretación textual, la reflexión, la textualización) y los elementos motivacionales / emocionales (los objetivos, las predisposiciones, la motivación, las creencias y las actitudes, el cálculo coste / beneficio). Esto se registra en su modelo cognitivo de composición escrita (Esquema N° 3).

Esquema N° 3: El contexto de la tarea (Hayes, 1996)



A partir del esquema N° 3, podemos vislumbrar que el sujeto, al momento de escribir un texto, necesita de ciertos procedimientos, en los que media la motivación, las emociones, pero también, los procesos cognitivos que tienen relación con la textualización y la reflexión.

En ese contexto, Hayes (1996) organizó la escritura como una tarea de resolución de problemas y emplearon protocolos de pensamiento en voz alta para indagar los procesos cognitivos subyacentes a la producción de un texto con la intención de elaborar un modelo general de la conducta de la escritura (Scardamalia y Bereiter, 1986; Farris, 1987; Bridwell-Bowles, 1991; Dobrin, 1994; Smagorinsky, 1994; Witte y Cherry, 1994).

La teoría cognitiva de la escritura, en conjunto con el interés progresivo en la cognición *situada*, ha presentado un papel crítico en el desarrollo del enfoque social-cognitivo de la composición escrita. No obstante, los mismos psicólogos cognitivos se han movilizad hacia una dirección que acepta cada vez más que los procesos cognitivos dependen de situaciones específicas (Flower y otros, 1990).

Desde este ámbito, llegó a considerarse que los protocolos de pensamiento en voz alta corresponden a una fuente de información que requiere ser articulada con otras, por ejemplo, con las entrevistas, con la observación de clases, con el diálogo con los alumnos, entre otros. Esto con el propósito de lograr que los estudiantes conversen acerca de su proceso de corrección de la escritura, con relación a la variedad de textos que han escrito y corregido, y hasta qué punto la escritura de un texto ha influido la composición de otros. En efecto, Flower y Hayes (1981), fueron visionarios y comenzaron sus estudios en el reconocimiento del escribir como proceso cognitivo a través del análisis de protocolos del pensamiento en voz alta mientras el sujeto escribe, establecen tres procesos mentales fundamentales en el acto de escribir: la planificación, la traducción o textualización y la revisión. Estos procesos están coordinados por un monitor o control, la memoria de largo plazo y la situación retórica o las condiciones externas a la tarea de escribir.

## 2.7 Protocolos de pensamiento en voz alta

Los protocolos de pensamiento en voz alta son instrumentos metodológicos que implican, como su nombre indica, el uso de informantes pensando en voz alta, mientras realizan una actividad. La metodología para recabar información ha sido utilizada para analizar actividades de resolución de problemas en estudios de psicología cognitiva y su uso se ha extendido para analizar los procesos de escritura.

Este método se inició con Emig (1971) quien utilizó los protocolos de pensamiento en voz alta para estudiar el acto de composición en hablantes nativos. Posteriormente, Flower y Hayes (1981) integraron este método para fundamentar su modelo cognitivo del proceso de composición, en el que el individuo mediante sus procesos cognitivos logra interpretar, reflexionar y producir un texto.

Ericsson y Simon (1980) publican el texto "Verbal reports as Data" en el que desarrollan la teoría sobre el procesamiento de la información y luego Ericsson y Simon (1987) proponen una manual que indica los procedimientos que deben realizarse para recoger datos mediante informes orales de manera precisa.

La recopilación de información oral y el levantamiento de información ha sido un tema cuestionado en la actualidad, sin embargo, de acuerdo con lo mencionado por estos trabajos, lo relevante es cómo se extraen los datos y qué se hace con ellos. En ese sentido, para recabar información Ericsson y Simon (1993) clasifican los informes orales en tres niveles según la información proporcionada por los informantes:

- a. Informes de nivel 1: provienen de la vocalización directa del pensamiento disponible en la memoria de trabajo del sujeto.
- b. Informes de nivel 2: reflejan descripciones o explicaciones sobre el contenido del pensamiento presente en la atención del sujeto (memoria de trabajo) sin tener la intención de buscar información en la memoria a largo plazo.
- c. Informes de nivel 3: activación de los procesos intermedios para localizar la información que no esté presente en la memoria de trabajo, por lo que se requiere diferentes grados de introspección.

De acuerdo con los niveles planteados por Ericsson y Simon (1993) es importante señalar que estas técnicas para recabar información deben ir acompañadas con instrucciones coherentes a lo que se les solicita a los informantes. Por ejemplo, si el investigador solicita a los informantes "pensar en voz alta" como única instrucción, entonces está solicitando información en el primer nivel, pues esta tarea no necesita una dificultad mayor para el

sujeto, sino solo recurre a la información que se encuentra disponible. No obstante, si las instrucciones solicitan datos complementarios, en los que el sujeto debe recordar y organizar todo lo que piensa, entonces se utiliza el segundo nivel, pues el sujeto debe explicar su pensamiento. Ahora bien, si la instrucción solicita al informante control consciente, entonces remitimos al tercer nivel, en el que los sujetos deben localizar información que no necesariamente está presente en la memoria de trabajo e incluso llegar a la introspección.

El uso de la técnica de pensamiento en voz alta permite la observación de procesos psicológicos, a través de los cuales se le solicita al sujeto que reporte verbalmente sus pensamientos y acciones a medida que realiza una tarea o revisa esta. Van Someren, Barnard y Sandberg (1994) señalan que si bien el pensamiento en voz alta proviene de la antigua técnica de introspección este método se distingue de ella dado que se basa en el proceso de verbalización, en el que se asume que solo se dicen en voz alta los contenidos de la memoria operativa y no el proceso cognitivo completo.

Los protocolos en voz alta, según Ericsson y Simon (1993) y Green (1998) también se clasifican en simultáneos y retrospectivos.

a. Protocolos simultáneos (concurrent verbal reports) son aquellos en los que los procesos cognitivos se verbalizan directamente, es decir, se verbaliza a medida que se realiza la tarea.

b. Protocolos retrospectivos (retrospective verbal reports), por su parte, son aquellos en los cuales se pide al sujeto que verbalice sus procesos una vez terminada la tarea.

Otra de las características de esta técnica se refiere a si el protocolo en voz alta es o no mediado. En el caso de las verbalizaciones mediadas, se le formulan preguntas al sujeto acerca de la tarea, por ejemplo, “¿Por qué hiciste eso?” o “¿A qué te refieres?”. Este tipo de verbalización incluye mediación del proceso antes de la verbalización, por ejemplo, se solicitan explicaciones, justificaciones, etc. (Green, 1998). En las verbalizaciones no mediadas, se le pide al sujeto que piense en voz alta y solo se le incita a continuar hablando cuando hace una pausa extensa. Para esto, el investigador utiliza frases poco intrusivas, como “siga hablando” (Green, 1998).

## **CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO**

En este capítulo se presentan las preguntas, las hipótesis, las variables y los objetivos de investigación propuestos. Para comenzar, se introduce el diseño del estudio, las formas y las estrategias de FC estudiadas. Luego, se presenta la muestra que compone este estudio. Posteriormente, con los procedimientos e instrumentos utilizados y el proceso de validación. Para finalizar, se muestran los procedimientos generales del estudio y la calendarización de este.

### **3.1 Preguntas de investigación, hipótesis, variables y objetivos**

#### **3.1.1 Preguntas de investigación**

Luego de la revisión teórica presentada en el capítulo anterior, surgen las siguientes interrogantes en torno al FCE focalizado en contextos de enseñanza de la escritura.

1. ¿Qué estrategia de feedback correctivo escrito a corto y largo plazo es más efectiva para disminuir errores en el uso de marcadores discursivos con valor organizativo en la escritura de crónicas periodísticas?
2. ¿La estrategia de FCE metalingüística con descripción gramatical permite a los estudiantes comprender los errores en el uso de marcadores discursivos organizativos porque apoya a los estudiantes con información metalingüística?

#### **3.1.2 Hipótesis**

De acuerdo con las estrategias de FCE, puede deslindarse la siguiente hipótesis:

$H_{i1}$  El feedback correctivo escrito directo representa una estrategia que favorece el uso preciso de marcadores discursivos con valor organizativo en la escritura de crónicas periodísticas.

$H_{i01}$  El feedback correctivo escrito directo representa una estrategia que no favorece el uso preciso de marcadores discursivos con valor organizativo en la escritura de crónicas periodísticas.

Hi<sub>2</sub> El feedback correctivo escrito metalingüístico con descripción gramatical representa una estrategia que favorece el uso preciso de marcadores discursivos con valor organizativo en la escritura de crónicas periodísticas.

H<sub>02</sub> El feedback correctivo escrito metalingüístico con descripción gramatical no representa una estrategia que favorece el uso preciso de marcadores discursivos con valor organizativo en la escritura de crónicas periodísticas.

Hi<sub>3</sub> El grupo control que no recibió feedback correctivo escrito, sino comentarios generales utiliza de modo preciso marcadores discursivos con valor organizativo en la escritura de crónicas periodísticas.

H<sub>03</sub> El grupo control que no recibió feedback correctivo escrito, sino comentarios generales no utiliza de modo preciso marcadores discursivos con valor organizativo en la escritura de crónicas periodísticas.

### 3.1.3 Variables de investigación

3.1.3.1 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 5).

Tabla N° 5: Ejemplo de feedback correctivo escrito directo

|   |
|---|
| <p><b>Estudiante:</b> El presunto culpable es un hombre de 20 años, de ese modo su apariencia revela trabajo arduo.</p> |
|---|

|  |
|--|
| <p><b>Feedback profesor:</b> Cambiar “de ese modo” por “aunque”.</p> |
|--|

(Fuente: Elaboración propia)

3.1.3.2 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 6).

Tabla N°6: Ejemplo de feedback correctivo escrito metalingüístico directo

Ejemplo:

**Estudiante:** El presunto culpable es un hombre de 20 años, de ese modo su apariencia, revela trabajo arduo.

**Feedback profesor:** El enunciado anterior, da cuenta de dos ideas que se oponen, no obstante, usted utiliza un reformulador discursivo que expresa distanciamiento, no oposición.

(Fuente: Elaboración propia)

3.1.3.3 Variable dependiente 1: Se referirá al desempeño de los participantes en la escritura de crónicas informativas, de acuerdo con la precisión del uso de marcadores discursivos organizativos (MDO).

**Definición conceptual:** Se referirá al proceso consciente, producto del conocimiento formal de los marcadores discursivos organizativos.

**Definición operacional:** Se entenderá como el puntaje obtenido por el estudiante en el pretest, el post-test y el post-test diferido, cuando se evalúa el desempeño de los participantes en el uso correcto de marcadores discursivos organizativos en la escritura de una crónica periodística de 350 palabras.

Los estudiantes que focalizaron su atención a través de la estrategia de feedback correctivo escrito metalingüístico, al final de la intervención lingüística, incrementan el uso adecuado de marcadores discursivos organizativos.

La eficacia de la intervención lingüística se medirá con un post test inmediato a las 6 semanas y, luego, a través de un post-test diferido en la semana 10.

### 3.1.4 Objetivos

#### 3.1.4.1 Objetivo general

1. 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 marcadores discursivos organizativos en la escritura de crónicas informativas producidas por estudiantes de periodismo, que cursan primer semestre en la universidad.

#### 3.1.4.2 Objetivos específicos

1. Proporcionar estrategias de feedback correctivo escrito directo y metalingüístico (descripción gramatical)-focalizados- para disminuir errores y mejorar el aprendizaje de marcadores discursivos con valor organizativo en crónicas periodísticas.
2. Determinar si es más efectivo a corto y largo plazo el FCE directo o el FCE metalingüístico (descripción gramatical) –focalizados- en el uso de marcadores discursivos organizativos en la escritura de crónicas periodísticas.
3. Explorar, mediante el uso de la técnica de protocolo de pensamiento en voz alta, si los estudiantes comprenden el feedback metalingüístico proporcionado para corregir sus errores en el uso de MDO.

### 3.2 Diseño de la investigación

Este estudio, presenta un diseño es experimental, pretest, post test y post test diferido. Una de las fortalezas de este diseño es la forma en que se mide la adquisición de las estructuras, debido a que se incorpora una medida longitudinal de mejoramiento de la precisión gramatical por medio de un pretest, post test inmediato y post test diferido (Bitchener, 2008).

El post-test inmediato se administra para minimizar los posibles efectos de otras variables intervinientes una vez realizado el tratamiento. El post test inmediato es una medición válida en el estudio, pero se requiere de un pretest con el cual se puedan comparar los resultados. Finalmente, el post test diferido es usado para medir la retención de las estructuras en el tiempo, y aunque no es posible eliminar los efectos de las variables intervinientes entre el

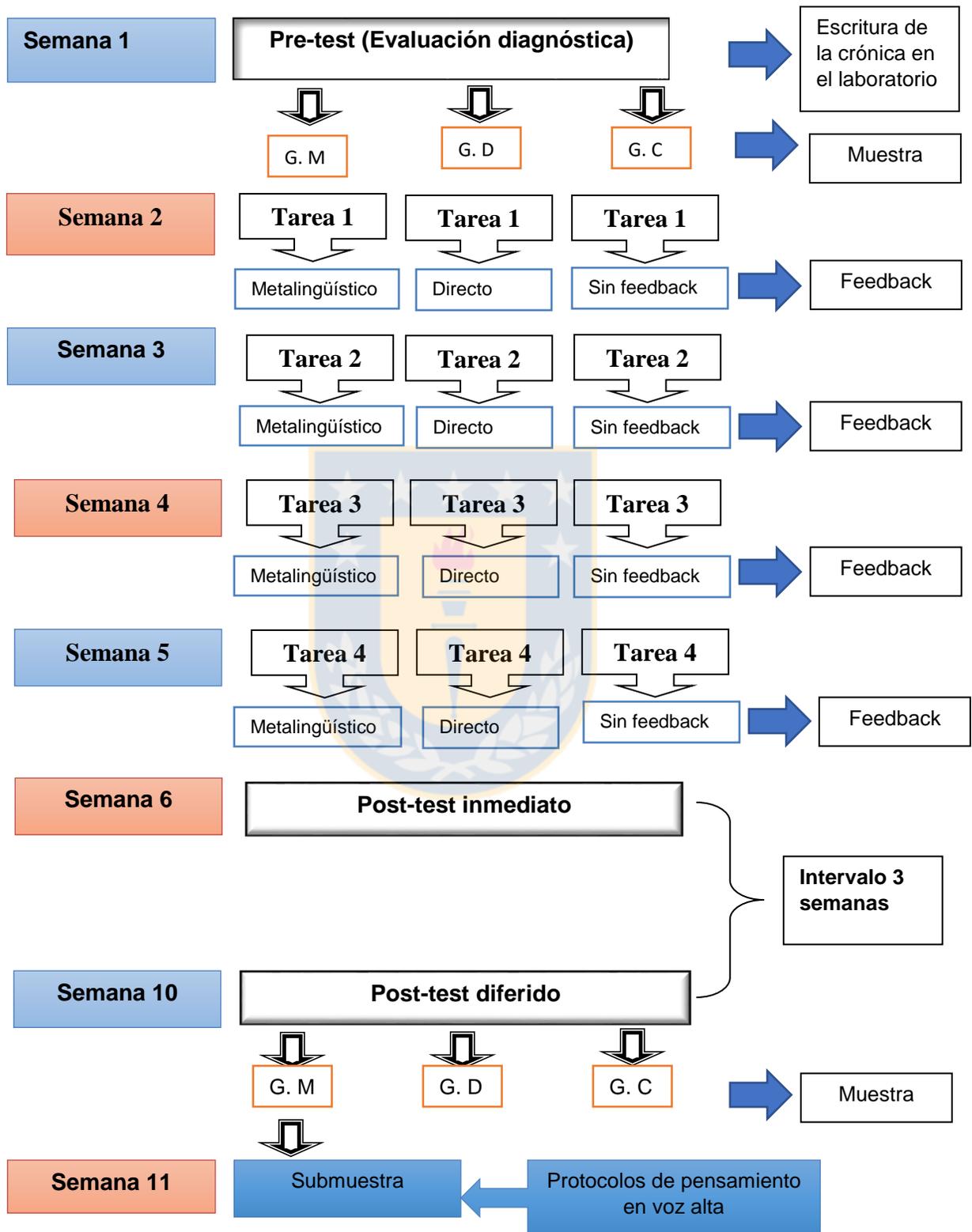
post test inmediato y el diferido, de todas formas, su utilización es una medida válida del nivel de retención observado en el post test inmediato. En estas mediciones del aprendizaje, el lapso de desfase de la aplicación de los posts test inmediatos corresponde a uno o dos días después del tratamiento. Por otra parte, dado que varios estudios han reportado efectos en posts test diferidos, pero no en posts test inmediatos; la investigación sugiere la utilización ambos tipos de posts-test para estimar el efecto en el aprendizaje (Loewen, 2012).

Asimismo, Hernández, Fernández y Baptista (2010), plantean que en este tipo de investigación los participantes se asignan al azar a los grupos, y a éstos, se les aplica simultáneamente la preprueba (pretest) y los sujetos se dividen en dos grupos experimentales y un grupo control. Al finalizar la intervención lingüística (luego de 6 semanas), se les administra nuevamente una prueba-tarea de escritura (Pos-test inmediato) con características similares al pretest, y finalmente, luego de un intervalo de tres semanas, un post test diferido (semana 10).

La investigación experimental se presenta mediante la manipulación de variables, en condiciones rigurosamente controladas, con el fin de describir de qué modo o por qué causa se produce una situación o se logra distintos resultados en el aprendizaje de una estructura textual y cómo esta organiza el discurso periodístico.

El diseño de esta investigación contempla 11 semanas para su aplicación. En la semana 1, se realiza una evaluación diagnóstica para los tres grupos (elegidos aleatoriamente), mientras que desde la segunda a la quinta semana, se trabaja con tareas iguales para todos los grupos, pero con distintas estrategias de FCE, según el grupo en el que estén los sujetos (dos grupos experimentales y un grupo control). En la semana seis, se realiza un post test de escritura con características similares al pretest, la única diferencia es el tema de la crónica (tarea de escritura). Luego de un intervalo de 3 semanas se administra el post test diferido. Posteriormente, en la semana 11, se aplicará un protocolo en voz alta a una submuestra de estudiantes, que corresponderá sólo al GM, quienes reciben estrategias de FCE metalingüístico, mediante descripciones gramaticales. Esto con la finalidad de obtener información cualitativa respecto a la estrategia proporcionada. (ver figura 3).

Figura N°3. Diseño de la investigación



### 3.2.1 Plan de análisis: Técnicas de análisis de datos

Este apartado se dividirá en las técnicas estadísticas utilizadas para analizar datos cuantitativos y en aquellas utilizadas para interpretar los datos cualitativos.

#### 3.2.1.1 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.

#### 3.2.1.2 Análisis de errores

Para el análisis de los textos se contabilizó la cantidad de errores cometidos por los alumnos. Cassany (2014) 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, la medida de errores muestra el nivel de desempeño en el uso de marcadores discursivos con valor organizativo (MDO).

##### 3.2.1.2.1 Pruebas estadísticas para el análisis de resultados entre el pre-test, post-test y post-test diferido.

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. El estadístico de Levene permite 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.

Para determinar la diferencia entre los grupos, se aplica la prueba post-hoc de Tukey, que muestra si la diferencia en el resultado de cada grupo es significativa.

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.

### 3.2.1.3 Componente cualitativo

El componente cualitativo permite recopilar información, experiencias, percepciones, emociones y opiniones de sujetos, para luego interpretar la información previamente recolectada (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). La técnica utilizada para el análisis cualitativo corresponde al análisis de contenido mediante el software Atlas ti 6.0.

### 3.2.1.4 Técnica de análisis de contenido

El análisis de contenido es según Ander-Egg (1995:330) “una técnica de recopilación de información que permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación, clasificando sus diferentes partes conforme a categorías establecidas por el investigador, con el fin de identificar de manera sistemática y objetiva dichas categorías dentro del mensaje. Esta técnica permite al investigador hacer inferencias acerca de la información recopilada, a través del procedimiento de la Teoría Fundada Glaser y Strauss (1967) con categorías emergentes a partir del análisis de audios.

Para llevar a cabo este análisis se utilizó el programa de análisis cualitativo Atlas ti 6.0 a partir de tres etapas: (a) asociar códigos o etiquetas con videos, que no pueden ser analizados significativamente con enfoques formales y estadísticos; (b) buscar códigos de patrones; y (c) clasificarlos (Lewis, 2004; Hwang, 2008) para determinar la frecuencia de los términos más utilizados por los estudiantes y se establecieron categorías.

1° Etapa. Asociar códigos o etiquetas con videos: análisis descriptivo/Codificación abierta (Strauss y Corbin, 1990).

Consiste en construir códigos abstractos a partir de datos particulares. El primer paso es la codificación de los datos obtenidos. Esta codificación, incluye todas las operaciones a través de las cuales los datos son fragmentados, conceptualizados y luego articulados analíticamente de un modo nuevo. El procedimiento de análisis es exhaustivo, es decir, línea

por línea.

## 2° Etapa. Buscar códigos de patrones: codificación

Los conceptos y códigos generados a través de la codificación tienen un carácter provisional, que permiten indagar mediante el proceso de codificación abierta. Los principales conceptos obtenidos a partir del análisis de los audios corresponden a:

- 1- Marcador (discursivo)
- 2- Párrafo
- 3- Feedback
- 4- Topicalizador (tipo de marcador de inicio)
- 5- Cierre (marcador de cierre)
- 6- Continuidad (marcador continuativo)
- 7- Oposición (marcador continuativo)
- 8- Coherencia

Los conceptos obtenidos luego se agrupan en categorías -organizadas jerárquicamente- para obtener de forma inductiva un conjunto de conceptos relacionados entre sí, los que permitan dar cuenta de las cualidades del objeto de estudio. Durante la codificación axial, el proceso se centra en establecer interconexiones entre categorías. A partir de este proceso se usa el razonamiento inductivo, por el cual las categorías y códigos emergen de los datos a través de continuas y meticulosas revisiones, y de su constante comparación que permite identificar las principales categorías.

## 3° Etapa. Clasificación: categorización de la información:

De acuerdo con el análisis de audio, se establecen 10 categorías de análisis:

1. El feedback focalizado es relevante para mejorar los procesos de escritura.
2. Las correctas indicaciones metalingüísticas de la docente permiten comprender la estrategia de feedback por parte del estudiante.
3. Los estudiantes corrigen sus errores.
4. Los estudiantes interiorizan las estrategias de feedback.
5. La reescritura de un texto es necesaria para que el docente note si los estudiantes corrigen sus errores, según el feedback proporcionado.

6. La selección del género periodístico crónica permite elicitarse el uso de marcadores discursivos con valor organizativo.

7. Los estudiantes realizan cambios que no fueron sugeridos en la retroalimentación, lo que produce nuevos errores.

8. Releer y rescribir su texto permite a los estudiantes entender y corregir sus errores.

9. Los marcadores discursivos son necesarios para organizar el texto, pues el otorgan cohesión y coherencia.

10. Dejar que la escritura “repose”, hace que los autores tomen distanciamiento de su texto y puedan identificar sus errores y reconocer el feedback proporcionado.

#### 3.2.1.5 Validación de jueces expertos.

Los videos y las categorías de análisis se revisan por expertos, y de acuerdo con su evaluación, se eliminan el punto 6 y 10, pues los evaluadores los consideraron innecesarios y poco factibles de percibir a partir de los videos.

#### 3.2.1.6 Reformulación de categorías previas

Una vez efectuada la codificación descriptiva y realizada la validación de los jueces expertos, se realizó una lectura minuciosa de las unidades textuales codificadas, proceso en el que se eliminan dos categorías y se realiza la relación de ellas (relaciones vecinas).

#### 3.2.1.7 Análisis de categorías y relaciones vecinas

La Teoría Fundada permite codificar los datos y realizar relaciones entre los discursos de los participantes, a partir del cual se establecen relaciones vecinas, que permiten evidenciar el discurso más recurrente de los estudiantes, de acuerdo con la frecuencia de su léxico disponible y diagnosticar la efectividad del feedback metalingüístico en el desempeño que tienen los participantes al usar marcadores discursivos con valor organizativo.

El procedimiento de análisis es codificar la información y extraer citas del discurso emitido por los participantes y relacionar estas con las categorías establecidas. De ese modo, se

agrupa la información y se construye un discurso organizado a partir de las relaciones vecinas. Utilizar el Administrador de Códigos-Vínculos permite vincular códigos con otros códigos para establecer relaciones y construir redes. Esto permite la construcción de relaciones o vínculos entre conceptos o temas, además, la creación de redes da la posibilidad de visualizar de manera gráfica la estructuración de los datos y de temas.

### 3.3 Participantes

Los participantes que componen este estudio son estudiantes de la carrera de Periodismo y cursan primer semestre de universidad, cuyas edades fluctúan entre 18 y 20 años. La intervención lingüística duró 11 semanas y los participantes corresponden a la etapa 1 de este estudio, realizado el año 2016; mientras que la segunda parte de la muestra corresponde al año 2017. En ambas etapas se aplicaron las mismas tareas de escritura y los mismos instrumentos (pretest, post test y post test diferido), solo se modificaron los temas, pues una de las características de las crónicas informativas es que sean contingentes.

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

Tabla N°7. Organización de los participantes del estudio

| Ejecución de la investigación | Población  | Muestra | Organización de la muestra                        | Criterios de selección de la muestra   |
|-------------------------------|------------|---------|---|--|
| Primera etapa, 2016           | 52 sujetos | 39      | 13 sujetos GC<br>13 sujetos GE1<br>13 sujetos GE2 | - Estudiantes de primer año de ingreso.<br><br>-La forma de recoger la información fue voluntaria. Es por ello por lo que los grupos quedaron compuestos de 13 sujetos cada uno. |
| Segunda etapa, 2017.          | 49 sujetos | 39      | 13 sujetos GC<br>13 sujetos GE1<br>13 sujetos GE2 | - La selección fue aleatoria y se identificó a un grupo A (GC), B (GE1) y C (GE2).   |

(Fuente: Elaboración propia)

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

1. Grupo control: Este grupo recibió feedback mediante comentarios generales positivos y negativos.

Por ejemplo:

-Si ha acertado:

¡Bien!, ¡lo conseguiste!, ¡felicitaciones!

- Si ha errado:

¡Sigue intentándolo!, ¡Revisar!, ¡reelaborar el enunciado!

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

Por ejemplo:

*“se escandalizan ante la informalidad del correo electrónico y creen que esto lleva a una comunicación menos profunda, pero entender que es un mensaje rápido y no comunica cosas muy importantes”.*

Reemplazar, pero,  
por “asimismo”.

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

Por ejemplo:

*“se escandalizan ante la informalidad del correo electrónico y creen que esto lleva a una comunicación menos profunda, pero entender que es un mensaje rápido y no comunica cosas muy importantes”.*

Notaste que usaste un marcador discursivo de tipo conectorio-adversativo que indica contradicción, mientras que en este caso no se oponen las ideas. Deberías buscar un marcador de tipo aditivo.

Una vez definidos los grupos de la muestra, es necesario explicitar la submuestra de este estudio. Esta se compone por los estudiantes que formaron parte del grupo experimental 2, quienes fueron corregidos a partir de feedback metalingüístico.

La finalidad de dividir la muestra es captar las impresiones de los estudiantes que recibieron corrección metalingüística para conocer su percepción y comprensión del uso de esta estrategia en la reparación de su error.

Para registrar la información que proveen los protocolos, se grabó al sujeto con una cámara de video y con la cámara del computador.

La submuestra, en torno a los protocolos en voz alta respecto a la escritura de crónicas, corresponde a la siguiente división, según los dos años en que se realizó este experimento.

Tabla N° 8. Descripción de la muestra

| <b>Grupo</b>          | <b>Tipo de feedback</b>                                | <b>N.º de participantes FCE</b> | <b>N.º de participantes de los protocolos en voz alta</b> |
|-----------------------|--|---------------------------------|---|
| <b>Etapa 1. Año 1</b> |  |                                 |   |
| <b>Control</b>        | Feedback comentarios generales (positivos y negativos) | 13                              | -   |
| <b>Experimental 1</b> | Feedback directo                                       | 13                              | -   |
| <b>Experimental 2</b> | Feedback con claves metalingüísticas (indirecto)       | 13                              | 7   |
| <b>Etapa 2. Año 2</b> |  |                                 |   |
| <b>Control</b>        | Feedback comentarios generales (positivos y negativos) | 13                              | -   |
| <b>Experimental 1</b> | Feedback directo                                       | 13                              |   |
| <b>Experimental 2</b> | Feedback con claves metalingüísticas (indirecto)       | 13                              | 13  |
| <b>Total</b>          |  | 78                              | 20  |

(Fuente: Elaboración propia)

### 3.4 Procedimientos

#### 3.4.1 El procedimiento para la intervención lingüística.

Corresponde a tareas de escritura insertas en una plataforma Moodle, que se estructuran según el siguiente formato:

- a) semana.
- b) objetivo
- c) ejercicios
- d) reflexión metacognitiva.

##### 3.4.1.1 Descripción de las tareas de tratamiento.

Después del pretest se inició el proceso de tratamiento por medio de 4 sesiones. En la tabla 2 se presenta la secuencia de cada una de las sesiones de escritura, la primera consistía en proporcionar el contexto para desarrollar la tarea, luego un andamiaje gramatical, posteriormente, la tarea final y, por último, el cierre metacognitivo. Las tareas de tratamiento fueron iguales para los tres grupos.

Tabla N° 9. Secuencia de la clase para elicitación de la tarea de escritura

| Semana     | Pre tarea (inicio)                              | Tareas               | Tarea final  | Cierre                  |
|------------|---|----------------------|--|-------------------------|
| 2, 3, 4, 5 | Contexto temático, según el tópico de la tarea. | Andamiaje gramatical | Escritura de una crónica informativa (Cuatro crónicas en total, una cada semana) | Reflexión metacognitiva |

(Fuente: Elaboración propia)

La tabla N°9 presenta una secuencia de clases que se estructura mediante el enfoque por tareas, según Estaire (2007). La clase se dividía en cuatro procesos, primero se muestra la pretarea, es decir, el contexto respecto del tema que se va a tratar en la clase y el docente presenta los contenidos, posteriormente, en la segunda fase, se presentan las tareas, estas corresponden a tareas de escritura que se inician con ejercicios de manejo de la lengua, mediante el cual la docente provee un andamiaje gramatical. Luego, en la tercera fase, la tarea final de la clase corresponde a la escritura de una crónica informativa y, finalmente,

en la cuarta fase, se presenta el cierre de la clase, que concierne a una reflexión metacognitiva. Estas tareas corresponden a la intervención lingüística que se realizó luego de la aplicación del pretest (semana 1) y hasta la aplicación del post test (semana 6).

La tarea final de la clase correspondía a la escritura de una crónica informativa, con una estructura predeterminada: Epígrafe, titular, bajada, lead y cuerpo (definida y explicada en la plataforma ARCOUdeC). La extensión era de 350 palabras y los temas de cada crónica se especificaban antes de la sesión. Esto con la finalidad de que los sujetos estudiaran el tema, pues no tenían acceso a buscar información durante la tarea.

Una vez que los estudiantes escribían su crónica, la docente responsable corregía los textos y luego se reunía con los dos ayudantes para aunar criterios sobre la corrección proporcionada a los estudiantes, de acuerdo con las estrategias elegidas para desarrollar esta intervención. El procedimiento para entregar el FC escrito para cada uno de los grupos experimentales fue el siguiente:

- La docente especialista corrigió todos los textos del grupo experimental 1 y 2. Además entregó comentarios generales al grupo control. Luego, con los dos ayudantes revisaron nuevamente todos los textos y las correcciones que verían los estudiantes en la plataforma ARCOUdeC. Cabe señalar que todos los grupos realizaron las mismas tareas.
- El día anterior a la nueva escritura de la crónica, se liberaba la corrección en la plataforma Moodle ARCOUdeC y los alumnos la revisaban y anotaban sus dudas en el foro de la asignatura. La revisión del feedback era obligatoria para todos los estudiantes.
- Al día siguiente, los estudiantes comenzaban la siguiente tarea y no podían acceder nuevamente al feedback.
- Este proceso se repitió durante las 4 sesiones que recibieron tratamiento, pues los estudiantes escribieron textos nuevos en cada clase.

### **3.5 Instrumentos**

#### **3.5.1 Test de medida.**

Los instrumentos y las tareas se implementaron en la plataforma ARCOUdeC, que a través del sistema de gestión de aprendizaje Moodle permite a los docentes estructurar tareas de escritura y ejercicios de práctica para optimizar el desarrollo de sus clases. En este

contexto, la docente encargada de la asignatura utilizó esta plataforma para implementar un diseño de tareas de escritura con la finalidad de que los estudiantes redactaran semanalmente crónicas periodísticas. Se trabajó con este género periodístico porque permite, según su textura discursiva de tipo narrativa-descriptiva, elicitar el uso de marcadores discursivos con valor organizativo, además, es una actividad que realizan con frecuencia los estudiantes de primer año de la carrera de periodismo y que necesitan manejar, de acuerdo con los programas de estudio.

Las crónicas informativas eran corregidas mediante estrategias de feedback correctivo por la docente a cargo de la asignatura y por dos evaluadores externos. Estos tres especialistas se reunían todas las semanas para revisar en conjunto la corrección de los textos que hacia el otro.

Los dos evaluadores externos eran estudiantes de quinto año de periodismo, quienes fueron capacitados por la docente especialista y responsable del curso para revisar el feedback entregado por la docente responsable del curso. Los tres evaluadores se reunían todas las semanas y revisan en conjunto todas las correcciones que se entregarían a los estudiantes con la finalidad de aunar criterios.

Cada uno de los test se construyó basado en los principios metodológicos del enfoque por tareas, por lo que las tareas de escritura se elaboraron con contenidos auténticos y en un contexto comunicativo (Estaire, 2007). El pretest consistió en la escritura de una crónica periodística de 350 palabras, respecto al caso de un Senador de la República de Chile, acusado de cohecho. Este caso fue denominado por la prensa como *caso Longueira*. Para ello, los estudiantes ingresaron a la plataforma Moodle en la que se encontraba la actividad, leyeron las instrucciones y escribieron su texto. Esta tarea favoreció la elicitación de las estructuras lingüísticas (MDO) según el objetivo del estudio.

En relación con el post test inmediato, en este se elaboró una crónica informativa de 350 palabras sobre la salud pública en Chile, que se aplicó en la sexta semana con el objetivo de evaluar el aprendizaje de los MDO utilizando estrategias de FCE para medir a corto plazo la efectividad de las estrategias de FCE utilizadas.

Para concluir la intervención lingüística, en la décima semana, se aplicó el post test diferido con la finalidad de evaluar la retención a largo plazo y la transferencia de los nuevos conocimientos proporcionados durante las diferentes intervenciones del tratamiento. En este caso, los estudiantes redactaron una crónica de 350 palabras, sobre los movimientos y marchas estudiantiles.

Los tres instrumentos aplicados fueron similares en el formato y en el medio en que fueron realizados, es decir, los 3 correspondían a la escritura de crónicas periodísticas informativas, producidas por estudiantes de periodismo en la plataforma Moodle ARCO UdeC en un laboratorio de computación, la única diferencia es el momento de la aplicación. El tiempo que tuvieron los estudiantes para realizar cada una de las tres pruebas (pretest, post test y post test diferido) fue de 90 minutos.

La intervención lingüística siguió el modelo del Proyecto FONDECYT No.1140651 propicio para estudiar estrategias de FCE con pretest, post test inmediato y post test diferido con 10 semanas de duración a través una intervención lingüística.

Tabla N° 10. Instrumentos de medición etapa 1, año 2016.

| Momentos de evaluación | Pretest                               | Post test inmediato                  | Post test diferido                   |
|------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Semana                 | 1                                     | 6                                    | 10                                   |
| Tema                   | Caso Longueira.                       | Salud pública en Chile               | Marchas estudiantiles.               |
| Tarea                  | Escritura de una crónica informativa. | Escritura de una crónica informativa | Escritura de una crónica informativa |
| Extensión.             | 350 palabras.                         | 350 palabras.                        | 350 palabras.                        |
| Tiempo                 | 90 minutos                            | 90 minutos                           | 90 minutos                           |
| Lugar                  | Laboratorio de computación            | Laboratorio de computación           | Laboratorio de computación           |

(Fuente: Elaboración propia)

El segundo año de la intervención se utilizó el mismo formato para la escritura de crónicas, en la plataforma Moodle ArcoUdeC.

Tabla N° 11. Instrumentos de medición etapa 2, año 2017.

| Momentos de evaluación | Pre test | Post test | Post test diferido |
|------------------------|----------|-----------|--------------------|
| Semana                 | 1        | 6         | 10                 |

|            |                                       |                                      |                                      |
|------------|---------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Tema       | Carabineros y orden público.          | Salud en Chile.                      | Lluvias e inundaciones en Chile.     |
| Tarea      | Escritura de una crónica informativa. | Escritura de una crónica informativa | Escritura de una crónica informativa |
| Extensión. | 350 palabras.                         | 350 palabras.                        | 350 palabras.                        |
| Tiempo     | 90 minutos                            | 90 minutos                           | 90 minutos                           |
| Lugar      | Laboratorio de computación            | Laboratorio de computación           | Laboratorio de computación           |

(Fuente: Elaboración propia)

La tabla anterior, muestra la cantidad de semanas que duró la intervención lingüística y los test utilizados para analizar el número de errores que cometía cada estudiante.

### 3.5.2 Protocolo de pensamiento en voz alta

Para obtener información respecto al feedback proporcionado por el docente, se solicitará a los alumnos verbalizar la revisión de su texto.

Este trabajo aplicó un protocolo de pensamiento en voz alta simultáneo no mediado para verificar si los estudiantes corrigen sus errores luego del feedback brindado por el docente. Se determinó utilizar este procedimiento, debido a que este tipo de protocolo no modifica los procesos cognitivos (Ericsson y Simon, 1993) y es “menos susceptible a influencias de variables indeseadas” (Green, 1998:6).

Para operacionalizar este modelo, se trabajará con la escritura de los textos de la siguiente manera:

-En la semana número 11 de la intervención, una vez administrado el post test diferido, se aplicará la técnica de protocolos en voz alta. Para realizar este trabajo, se solicitará la colaboración del grupo experimental 2, claves metalingüísticas, mediante un consentimiento informado, con la finalidad de recabar información respecto a la estrategia de FCE utilizada y cómo los estudiantes la percibieron en el proceso. Además, para el análisis de los protocolos en voz alta, se utilizará el registro de ideas, sustentada en una metodología cualitativa, la que según Strauss y Corbin (1990) es una construcción de conocimiento que ocurre sobre la base de conceptos, que permiten la necesaria reducción

de la complejidad de la realidad social, estableciendo relaciones entre estos conceptos, logrando así, la coherencia interna del producto científico.

### 3.5.2.1 Validación de protocolos de pensamiento en voz alta

Con la finalidad de validar las categorías de análisis de los protocolos en voz alta que verbalizaron los estudiantes de la submuestra, se aplicó un instrumento a tres jueces evaluadores, quienes escucharon dos audios y validaron o refutaron las categorías establecidas. Además, el instrumento permitía que los jueces argumentaran cualitativamente los audios.

Tabla N° 12. Validación de protocolos en voz alta.

| Categorías de análisis, según el audio  | SÍ o NO | Comentarios, ¿por qué? |
|---|---------|------------------------|
| 1. El feedback focalizado es relevante para mejorar los procesos de escritura.  |         |                        |
| 2. Las correctas indicaciones metalingüísticas de la docente permiten comprender la estrategia de feedback por parte del estudiante.          |         |                        |
| 3. Los estudiantes corrigen sus errores.  |         |                        |
| 4. Los estudiantes interiorizan las estrategias de feedback.  |         |                        |
| 5. La reescritura de un texto es necesaria para que el docente note si los estudiantes corrigen sus errores, según el feedback proporcionado. |         |                        |
| 6. <i>La selección del género periodístico crónica permite elicitar el uso de marcadores discursivos con valor organizativo.</i>              |         |                        |

|  |  |  |
|--|--|--|
| 7. Los estudiantes realizan cambios que no fueron sugeridos en la retroalimentación, lo que produce nuevos errores.  |  |  |
| 8. Releer y rescribir su texto permite a los estudiantes entender y corregir sus errores.  |  |  |
| 9. Los marcadores discursivos son necesarios para organizar el texto, pues el otorgan cohesión y coherencia.   |  |  |
| 10. <i>Dejar que la escritura “repose”, hace que los autores tomen distanciamiento de su texto y puedan identificar sus errores y reconocer el feedback proporcionado.</i> |  |  |

(Fuente: Elaboración propia)

En el espacio asignado, incorpore nuevas categorías de análisis si lo considera necesario. Por favor, justifique.

---



---



---

Una vez que los tres jueces expertos revisaron este instrumento, se revisaron nuevamente las categorías seleccionadas y se acotaron algunos puntos, pues los evaluadores consideraron innecesarios el punto 6 y el 10 (en cursiva).

El punto 6 es complejo de verificar porque los estudiantes al verbalizar no demuestran si los marcadores discursivos son propicios para elicitar porque escriben una crónica. En ese sentido, los estudiantes no proveen información respecto a la superestructura, por lo tanto, los jueces expertos recomendaron eliminar esa categorización.

El punto 10 también fue solicitado sacar, ya que no se puede verificar si el distanciamiento del escritor con el texto provoca algún beneficio o mejora a su proceso de escritura.

### 3.6 Implementación de las tareas. Las funciones de las actividades previas (pretareas) y posteriores (postareas)

Es importante diseñar tareas que aporten a la consecución de la corrección de la forma. Este trabajo, pretende elicitarse y mejorar el uso de marcadores discursivos en la escritura de crónicas. Para ello, la enseñanza de español en un contexto académico implica un conocimiento profundo y especializado de ese género periodístico, que se explicará mediante la siguiente planificación.

Tabla N°13 Planificación de actividades de aprendizaje a través de tareas cognitivas

| Enseñanza  | Actividades de aprendizaje implícito  | Tareas paralelas, modeladas o previas  | Actividades de toma de conciencia   |
|--|---|--|---|
| Presentación real del material lingüístico, de manera expositiva y con posterior demostración. | Actividades de aprendizaje inductivo y problemas basados en marcadores discursivos. | Versiones simplificadas de la tarea a realizar. Textos modelos para analizar y reeditar. | Presentar problemas a los aprendientes que se resuelvan por medio de trabajos. Movilización de un conocimiento esquemático. |

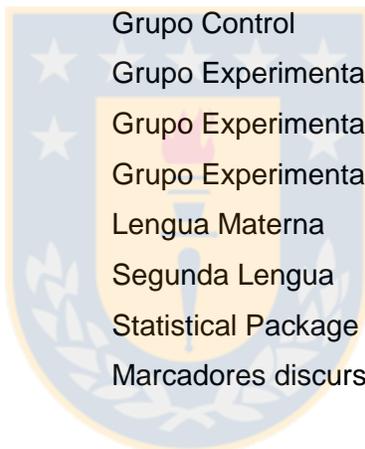
(Fuente: Elaboración propia)

La tabla N° 13 entrega los fundamentos de la enseñanza a través del material lingüístico seleccionado, luego, muestra actividades de aprendizaje implícito, basados en la forma que se pretende reparar, posteriormente, las tareas paralelas o modeladas, dan cuenta de un patrón a seguir, por ejemplo, crónicas escritas por especialistas, y finalmente, la toma de conciencia o reflexión metacognitiva respecto a los conocimientos adquiridos.

A continuación, se presenta una tabla de abreviaciones para comprender con más claridad el capítulo IV.

#### ABREVIACIONES

|       |   |
|-------|---|
| ANOVA | Análisis de Varianza                          |
| GE    | Grupos Experimentales                         |
| ELE   | Enseñanza del Español como Lengua Extranjera  |
| FC    | Feedback Correctivo                           |
| FCE   | Feedback Correctivo Escrito                   |
| GM    | Grupo Metalingüístico                         |
| GD    | Grupo Directo                                 |
| GC    | Grupo Control                                 |
| GE    | Grupo Experimental                            |
| GE1   | Grupo Experimental 1                          |
| GE2   | Grupo Experimental 2                          |
| L1    | Lengua Materna                                |
| L2    | Segunda Lengua                                |
| SPSS  | Statistical Package for the Social Sciences   |
| MDO   | Marcadores discursivos con valor organizativo |



## **CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

### **4. Análisis de datos y resultados**

#### 4.1. Análisis de datos

El experimento consideró una variable independiente y una dependiente; la variable independiente corresponde a cada uno de los tres grupos (dos experimentales y uno control), la variable dependiente corresponde a la diferencia en la disminución de los errores focalizados en este estudio, es decir, el uso de MDO al comparar el pre-test y los post-test inmediato y diferido.

El experimento tuvo una duración de 11 semanas y se aplicó en dos etapas. La primera etapa se ejecutó el año 2016 con un total de 39 participantes y la segunda etapa, que se llevó a cabo en el año 2017, y contempló los 39. En ese sentido, la muestra total de esta intervención, corresponde a 78 sujetos que se sometieron a la intervención lingüística, que experimentó con 3 grupos (un grupo control y dos grupos experimentales).

Recabar la muestra en dos años permitió tener una mayor cantidad de sujetos y verificar el uso de las estrategias de feedback correctivo escrito, independiente de los participantes, pues ambas intervenciones lingüísticas se realizaron en primer semestre académico de la universidad, pero a distintos grupos.

A continuación, se detallará el primer año de ejecución de esta investigación. Una vez que se definieron aleatoriamente los 3 grupos que participaron en la intervención lingüística, estos se dividieron en 13 sujetos por grupo. Sin embargo, para ahondar en la comprensión de las estrategias de feedback, se le aplicó voluntariamente el instrumento de “Protocolos de Pensamiento en voz alta” al 50% de los estudiantes que componían el grupo experimental 2, que fue corregido durante toda la intervención lingüística con estrategias de feedback metalingüístico (descripciones gramaticales).

Finalmente, en el grupo experimental 2 (GM) se conformó por 13 sujetos el año 2016 y 7 de ellos, voluntariamente, participaron como submuestra en los protocolos en voz alta para pilotear dicho procedimiento. En el año 2017, participaron 13 sujetos en el grupo experimental 2 y todos formaron parte de la submuestra para indagar y evidenciar el uso de la estrategia correctiva mediante clave metalingüística.

#### 4.1.1 Ejecución de la intervención lingüística año 1.

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, MDO al comparar el pretest y los post-test inmediato y diferido.

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.

Es importante para efectos de esta investigación definir qué se entiende por error. En ese sentido, Cassany (2014) señala que el error es el producto de un defecto en la competencia lingüística, es decir, se comete cuando el escritor desconoce una regla gramatical, una palabra, entre otros.

Por ejemplo: La mujer caminaba tranquila, *de acuerdo con* que el asesino la seguía de cerca.

Para analizar los textos se determinó que se entendía por error cuando el sujeto utilizada de modo incorrecto el MDO. Tal como lo grafica el ejemplo anterior, en el que el escritor del texto utilizó un marcador topicalizador de inicio en vez de uno de continuidad que exprese casualidad.

Los modelos estadísticos más pertinentes para este estudio corresponden a las pruebas paramétricas ANOVA de un factor y la prueba T para muestras relacionadas. Además, se realiza en análisis descriptivo para representar la muestra, la medida de tendencia central, frecuencia y porcentajes en las respectivas mediciones que se realizaron en la intervención.

##### 4.1.1.1 Medida de tendencia central, frecuencia y porcentajes para pre test en el primer año de intervención.

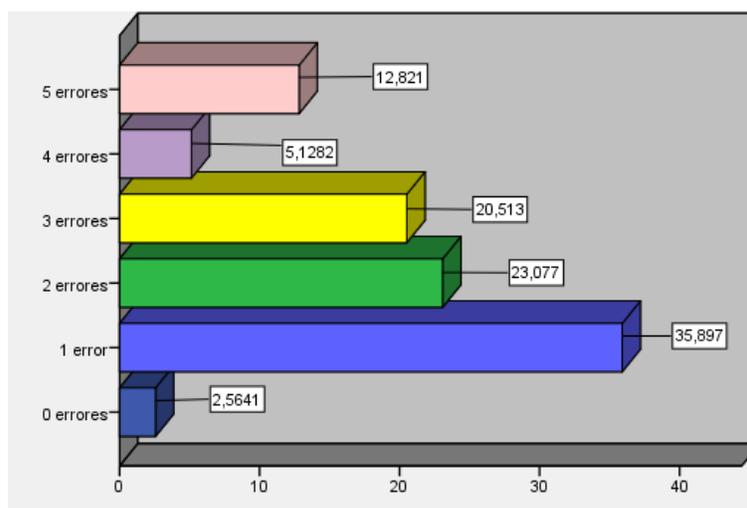
Las medidas de tendencia central informan sobre lo que habitualmente ocurre en una distribución de datos. Se enfocan en la medición de posición y centralidad de la información, en este caso, de los tres grupos que conforman la muestra.

En este sentido la media expresada por el pre test en cada uno de los grupos de la muestra fue: Grupo M presentó un promedio de 3,15 de un mínimo de 1 y un máximo de 4 fallos, con una desviación de 1,345 unidades de dispersión en relación con el valor promedio. El grupo D, en tanto, obtuvo una media de 1,77 errores con mínimo de 0 y un máximo de 5. La desviación para este grupo fue de 1,301 unidades de dispersión. El grupo C, por último, mostró un promedio de 1,92 con un mínimo de 1 y un máximo de 5 errores. Su desviación se observó en 1,25 unidades de dispersión. Desde el punto de vista analítico se puede decir que, cuando se comparan los tres grupos a partir de la desviación típica, el comportamiento de dispersión de la distribución de datos es similar, lo que indica que, a pesar de presentar medias entre si diferentes, la recurrencia de errores aparece de manera regular en el tiempo y el espacio de la investigación.

Pero, cuando estadísticamente se calcula la variación de Spearman, que busca medir la magnitud de la variabilidad de la distribución muestral entre grupos, el grupo M en comparación con el grupo D mostró una diferencia de 1,78%, indicando que existe una distancia de casi dos veces del grupo M sobre el grupo D. De la misma manera grupo M se diferenció del grupo C en 1,58%. En tanto que, cuando se cotejó el grupo D y el C la diferencia se estrechó expresando un coeficiente de 0,88%.

En relación con las frecuencias y su expresión gráfica en porcentaje, se observó que de los 39 participantes del pre test durante el primer año 12,82% de participantes cometieron 5 errores, 5,12% fallaron 4 veces, 20,51% fallaron 3 veces, 23,07% en 2 ocasiones, 35,89% cometió 1 error y 3,84% tuvo 0 error. En el gráfico N°3 que se presenta a continuación, se puede observar la distribución de errores pudiendo distinguir que la gran mayoría de los individuos evaluados se encontraron entre 1 a 3 errores aproximadamente, lo cual representa un 79,47% del total de la población.

Gráfico N°1 Errores del pre test primer año



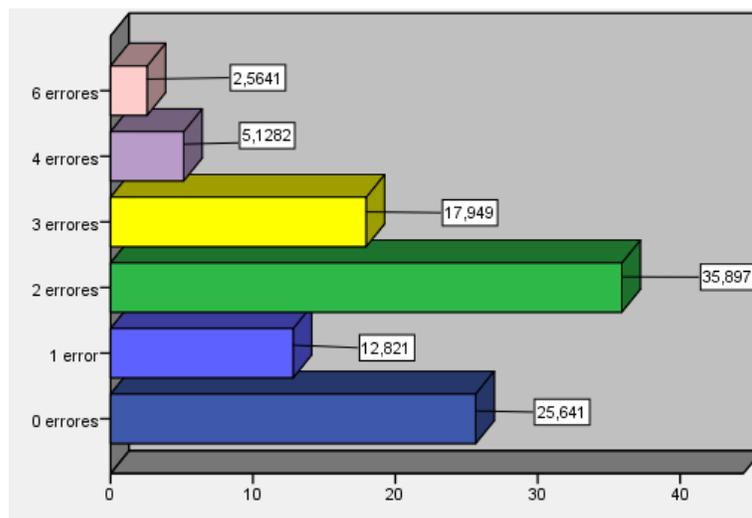
#### 4.1.1.2 Medida de tendencia central, frecuencia y porcentajes para post test inmediato en el primer año de investigación.

Una vez aplicada la intervención lingüística, en la sexta semana, los estudiantes rindieron un post test inmediato. Los resultados del análisis de las tendencias centrales indicaron lo siguiente: El grupo M presentó un promedio de 0,69 errores de un mínimo de 0 y un máximo de 3 fallos, con una desviación de 1,064 unidades de dispersión en relación con el valor promedio. El grupo D, en tanto, obtuvo una media de 2,08 errores con un mínimo de 0 y un máximo de 4. La desviación para este grupo fue de 1,11 unidades de dispersión. El grupo C, por último, mostró un promedio de 2,46 con un mínimo de 0 y un máximo de 6 errores. Su desviación se observó en 1,39 unidades de dispersión.

Analíticamente se puede decir que, cuando se compararon los grupos a partir de la desviación típica, el comportamiento de dispersión en la distribución de datos fue similar, lo que indica que, a pesar de presentar medias entre si algo dispares se puede sostener que la recurrencia de errores aparece de manera regular en el tiempo y el espacio de la investigación. Sin embargo, cuando estadísticamente se calcula la variación de Spearman el grupo M en comparación con el grupo D muestra una diferencia de 0,34%, indicando que existe una distancia pequeña, del grupo M sobre el grupo D. De la misma manera grupo M se diferencia del grupo C en 0,36%. En tanto que, cuando se cotejan el grupo D y el C la diferencia se ensancha expresando un coeficiente de 1,05%.

Al observar las frecuencias y su expresión porcentual, como se muestra en el gráfico N°4, del total de los sujetos intervenidos 2,56% cometieron 6 errores durante el Post Test Inmediato, 5,12% fallaron 4 veces, 17,94% en 3 ocasiones, 35,89% cometió 2 error, 12,82% 1 falló y 25,64% tuvo 0 error. La gran mayoría de los individuos evaluados durante esta etapa de la investigación se encuentra entre 0 y 3 errores aproximadamente y representan un 92,29%.

Gráfico N°2 Errores del Post Test Inmediato primer año.



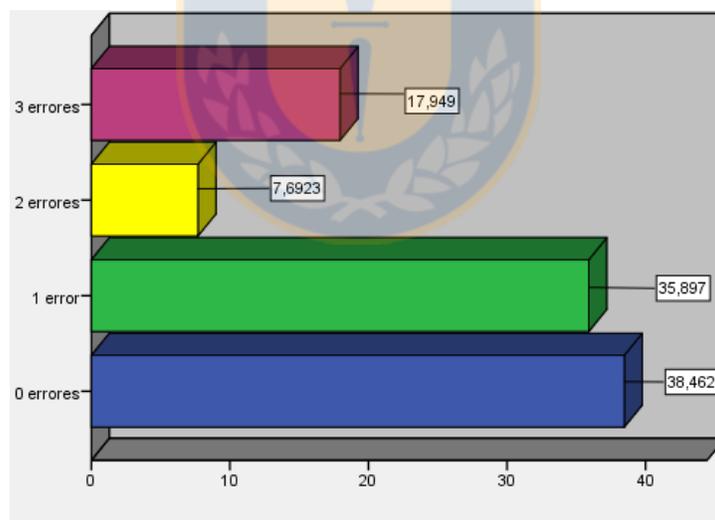
#### 4.1.1.3 Medida de tendencia central, frecuencia y porcentajes para post test diferido en el primer año de investigación.

Con respecto a los análisis de tendencia central efectuado a los datos obtenidos de la aplicación del post test diferido a la población, los resultados fueron los siguientes: El grupo M presentó un promedio de 0,23 errores de un mínimo de 0 y un máximo de 1 fallo, con una desviación de 0,43 unidades de dispersión en relación con el valor promedio. El grupo D, en tanto, obtuvo una media de 1,85 errores con un mínimo de 0 y un máximo de 3. La desviación para este grupo fue de 1,21 unidades de dispersión. El grupo C, por último, mostró un promedio de 1,08 con un mínimo de 0 y un máximo de 3 errores. Su desviación se observó en 0,86 unidades de dispersión.

Analíticamente se puede decir que, cuando se compararon los grupos a partir de la desviación típica, el comportamiento de dispersión de la distribución de datos propone una diferencia consistente entre el Grupo M y el grupo D y C. En tanto los grupos D y C tienden a ser similares entre si lo que indica que, la recurrencia de errores aparece de manera regular en el tiempo y el espacio de la investigación. Sin embargo, cuando estadísticamente se calcula la variación de Spearman el grupo M en comparación con el grupo D muestra una diferencia de 34,96%, indicando que existe una distancia que podría ser difícil de interpretar, ya que los eventos que pueden ocurrir entre un grupo y otro son improbables

de predecir desde el punto de vista de la estadística. El grupo M se diferenci6 del grupo C en 42,45% mostrando nuevamente la falta de predictibilidad. En tanto que, cuando se cotejaron el grupo D y el C la diferencia se estrech6 expresando un coeficiente de 1,21%. Al observar las frecuencias y su expresi6n porcentual del total de los sujetos intervenidos 17,84% participantes cometieron 3 errores durante el post test inmediato, 7,69% fallaron 2 veces, 35,89% fallaron 1 vez y 38,46% tuvo 0 error. En el gr6fico N°5 que se expone a continuaci6n se puede observar de manera descriptiva la distribuci6n de los resultados, destac6ndose que, la gran mayoría de los individuos evaluados durante esta etapa de la investigaci6n se encontraron entre 0 y 1 errores aproximadamente, representando un 94,85% de la poblaci6n. Otro aspecto a destacar es que, a diferencia de las frecuencias presentadas por el pre test y el post test inmediato, donde se muestra que los participantes fallaron en un intervalo de 0 a 6, en la evaluaci6n del post test diferido, solo lo hicieron en un intervalo de 0 a 3. Lo cual desde el punto de vista estadístico se podría decir que la precisi6n de este instrumento es m6s alta que la de las dos pruebas anteriores.

Gráfico N°3. Errores del post test diferido primer a6o.



#### 4.1.1.4 An6lisis de resultados en el uso de MDO

Para analizar la presencia de los marcadores discursivos en las cr6nicas se utiliz6 como medida de an6lisis la contabilizaci6n de los errores en las cr6nicas escritas por los

estudiantes. Esta medida examina el grado de precisión con que los estudiantes utilizan la forma lingüística seleccionada, es decir, marcadores discursivos con valor organizativo.

La tabla 14 presenta el número total de errores en el uso de marcadores discursivos organizativos (MDO) utilizados en la escritura de las crónicas en el pretest, post test inmediato y post test diferido.

Tabla N°14. Total de errores de la forma lingüística utilizada (MDO) en el estudio: Pre test, post test y post test diferido.

| Momentos evaluación | Pre test    |             |             |            | Post test inmediato |             |             |            | Post test diferido |             |            |            |
|---------------------|-------------|-------------|-------------|------------|---------------------|-------------|-------------|------------|--------------------|-------------|------------|------------|
|                     | GC          | GE1         | GE2         | total      | GC                  | GE1         | GE2         | total      | GC                 | GE1         | GE2        | total      |
| Grupos              |             |             |             |            |                     |             |             |            |                    |             |            |            |
| Erróneas            | 25          | 23          | 41          | <b>89</b>  | 32                  | 27          | 9           | <b>68</b>  | 14                 | 24          | 3          | <b>41</b>  |
| Total %             | <b>28,1</b> | <b>25,8</b> | <b>46,1</b> | <b>100</b> | <b>47,1</b>         | <b>39,7</b> | <b>13,2</b> | <b>100</b> | <b>34,2</b>        | <b>58,5</b> | <b>7,3</b> | <b>100</b> |

(Fuente: Elaboración propia)

En la tabla N° 14 se presentan los errores en el uso de marcadores discursivos con valor organizativo (MDO) en los tres momentos en que se midió la intervención lingüística, según tres pruebas: pretest, post test inmediato y post test diferido.

La tabla, en la segunda fila, muestra los grupos de la intervención: grupo control, que no recibió feedback, 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 89, mientras que, en la segunda medición, los errores disminuyen a 68 y, en la última medición, los errores disminuyen aún más a un total de 41. Esto se debe a que el grupo experimental 2 disminuyó sus errores en el uso de MDO.

Los errores cometidos por el grupo M disminuyeron de 41 en primera instancia a 9 en el post test, para finalizar la intervención, cometiendo sólo 3 errores. En ese sentido, estos resultados se relacionan con los encontrados por Ortiz y Ferreira (2014), Ferreira (2017) y Muñoz y Ferreira (2017) que indican que la corrección implícita es adecuada para que el estudiante note y repare su error. Por lo tanto, la estrategia metalingüística específica la

importancia de la reflexión dentro de la corrección, lo que hace que la reparación de errores se mantenga a largo plazo.

#### 4.1.1.5 Normalización de los datos

Una vez contabilizado los usos de MDO, se trabajó solo con los errores que cometieron los estudiantes en las tres mediciones. 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: 0/ 1 error: 1/ 2 errores: 2/ 3 errores: 3/ 4 errores: 4/ 5 errores: 5/ 6 errores: 6

Tabla Nº 15. Pruebas de normalidad

| Grupos estadísticos de estudios |                | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |       | Shapiro-Wilk |    |      |
|---------------------------------|----------------|---------------------------------|----|-------|--------------|----|------|
|                                 |                | Estadístico                     | Gl | Sig   | Estadístico  | gl | Sig  |
| Pre test                        | Sujeto Grupo M | ,189                            | 13 | ,200* | ,903         | 13 | ,147 |
|                                 | Sujeto Grupo D | ,261                            | 13 | ,015  | ,853         | 13 | ,031 |
|                                 | Sujeto Grupo C | ,307                            | 13 | ,001  | ,762         | 13 | ,002 |

(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- (Estadísticos en .189 y .307; gl:13; 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.

#### 4.1.1.6 Prueba de Homogeneidad de varianzas

Una vez normalizados los datos, se aplicó la prueba de homogeneidad de varianzas para el pretest.

Tabla Nº 16. Prueba de homogeneidad de varianzas

| Estadístico de Levene | de gl1 | gl2 | Sig. |
|-----------------------|--------|-----|------|
| ,125                  | 2      | 36  | ,883 |

(Fuente: Elaboración propia)

La prueba de homogeneidad de la varianza LEVENE indica que se cumple el supuesto (Estadístico .125; gl1:2 y gl2:36;  $p > a .05$ ).

#### 4.1.1.7 Análisis de varianza de un factor

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 Nº 17. ANOVA de un factor para las tres mediciones

|                    |              | Suma de cuadrados | Gl | Media cuadrática | F      | Sig. |
|--------------------|--------------|-------------------|----|------------------|--------|------|
| Pre test           | Inter-grupos | 14,974            | 2  | 7,487            | 4,42   | ,019 |
|                    | intra-grupos | 60,923            | 36 | 1,692            |        |      |
|                    | Total        | 75,897            | 38 |                  |        |      |
| Post test          | Inter-grupos | 22,513            | 2  | 11,256           | 7,958  | ,001 |
|                    | intra-grupos | 50,923            | 36 | 1,415            |        |      |
|                    | Total        | 73,436            | 38 |                  |        |      |
| Post test diferido | Inter-grupos | 16,974            | 2  | 8,487            | 10,564 | ,000 |
|                    | intra-grupos | 28,923            | 36 | ,803             |        |      |
|                    | Total        | 45,897            | 38 |                  |        |      |

(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 ( $p < .019$ ) en el pretest, lo que indica antes de la intervención lingüística (tratamiento) no hay diferencias. Sin embargo, en el post test inmediato y post test diferido, sí hay diferencias entre grupo, por efecto del tratamiento. 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 inmediato ( $F(7,958)$ ;  $p < .001$ ) y el post test diferido ( $F(10,564)$ ;  $p < .000$ ).

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 N°18. Comparaciones múltiples.

| HSD de Tukey         |  | Diferencias de medias (I-J) | Error típico | Sig. | Intervalo de confianza al 95% |                 |      |
|----------------------|--|-----------------------------|--------------|------|-------------------------------|-----------------|------|
| Variable dependiente | (I) Grupos de estudio (tres)<br>(J) Grupos de estudio (tres) |                             |              |      | Límite inferior               | Límite superior |      |
| Pre test             | Sujeto Grupo M   | Sujeto grupo D              | 1,385*       | ,510 | ,027                          | ,14             | 2,63 |
|                      |  | Sujeto grupo C              | 1,231        | ,510 | ,054                          | -,02            | 2,48 |
|                      | Sujeto Grupo D   | Sujeto grupo M              | -1,385*      | ,510 | ,027                          | -2,63           | -,14 |
|                      |  | Sujeto grupo C              | -,154        | ,510 | ,951                          | -1,40           | 1,09 |
| Sujeto Grupo C       | Sujeto grupo M   | -1,231                      | ,510         | ,054 | -2,48                         | ,02             |      |
|                      | Sujeto grupo D   | ,154                        | ,510         | ,951 | -1,09                         | 1,40            |      |
| Post test            | Sujeto Grupo M   | Sujeto grupo D              | -1,385*      | ,466 | ,014                          | -2,52           | -,24 |
|                      |  | Sujeto grupo C              | -1,769*      | ,466 | ,002                          | -2,91           | -,63 |
|                      | Sujeto Grupo D   | Sujeto grupo M              | 1,385*       | ,466 | ,014                          | ,24             | 2,52 |
|                      |  | Sujeto grupo C              | -,385        | ,466 | ,690                          | -1,52           | ,76  |
|                      | Sujeto Grupo C   | Sujeto grupo M              | 1,769*       | ,466 | ,002                          | ,63             | 2,91 |
|                      |  | Sujeto grupo D              | ,385         | ,466 | ,690                          | -,76            | 1,52 |
| Post test diferido   | Sujeto Grupo M   | Sujeto grupo D              | -1,615*      | ,352 | ,000                          | -2,47           | -,76 |
|                      |  | Sujeto grupo C              | -,846        | ,352 | ,054                          | -1,71           | ,01  |

|  |                |                |        |      |      |       |      |
|--|----------------|----------------|--------|------|------|-------|------|
|  | Sujeto Grupo D | Sujeto grupo M | 1,615* | ,352 | ,000 | ,76   | 2,47 |
|  |                | Sujeto grupo C | ,769   | ,352 | ,087 | -0,9  | 1,63 |
|  | Sujeto Grupo C | Sujeto grupo M | ,846   | ,352 | ,054 | -,01  | 1,71 |
|  |                | Sujeto grupo D | -,769  | ,352 | ,087 | -1,63 | ,09  |

(Fuente: Elaboración propia)

De acuerdo con la prueba post-hoc de Tukey, se observa que las diferencias significativas se encuentran en el grupo metalingüístico (grupo M), que se presenta con significancia .027 en el pretest, de 0.14 en el post test inmediato y 0.00 en el post test diferido. Por lo tanto, hay una diferencia con el grupo directo (grupo D) .027 en relación con el grupo metalingüístico ( $p < .05$ ).

Se observa que las diferencias se encuentran entre los grupos que recibieron y no recibieron tratamiento. Sin embargo, la diferencia con significancia se da sólo en el grupo metalingüístico ( $p < .05$ ).

#### 4.1.1.8 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 Nº 19. Tabla con los estadísticos descriptivos de cada grupo

| <b>Estadísticos de grupo</b> |                           |    |       |                 |                        |
|------------------------------|---------------------------|----|-------|-----------------|------------------------|
|                              | Grupos de estudios (tres) | N  | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media |
| Pre test                     | Sujeto Grupo M            | 13 | 3,15  | 1,345           | ,373                   |
|                              | Sujeto Grupo D            | 13 | 1,77  | 1,301           | ,361                   |
| Post test                    | Sujeto Grupo M            | 13 | ,69   | 1,032           | ,286                   |
|                              | Sujeto Grupo D            | 13 | 2,08  | 1,115           | ,309                   |
| Post test diferido           | Sujeto Grupo M            | 13 | ,23   | ,439            | ,122                   |
|                              | Sujeto Grupo D            | 13 | 1,85  | 1,214           | ,337                   |

(Fuente: Elaboración propia)

La tabla N° 19 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 resultaron consistentes con la hipótesis de investigación, es decir, hay diferencias. Por lo tanto, se procede a analizar los resultados de la prueba T de Student para determinar la significación estadística de la diferencia entre dichos promedios.

Tabla N°20. Prueba de muestras independientes

|               |                        | Prueba de Levene para la igualdad de varianzas |      | Prueba T para la igualdad de medias |        |             |                   |                       |
|---------------|------------------------|--|------|-------------------------------------|--------|-------------|-------------------|-----------------------|
|               |                        | F  | Sig. | t                                   | gl     | Sig. (bil.) | Dif. entre medias | Error típ. de la dif. |
| Pre test      | Se han asumido dif.    | ,198   | ,661 | 2,668                               | 24     | ,013        | 1,385             | ,519                  |
|               | No se han asumido dif. |  |      | 2,668                               | 23,974 | ,013        | 1,385             | ,519                  |
| Post test     | Se han asumido dif.    | ,194   | ,663 | -3,286                              | 24     | ,003        | -1,385            | ,421                  |
|               | No se han asumido dif. |  |      | -3,286                              | 23,856 | ,003        | -1,385            | ,421                  |
| Post test Dif | Se han asumido dif.    | 28,457   | ,000 | -4,512                              | 24     | ,000        | -1,615            | ,358                  |
|               | No se han asumido dif. |  |      | -4,512                              | 15,078 | ,000        | -1,615            | ,368                  |

(Fuente: Elaboración propia)

Al analizar esta tabla, 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 inmediato  $p < .05$ . Por lo tanto, se demuestra los resultados a favor de la estrategia metalingüística, al igual que en el post test diferido  $p < .05$ .

De acuerdo con las hipótesis planteadas en este estudio, podemos señalar que se comprueba la hipótesis 2 y se rechaza la hipótesis nula, pues sí existe diferencia entre grupos que recibieron feedback (GD y GM). Con un resultado favorable para los sujetos que fueron corregidos mediante estrategias de feedback correctivo metalingüístico. Este resultado tiene significancia a corto y largo plazo sobre el grupo control que no recibió feedback y el grupo experimental 1 que fue corregido a través de feedback directo.

Por lo tanto, para responder a nuestras preguntas de investigación, se puede sostener que la estrategia más efectiva para disminuir errores en el uso de MDO en la escritura de crónicas periodísticas es el feedback correctivo escrito de tipo metalingüístico y focalizado. Mientras que la estrategia directa utilizada en el grupo experimental 1, no tuvo diferencias estadísticamente significativas al igual que el grupo control.

#### 4.1.1.9 Protocolos de pensamiento en voz alta. Estudio piloto.

En el primer año de aplicación se realizó un experimento piloto respecto con los protocolos en voz alta. Se grabaron 3 videos con el tema de “políticas gubernamentales” y 4 videos con el tema “inundaciones en Santiago de Chile”.

Para aplicar el protocolo en voz alta, se les solicitó a los 7 estudiantes que escribieran su texto, monitoreados por la docente investigadora. Posteriormente, la docente revisó sus crónicas informativas con claves metalingüísticas -descripciones gramaticales- y los llamó a la oficina, allí instaló un computador y una cámara para grabar el proceso de reescritura.

Se decidió pilotear el trabajo con dos temas distintos para determinar si el tema tiene algún tipo de incidencia en el uso de marcadores discursivos con valor organizativo. Como el tema de las inundaciones en Chile es más neutral, se decidió, tomar esta misma temática el siguiente año, en la elaboración de la crónica informativa final (post test diferido) y la reescritura de esta, con el grupo de estudiantes que recibió feedback de tipo metalingüístico. (Ver anexo con la transcripción de los protocolos).

Para ejecutar este experimento piloto, los estudiantes recibieron las instrucciones para realizar una crónica y a la semana siguiente, reescribieron y corrigieron su crónica original. Este procedimiento contó con un consentimiento informado (ver anexo 6) y los estudiantes tuvieron 45 minutos para realizar la lectura de su crónica, revisar el feedback y reescribir.

4.1.1.10 Instrumento para pilotear protocolo de pensamiento en voz alta.

a. A continuación, se presenta la actividad con la que los tres alumnos realizaron la prueba piloto.

### **Producción de una crónica informativa**

Instrucciones: A continuación, usted leerá la definición de crónica que hemos trabajado en clases, a partir de ella, usted escribirá una crónica, de acuerdo con la estructura de: Titular, bajada, lead o entradilla y cuerpo.  
Para escribir la crónica debe ceñirse al hecho establecido. No debe buscar información adicional ni consultar datos en internet.

### **Crónica**

**Definición conceptual de crónica:** La crónica es un estilo situado a medio camino entre la noticia, la opinión y el reportaje. Puede emplearse el estilo de crónica cuando se trate de informaciones amplias escritas por especialistas del periódico en la materia de que se trate, corresponsales en el extranjero, enviados especiales a un acontecimiento o comentaristas deportivos, taurinos o artísticos.

**Definición operacional de crónica:** El autor debe explicar y razonar las interpretaciones que exprese y construir su texto de modo que la información prime sobre la interpretación. No es tolerable reflejar opiniones personales o hipótesis aventuradas.

**Estructura básica:** Epígrafe, titular, bajada, lead o entradilla, cuerpo y cierre.

HECHO NOTICIOSO:

#### **Gobierno confirma envío de proyecto por matrimonio igualitario y compromete discusión “abierta”**

La presidenta lideró esta mañana el acto sobre el acuerdo de solución amistosa con el Movilh. En la instancia además anunció que se enviará un proyecto que perfecciona la Ley Zamudio.

La presidenta Michelle Bachelet lideró esta mañana desde el salón Montt Varas en La Moneda, el acto para dar cumplimiento al acuerdo de solución amistosa alcanzado entre el Estado y el Movilh. Siendo en esa instancia donde comprometió una discusión “abierta” para lograr concretar el matrimonio igualitario, proyecto que será enviado el primer semestre de este año para su discusión en el Congreso.

En la ocasión, la Mandataria llamó a los poderes del Estado y la sociedad civil a concretar “la próxima meta, que es el matrimonio igualitario”.

“Nos comprometemos como Estado a impulsar una discusión pública, participativa y

abierta que permita al país generar un proyecto satisfactorio de matrimonio igualitario, reconociendo a todas las personas los mismos derechos”, sostuvo. Además, añadió que “esto no solo es una demanda de justicia internacional, sino que una legítima demanda de la sociedad chilena”.

En la misma línea, Bachelet manifestó que hay un consenso “importante” y “creciente” en las tareas que restan, que tienen como objetivo “cumplir con el anhelo compartido de gestar un país verdaderamente inclusivo, democrático y justo”.

Además, destacó los avances en materia de discriminación que se han logrado con el Acuerdo de Unión Civil

A partir de este hecho, redacte una crónica que siga los siguientes criterios:

1. Ceñirse al hecho dado, aunque puede agregar elementos necesarios para profundizar su narración. (10 Pts)
2. Cuide ortografía (8 pts) y redacción. (8 pts)
3. Escriba una crónica con una extensión de 300 a 400 palabras, como máximo (2 pts).

Total: 28 pts.

Nota: Si comete más de 5 faltas, perderá el puntaje en el ítem de ortografía.



b. El segundo estímulo para desarrollar la actividad piloto, corresponde a la redacción de una crónica informativa, a partir de la cual se grabaron 4 videos para constituir el estudio piloto.

### Producción de una crónica informativa

Instrucciones: A continuación, usted leerá la definición de crónica que hemos trabajado en clases, a partir de ella, usted escribirá una crónica, de acuerdo con la estructura de: Titular, bajada, lead o entradilla y cuerpo.  
Para escribir la crónica debe ceñirse al hecho establecido. No debe buscar información adicional ni consultar datos en internet.

### Crónica

**Definición conceptual de crónica:** La crónica es un estilo situado a medio camino entre la noticia, la opinión y el reportaje. Puede emplearse el estilo de crónica cuando se trate de informaciones amplias escritas por especialistas del periódico en la materia de que se trate, corresponsales en el extranjero, enviados especiales a un acontecimiento o comentaristas deportivos, taurinos o artísticos.

**Definición operacional de crónica:** El autor debe explicar y razonar las interpretaciones que exprese y construir su texto de modo que la información prime sobre la interpretación. No es tolerable reflejar opiniones personales o hipótesis aventuradas.

**Estructura básica:** Epígrafe, titular, bajada, lead o entradilla, cuerpo y cierre.

HECHO NOTICIOSO:

**“Inundaciones en Santiago de Chile”**

A partir de este hecho, redacte una crónica que siga los siguientes criterios:

1. Ceñirse al hecho dado, aunque puede agregar elementos necesarios para profundizar su narración. (10 Pts)
2. Cuide ortografía (8 pts) y redacción. (8 pts)
3. Escriba una crónica con una extensión de 300 a 400 palabras, como máximo (2 pts).

Total: 28 pts.

Nota: Si comete más de 5 faltas, perderá el puntaje en el ítem de ortografía.

Los alumnos escribían su crónica, la profesora encargada revisaba sus errores de MD con claves metalingüísticas y a la semana siguiente los citaba a una oficina equipada con un computador y una filmadora para que los estudiantes reescribieran su texto.

A partir de este proceso, se pudo tomaron en cuenta para replicar el experimento, los siguientes puntos:

- a. Es importante simplificar el proceso de la recolección de los protocolos. Para ello, se implementará este apartado en la misma plataforma de trabajo, ArcoUdeC.
- b. Las grabaciones no serán solo con una grabadora de bolsillo ni con una cámara, pues lo importante es captar todos los detalles, por lo tanto, se utilizará una grabadora de imagen desde el computador.
- c. Se cautelará que la reescritura sea una semana más tarde, es decir, a la semana 11 (revisar diseño metodológico) para que los alumnos aún recuerden la temática que escribieron.
- d. Para probar el experimento, se dividió a los alumnos y un grupo escribió sobre política y la presidenta de la República; mientras que el otro grupo se concentró en desastres naturales. En ese sentido, para quitar cualquier tipo de ambigüedad o tendencia a utilizar opiniones, se prefirió dejar un tema neutral como el de desastres o catástrofes naturales, pues la crónica informativa no lleva opiniones y los alumnos se concentraban más en dejar de opinar que en la calidad de su texto.

#### 4.1.2 Análisis de resultados. Segundo año de ejecución de la intervención lingüística

Una vez que las tareas y los procedimientos fueron depurados en los siguientes aspectos:

a. Los test de medida no entregan tanta información, pues el primer año eso pudo incidir de algún modo en la elicitación de los marcadores discursivos. Por lo tanto, en la segunda etapa, se decidió proceder de la siguiente manera:

- A los estudiantes se le notificaba el día anterior a la escritura del texto, el tema del que trataría su crónica. Esto con el propósito de que los alumnos estudiaran previamente la temática de su crónica.

-Al día siguiente, el texto que redactaban solo era enunciado en la plataforma a través de las instrucciones, pero ya no se describía con datos o cuñas la situación.

-La docente encargada monitoreaba el trabajo de los estudiantes y las páginas de consulta eran bloqueadas. Esto con la finalidad de cautelar todos los detalles que pudieran influir en el uso de marcadores discursivos.

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. Los modelos estadísticos más pertinentes para este estudio corresponden a las pruebas paramétricas ANOVA de un factor. Una vez aplicada esta prueba, se utilizó una prueba T para muestras relacionadas.

##### 4.1.2.1 Medida de tendencia central, frecuencia y porcentajes para pre test segundo año de intervención

Durante el pre test en cada uno de los grupos de la muestra durante el segundo año de intervención se puede decir que: el grupo M presentó un promedio de 2,77 de un mínimo de 1 y un máximo de 4 fallos, con una desviación de 1,23 unidades de dispersión en relación con el valor promedio. El grupo D, en tanto, obtuvo una media de 1,92 errores con mínimo de 0 y un máximo de 3. La desviación para este grupo fue de 1,08 unidades de dispersión.

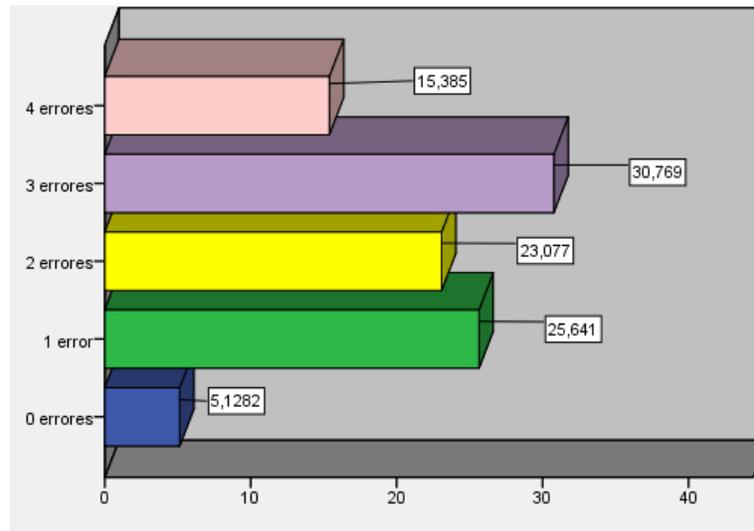
El grupo C, por último, mostró un promedio de 2,08 con un mínimo de 1 y un máximo de 4 errores. Su desviación se observó en 1,115 unidades de dispersión. Desde el punto de vista analítico se puede decir que, cuando se comparan los tres grupos a partir de la desviación típica, el comportamiento de dispersión de la distribución de datos es similar, lo que indica que, a pesar de presentar medias entre si diferentes, la recurrencia de errores aparece de manera regular en el tiempo y el espacio de la investigación.

No obstante, cuando estadísticamente se calcula la variación de Spearman, que busca medir la magnitud de la variabilidad de la distribución entre grupos, el grupo M en comparación con el grupo D mostró una diferencia de 1,21%, indicando que existe una distancia de casi dos veces del grupo M sobre el grupo D. En tanto el grupo M se diferenció del grupo C en 1,20%. Por último, cuando se cotejó el grupo D y el C la diferencia aumentó levemente, expresando un coeficiente de 0,99%.

En relación con las frecuencias y su expresión gráfica en porcentaje, se observó que de los 39 participantes del pre test durante el segundo año 15,38% de participantes cometieron 4 errores, 30,71% fallaron 3 veces, 23,07% en 2 ocasiones, 25,64% cometió 1 error y 5,12% tuvo 0 error. En el gráfico N°8, que se presenta a continuación se puede observar la distribución de errores pudiendo distinguir que la gran mayoría de los individuos evaluados se encontraron entre 1 a 3 errores aproximadamente, lo cual representa un 79,47% del total de la población. Es importante destacar, al comparar los dos años de intervención durante esta etapa del pre test, los resultados de concentración de la gran mayoría de errores fueron igual, incluso cuando se estableció la adición de los participantes que se encontraban en este intervalo de errores.

A continuación, se presenta el gráfico N°4 que muestra la distribución de errores para el segundo año de estudio.

Gráfico N°4. Errores pre test segundo año.



#### 4.1.2.2 Medida de tendencia central, frecuencia y porcentajes para post test inmediato segundo año

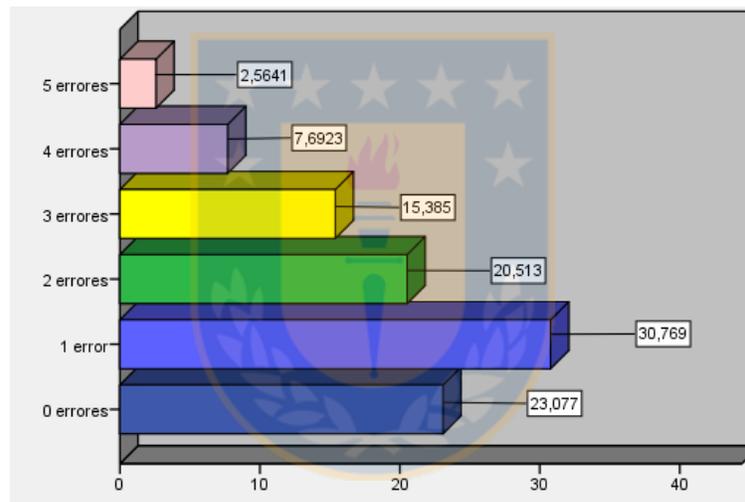
Aplicada la intervención lingüística, en la sexta semana de intervención del segundo año de trabajo, los estudiantes rindieron un post test inmediato. Los resultados del análisis de las tendencias centrales indicaron lo siguiente: El grupo M presentó un promedio de 0,46 errores de un mínimo de 0 y un máximo de 2 fallos, con una desviación de 0,660 unidades de dispersión en relación con el valor promedio. El grupo D, en tanto, obtuvo una media de 1,85 errores con un mínimo de 0 y un máximo de 4. La desviación para este grupo fue de 1,11 unidades de dispersión. El grupo C, por último, mostró un promedio de 2,54 con un mínimo de 1 y un máximo de 5 errores. Su desviación se observó en 1.26 unidades de dispersión.

Se puede decir que, cuando se compararon los grupos a partir de la desviación típica, el comportamiento de dispersión en la distribución de datos fue medianamente similar, lo que indica que, a pesar de mostrar un grupo M distanciado del grupo D y C (D y C con tendencia a ser similares), todavía es posible, la recurrencia de errores puede aparecer manera regular en el tiempo y el espacio de la investigación. No obstante, cuando estadísticamente se calcula la variación de Spearman el grupo M en comparación con el grupo D muestra una diferencia de 0,42%, indicando que existe un breve espacio, menor a uno en cantidad de veces, del grupo M sobre el grupo D. De la misma manera grupo M se diferencia del

grupo C en 0,35%. En tanto que, cuando se cotejan el grupo D y el C la diferencia aumenta expresando un coeficiente de 0,98%.

Al observar las frecuencias y su expresión porcentual, como se muestra en el gráfico N°9, del total de los sujetos intervenidos 2,56% cometieron 5 errores durante el post test Inmediato, 7,89% fallaron 4 veces, 15,38% en 3 ocasiones, 20,51% cometió 2 error, 30,76% 1 falló y 23,07% tuvo 0 error. La gran mayoría de los individuos evaluados durante esta etapa de la investigación se encuentra entre 0 y 2 errores aproximadamente y representan un 74,34%.

Gráfico N°5. Errores del post test inmediato segundo año.



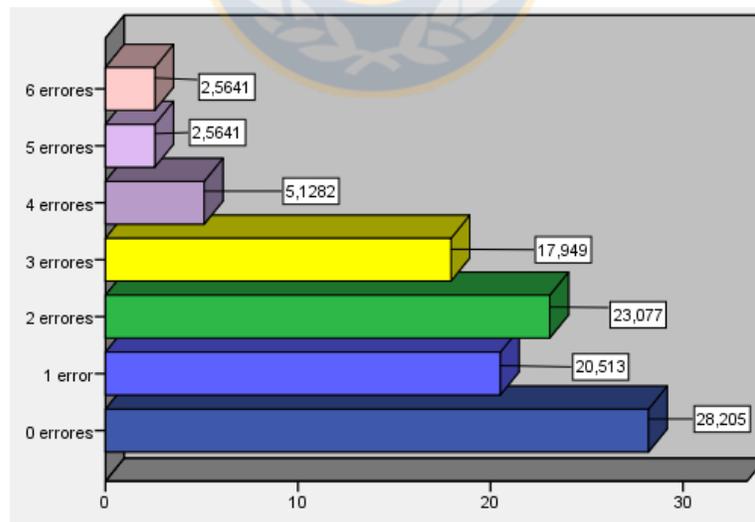
4.1.2.3 Medida de tendencia central, frecuencia y porcentajes para post test diferido segundo año de intervención.

Con respecto a los análisis de tendencia central efectuado a los datos obtenidos de la aplicación del post test diferido a la población, los resultados fueron los siguientes: El grupo M presentó un promedio de 0,31 errores de un mínimo de 0 y un máximo de 1 fallo, con una desviación de 0,48 unidades de dispersión en relación con el valor promedio. El grupo D, en tanto, obtuvo una media de 1,92 errores con un mínimo de 0 y un máximo de 3. La desviación para este grupo fue de 1,11 unidades de dispersión. El grupo C, por último, mostró un promedio de 2,85 con un mínimo de 1 y un máximo de 6 errores. Su desviación se observó en 1,51 unidades de dispersión.

Contextualmente se puede decir que, cuando se compararon los grupos a partir de la desviación típica, el comportamiento de dispersión de la distribución de datos visualizó una diferencia entre el Grupo M y el grupo D de la misma manera que el grupo D se distancia de C. Y el grupo C se dispersó de M dos veces D aproximadamente. Indicando la recurrencia de errores aparece de manera regular en el tiempo y el espacio de la investigación. Cuando estadísticamente se calcula la variación de Spearman el grupo M en comparación con el grupo D muestra una diferencia de 0,37%. El grupo M se diferenció del grupo C en 0,34% mostrando una estrecha relación. En tanto que, cuando se cotejaron el grupo D y el C la diferencia aumentó en 0,92%.

Al observar las frecuencias y su expresión porcentual del total de sujetos intervenidos 2,56% cometieron 6 errores, 2,56% lo hicieron 5 veces, 5,12% en 4 ocasiones, 17,94% 3 veces, 23,07 % fallaron 2 veces, 20,51% falló 1 vez y 28,20% tuvo 0 error. En el gráfico N°10 que se expone a continuación se puede observar de manera descriptiva la distribución de los resultados, destacándose que, la gran mayoría de los individuos evaluados durante esta etapa de la investigación se encontraron entre 0 y 2 errores aproximadamente, representando un 71,78% de la población.

Gráfico N°6. Errores del post test diferido.



#### 4.1.2.4 Análisis de resultados en el uso de MDO

Para analizar la presencia de los marcadores discursivos en las crónicas se utilizó como medida de análisis la contabilización de los errores en las crónicas escritas por los estudiantes. Esta medida examina el grado de precisión con que los estudiantes utilizan la forma lingüística seleccionada, es decir, marcadores discursivos con valor organizativo.

La tabla 21 presenta el número total de errores en el uso de marcadores discursivos organizativos (MDO) utilizados en la escritura de las crónicas en el pretest, post test inmediato y post test diferido.

Tabla Nº 21. Total de errores de la forma lingüística utilizada(MDO) en el estudio: Pre test, post test y post test diferido.

| Momentos evaluación | Pre test    |             |             |            | Post test inmediato |             |            |            | Post test diferido |             |            |            |
|---------------------|-------------|-------------|-------------|------------|---------------------|-------------|------------|------------|--------------------|-------------|------------|------------|
|                     | GC          | GE1         | GE2         | total      | GC                  | GE1         | GE2        | total      | GC                 | GE1         | GE2        | total      |
| Erróneas            | 27          | 25          | 36          | <b>88</b>  | 33                  | 24          | 6          | <b>63</b>  | 37                 | 25          | 4          | <b>66</b>  |
| Total %             | <b>30,7</b> | <b>28,4</b> | <b>40,9</b> | <b>100</b> | <b>52,4</b>         | <b>38,1</b> | <b>9,5</b> | <b>100</b> | <b>56</b>          | <b>37,9</b> | <b>6,1</b> | <b>100</b> |

(Fuente: Elaboración propia)

En la tabla Nº 21 se presentan los errores en el uso de marcadores discursivos con valor organizativo (MDO) en los tres momentos en que se midió la intervención lingüística, según tres pruebas: pretest, post test inmediato y post test diferido.

La tabla, en la segunda fila, muestra los grupos de la intervención: grupo control, que no recibió feedback, sino un comentario general, el grupo experimental 1, que recibió feedback directo y el grupo M, que recibió feedback mediante claves metalingüísticas.

El total de errores de los 3 grupos en el pretest corresponde a 88, mientras que, en la segunda medición, los errores disminuyen a 63 y, en la última medición, los errores aumentan levemente a 66. Esto se debe a que el grupo experimental 2 disminuyó sus errores en el uso de MDO, pero el grupo control aumentó considerablemente.

Los errores cometidos por el GM disminuyeron de 36 en primera instancia a 6 en el post test, para finalizar la intervención, cometiendo sólo 4 errores. En ese sentido, estos

resultados se relacionan con los encontrados por Ferreira (2017a y b) que 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.

#### 4.1.2.5 Normalización de los datos

Una vez contabilizado los usos de MDO, se trabajó solo con los errores que cometieron los estudiantes en las tres mediciones. 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: 0/ 1 error: 1/ 2 errores: 2/ 3 errores: 3/ 4 errores: 4/ 5 errores: 5/ 6 errores: 6

Tabla Nº 22. Pruebas de normalidad

| Grupos estadísticos de estudios |                | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |       | Shapiro-Wilk |    |      |
|---------------------------------|----------------|---------------------------------|----|-------|--------------|----|------|
|                                 |                | Estadístico                     | gl | Sig   | Estadístico  | gl | Sig  |
| Pre test                        | Sujeto Grupo M | ,225                            | 13 | ,071  | ,827         | 13 | ,014 |
|                                 | Sujeto Grupo D | ,235                            | 13 | ,048  | ,851         | 13 | ,029 |
|                                 | Sujeto Grupo C | ,181                            | 13 | ,200* | ,938         | 13 | ,436 |

(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- (Estadísticos en .071 y .200\*; gl:13; 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.

#### 4.1.2.6 Prueba de Homogeneidad de varianzas

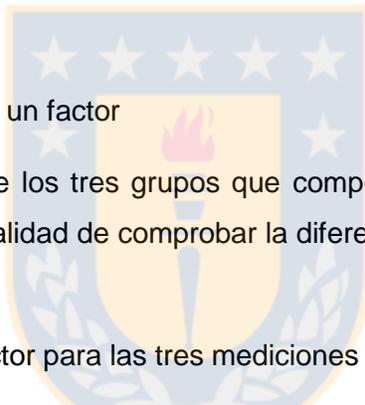
Una vez normalizados los datos, se aplicó la prueba de homogeneidad de varianzas para el pre test.

Tabla N° 23. Prueba de homogeneidad de varianzas

| Estadístico de Levene | gl1 | gl2 | Sig. |
|-----------------------|-----|-----|------|
| ,454                  | 2   | 36  | ,638 |

(Fuente: Elaboración propia)

La prueba de homogeneidad de la varianza LEVENE indica que se cumple el supuesto (Estadístico .454; gl1:2 y gl2:36;  $p > a .05$ ).



#### 4.1.2.7 Análisis de varianza de un factor

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 N° 24. ANOVA de un factor para las tres mediciones

|                    |              | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F      | Sig. |
|--------------------|--------------|-------------------|----|------------------|--------|------|
| Pre test           | Inter-grupos | 5,282             | 2  | 2,641            | 2,060  | ,142 |
|                    | intra-grupos | 46,154            | 36 | 1,282            |        |      |
|                    | Total        | 51,436            | 38 |                  |        |      |
| Post test          | Inter-grupos | 29,077            | 2  | 14,538           | 13,034 | ,000 |
|                    | intra-grupos | 40,154            | 36 | 1,115            |        |      |
|                    | Total        | 69,231            | 38 |                  |        |      |
| Post test diferido | Inter-grupos | 42,923            | 2  | 21,462           | 17,024 | ,000 |
|                    | intra-grupos | 45,385            | 36 | 1,261            |        |      |
|                    | Total        | 88,308            | 38 |                  |        |      |

(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 ( $p < .142$ ) en el pre test, lo que indica en antes de la intervención lingüística-tratamiento no hay diferencias. Sin embargo, en el post test inmediato y post test diferido, sí hay diferencias entre grupos, por efecto del tratamiento.

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 inmediato ( $F(13.034)$ ;  $p < .000$ ) y el post test diferido ( $F(17.024)$ ;  $p < .000$ ).

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 N° 25. Comparaciones múltiples.

| HSD de Tukey         |  | Diferencias de medias (I-J) | Error típico | Sig. | Intervalo de confianza al 95% |                 |       |
|----------------------|--|-----------------------------|--------------|------|-------------------------------|-----------------|-------|
| Variable dependiente | (I) Grupos de estudio (tres)<br>(J) Grupos de estudio (tres) |                             |              |      | Límite inferior               | Límite superior |       |
| Pre test             | Sujeto Grupo M   | Sujeto grupo D              | ,846         | ,444 | ,152                          | -,24            | 1,93  |
|                      |  | Sujeto grupo C              | ,692         | ,444 | ,276                          | -,39            | 1,78  |
|                      | Sujeto Grupo D   | Sujeto grupo M              | -,846        | ,444 | ,152                          | -1,93           | ,24   |
|                      |  | Sujeto grupo C              | -,154        | ,444 | ,936                          | -1,24           | ,93   |
|                      | Sujeto Grupo C   | Sujeto grupo M              | -.692        | ,444 | ,276                          | -1,78           | ,39   |
|                      |  | Sujeto grupo D              | -.154        | ,444 | ,936                          | -,93            | 1,24  |
| Post test            | Sujeto Grupo M   | Sujeto grupo D              | -1,385*      | ,414 | ,005                          | -2,40           | -,37  |
|                      |  | Sujeto grupo C              | -2,077*      | ,414 | ,000                          | -3,09           | -1,06 |
|                      | Sujeto Grupo D   | Sujeto grupo M              | -1,385*      | ,414 | ,005                          | ,37             | 2,40  |
|                      |  | Sujeto grupo C              | -,692        | ,414 | ,230                          | -1,70           | ,32   |
|                      | Sujeto Grupo C   | Sujeto grupo M              | 2,077*       | ,414 | ,000                          | 1,06            | 3,09  |
|                      |  | Sujeto grupo D              | ,692         | ,414 | ,230                          | -,32            | 1,70  |
| Post test diferido   | Sujeto Grupo M   | Sujeto grupo D              | -1,615*      | ,440 | ,002                          | -2,69           | -,54  |
|                      |  | Sujeto grupo C              | -2,538*      | ,440 | ,000                          | -3,61           | -1,46 |

|  |                |                |        |      |      |       |      |
|--|----------------|----------------|--------|------|------|-------|------|
|  | Sujeto Grupo D | Sujeto grupo M | 1,615* | ,440 | ,002 | 54    | 2,69 |
|  |                | Sujeto grupo C | -,923  | ,440 | ,105 | -2,00 | ,15  |
|  | Sujeto Grupo C | Sujeto grupo M | 2,538* | ,440 | ,000 | 1,46  | 3,61 |
|  |                | Sujeto grupo D | ,923   | ,440 | ,105 | -,15  | 2,00 |

(Fuente: Elaboración propia)

De acuerdo con la prueba post-hoc de Tukey, se observa que las diferencias significativas se encuentran en el grupo metalingüístico (grupo M), que se presenta con significancia .152 en el pre test, de .005 en el post test inmediato y .002 en el post test diferido.

Se observa que las diferencias se encuentran entre los grupos que recibieron y no recibieron tratamiento. Sin embargo, la diferencia con significancia se da sólo en el grupo metalingüístico ( $p < .05$ ).

#### 4.1.2.8 Prueba T para muestras independientes

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

Tabla N° 26. Tabla con los estadísticos descriptivos de cada grupo

| Estadísticos de grupo |                           |    |       |                 |                        |
|-----------------------|---------------------------|----|-------|-----------------|------------------------|
|                       | Grupos de estudios (tres) | N  | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media |
| Pre test              | Sujeto Grupo M            | 13 | 2,77  | 1,235           | ,343                   |
|                       | Sujeto Grupo D            | 13 | 1,92  | 1,038           | ,288                   |
| Post test             | Sujeto Grupo M            | 13 | ,46   | ,660            | ,183                   |
|                       | Sujeto Grupo D            | 13 | 1,85  | 1,144           | ,317                   |
| Post test diferido    | Sujeto Grupo M            | 13 | ,31   | ,480            | ,133                   |
|                       | Sujeto Grupo D            | 13 | 1,92  | 1,115           | ,309                   |

(Fuente: Elaboración propia)

La tabla N° 26 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 resultaron consistentes con la hipótesis de investigación, es decir, hay diferencias. Por lo tanto, se procede a analizar los resultados de la prueba T de student para determinar la significación estadística de la diferencia entre dichos promedios.

Tabla N° 27. Prueba de muestras independientes

|               |                        | Prueba de Levene para la igualdad de varianzas |      | Prueba T para la igualdad de medias |        |             |                   |                       |
|---------------|------------------------|--|------|-------------------------------------|--------|-------------|-------------------|-----------------------|
|               |                        | F  | Sig. | t                                   | Gl     | Sig. (bil.) | Dif. entre medias | Error típ. de la dif. |
| Pre Test      | Se han asumido dif.    | ,787   | ,384 | 1,891                               | 24     | ,071        | ,846              | ,447                  |
|               | No se han asumido dif. |  |      | 1,891                               | 23,307 | ,071        | -846              | ,447                  |
| Post Test     | Se han asumido dif.    | 3,913  | ,059 | -3,781                              | 24     | ,001        | -1,385            | ,366                  |
|               | No se han asumido dif. |  |      | -3,781                              | 19,200 | ,001        | -1,385            | ,366                  |
| Post test Dif | Se han asumido dif.    | 5,883  | ,023 | -4,797                              | 24     | ,000        | -1,615            | ,337                  |
|               | No se han asumido dif. |  |      | -4,797                              | 16,305 | ,000        | -1,615            | ,337                  |

(Fuente: Elaboración propia)

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

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

Con relación al post test inmediato  $p < .05$ . Por lo tanto, se demuestran los resultados a favor de la estrategia metalingüística, al igual que en el post test diferido  $p < .05$ .

En relación con las hipótesis planteadas en este estudio, podemos señalar que se comprueba la hipótesis 1 y se rechaza la hipótesis nula, pues sí existe diferencia entre grupos que recibieron feedback (GD y GM). Es por ello por lo que el feedback metalingüístico tiene resultados con significancia a corto y largo plazo sobre el grupo control que no recibió feedback y el grupo experimental 1 que fue corregido a través de feedback directo.

Por lo tanto, para responder a nuestras preguntas de investigación, se puede sostener que la estrategia más efectiva para disminuir errores en el uso de MDO en la escritura de crónicas periodísticas es el feedback correctivo escrito de tipo metalingüístico y focalizado. Mientras que la estrategia directa utilizada en el grupo experimental 1, no tuvo diferencias estadísticamente significativas al igual que el grupo control.

#### 4.1.2.9 Protocolos de pensamiento en voz alta. Estudio año 2.

##### 4.1.2.9.1 Las etapas de análisis

Procedimientos de la Teoría Fundamentada, dados por un diseño metodológico flexible, con categorías emergentes, que permiten integrar información inesperada y contrastar sucesivas hipótesis (Strauss y Corbin, 1990).

##### 1° Etapa: análisis descriptivo/Codificación abierta

Consiste en construir códigos abstractos a partir de datos particulares. Para ello, el primer paso es la codificación de los datos obtenidos. Esta codificación, incluye todas las operaciones a través de las cuales los datos son fragmentados, conceptualizados y luego articulados analíticamente de un modo nuevo. El procedimiento de análisis es exhaustivo, es decir, línea por línea.

Los conceptos y códigos generados a través de la codificación tienen un carácter provisional, que permite indagar mediante el proceso de codificación abierta.

A continuación, se ejemplifica el procedimiento utilizado en el análisis de los protocolos de pensamiento en voz alta. Este ejemplo, corresponde al sujeto 6 y da cuenta de la división de líneas que se realizó a partir de las citas y cómo se marcaron las ideas relevantes, según cómo estas fueran emergiendo.

Tabla N° 28. Ejemplo del análisis realizado con Atlas ti.

| Identificación del sujeto   |         |                          |
|---|---------|--------------------------|
| Sujeto 1  | Sexo: F | Líneas (según las citas) |
| En verdad no estoy seguro de lo que voy a hacer, pero en el último, en la última parte del párrafo dice "en consecuencia", yo cambiaría "en consecuencia" para usar un marcador discursivo de cierre y pondría "en suma" como para poder abarcar todo lo que ya había mencionado y concluir de esa forma. |         | 3221-2703                |

El extracto anterior, da cuenta de los procesos que realizan los estudiantes para corregir los errores, de acuerdo con el feedback metalingüístico entregado por la docente responsable de la revisión de los textos. Quizá el estudiante no está completamente seguro de los cambios, pero sí entiende qué es un marcador de cierre y por qué en consecuencia no es propicio para concluir una idea.

Por medio del análisis descriptivo se puede presentar todo el abanico de contenidos o significados implicados en la verbalización del sujeto. Asimismo, este análisis permite relacionar las categorías preestablecidas a partir del análisis de los audios.

Los conceptos obtenidos luego se agrupan en categorías, las que se organizan jerárquicamente, para obtener de esta forma inductiva, un conjunto de conceptos relacionados entre sí, los que permiten dar cuenta de las cualidades del objeto de estudio.

Para analizar los protocolos en voz alta respecto con la verbalización de los 13 sujetos, se utilizó el programa Atlas ti, a partir de las siguientes categorías de análisis, según los audios:

- a) El feedback focalizado es relevante para mejorar los procesos de escritura.

- b) Las indicaciones metalingüísticas entregadas por la docente fueron claras, por lo que permitieron comprender la estrategia de feedback por parte del estudiante.
- c) Los estudiantes corrigen sus errores.
- d) Los estudiantes entienden e interiorizan las estrategias de feedback.
- e) La reescritura de un texto es necesaria para que el docente note si los estudiantes corrigen sus errores, según el feedback proporcionado.
- f) Los estudiantes realizan cambios que no fueron sugeridos en la retroalimentación.
- g) Releer y rescribir su texto permite a los estudiantes entender y corregir sus errores.
- h) Los marcadores discursivos son necesarios para organizar el texto, pues le otorgan cohesión y coherencia.

Una vez que se analizaron las categorías recientemente descritas, se codificaron según el sujeto y la transcripción de su protocolo. Este análisis permitió tener claridad en la cantidad de citas que emitió cada sujeto y como estas se relacionan entre sí para construir su discurso.

#### 4.1.2.9.2 Categorías de análisis, según el procedimiento de las citas en Atlas ti

Las categorías descritas en el apartado anterior dieron origen a las codificaciones y a las citas que configuraron las relaciones de análisis. Estas relaciones se establecieron a partir de 63 citas que se identificaron en 13 protocolos en voz alta (ver anexo 5). Cabe señalar que en negrita aparece el inicio de la cita, la codificación, el número del documento y del sujeto, luego, se visualiza la cita completa:

Tabla N° 29. Ejemplo de las citas extraídas a partir de Atlas ti

**1:1 Al principio había puesto "por otro lado" pero lo voy a reemplazar por.....  
(2542:2703) - D 1: Transcripción sujeto 1**

Al principio había puesto "por otro lado" pero lo voy a reemplazar por "asimismo" porque tiene referencia a lo que ya había hablado y a la información adicional.

(Fuente: Elaboración propia)

El software Atlas ti muestra en contexto las citas seleccionadas, según el número de sujeto. A partir de estas, se pueden crear relaciones anidadas para unir el discurso en torno a las categorías de análisis.

Posteriormente, según el grado de relación, se establecen representaciones gráficas de las relaciones semánticas entre códigos y entre las citas, los que permiten la representación de los hallazgos o de la teoría que emerge en el análisis, que se expresa en las relaciones entre categorías.

#### 4.1.2.9.3 Relaciones vecinas anidadas.

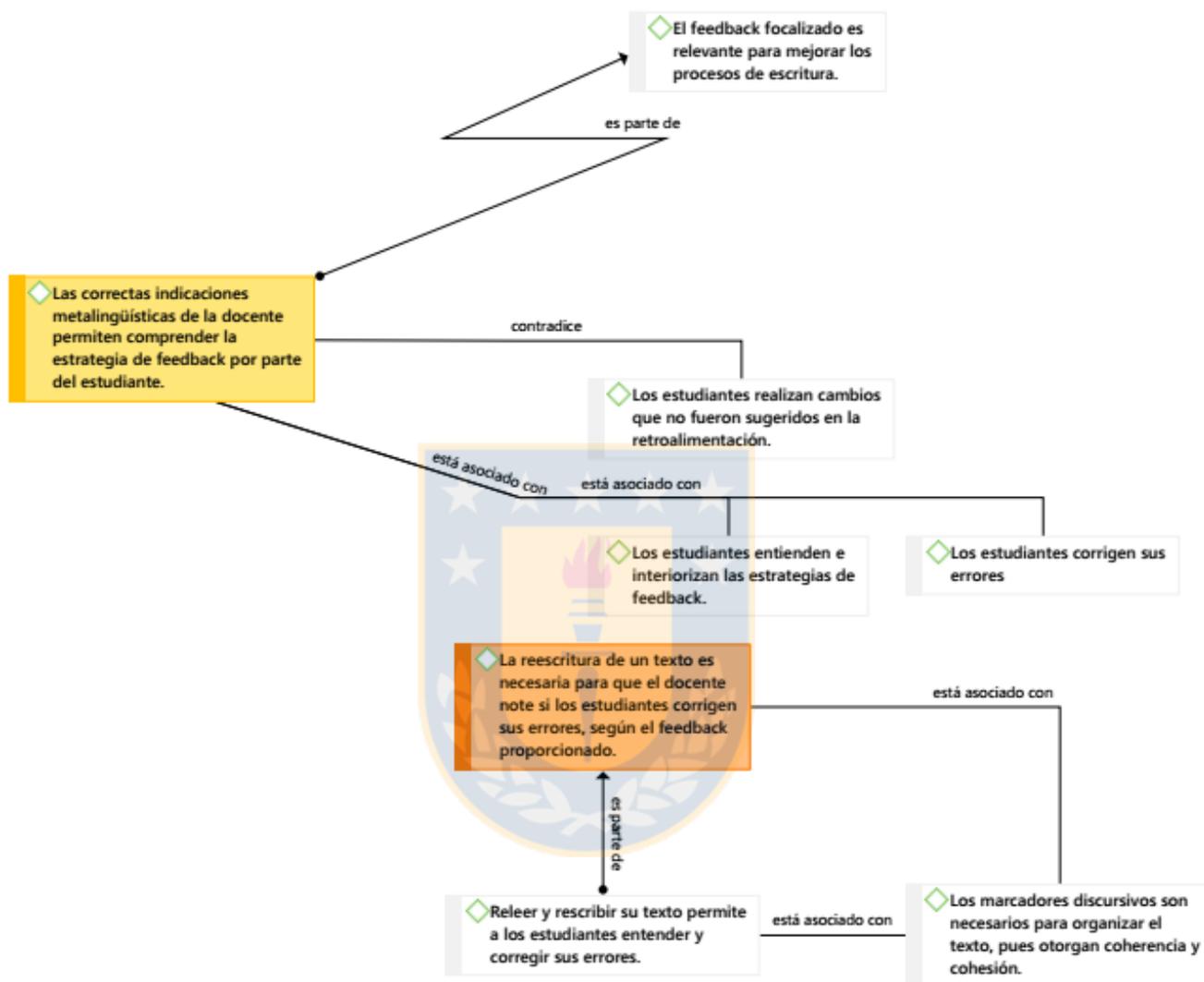
A continuación, se grafica la relación de las citas a partir de los 13 protocolos en voz alta. Los dos conceptos relevantes corresponden a la categoría de feedback y a la categoría de reescritura.

Las relaciones anidadas dan cuenta de las dos categorías principales le primera corresponde a las estrategias metalingüísticas con las que se corrigieron los textos, esta categoría se asocia con que el feedback focalizado permite notar los errores y de esta manera los estudiantes entienden e interiorizan el feedback. Sin embargo, se contradice con que realizan cambios que no fueron sugeridos y agregan errores. Estos casos fueron menores, pero permite el docente evaluar la calidad del feedback que brindó y el dominio o competencia gramatical de los estudiantes.

La segunda gran categoría se da en el proceso de reescritura, este a su vez se relaciona con dos categorías: la relectura y el adecuado uso de marcadores discursivos.

Para revisar estas categorías, se presenta el siguiente esquema con las relaciones codificadas.

Esquema N° 4. Relaciones codificadas de las categorías de análisis a partir de los protocolos en voz alta.



A partir de este esquema, se pueden visualizar las relaciones a partir de las categorías de análisis que brinda en programa atlas ti. La finalidad de este proceso tiene por objetivo analizar el conglomerado de relaciones que instauran los sujetos en su memoria de trabajo, a partir de la verbalización en la reescritura de su texto.

#### 4.1.2.9.4 Desarrollo de las categorías de análisis en contexto

A continuación, se presenta la estructura de las citas extraídas desde atlas ti y se categorizan a partir de las categorías preestablecidas.

##### **a. El feedback focalizado es relevante para mejorar los procesos de escritura.**

El feedback se focalizó en el uso de marcadores discursivo con valor organizativo. Por lo tanto, eso facilitó que los estudiantes focalizaran su atención a este tipo de elementos gramaticales, ya que sabían que los marcadores les permitirían mejorar la redacción de su escrito. En ese sentido el sujeto 7 al leer el feedback *“en el segundo párrafo agrega nueva información por lo que puede agregar un marcador de adición. Sí, me di cuenta recién” de ese modo, le da cierto valor a la corrección para mejorar sus procesos de escritura, así como en este ejemplo “también puede ser “en consecuencia” de algo... Sí, ese podría ser. Sí, ya caché cual “por consiguiente” voy a usar acá porque es una de las consecuencias que derivaron del problema principal que expreso en el primer párrafo. Del problema derivado en el primer párrafo responde al segundo párrafo del problema que expresé anteriormente...”* pues aquí el sujeto 7 entiende que en su texto hay una relación causal, por lo que debe demostrar esta relación mediante marcadores discursivos de ese tipo, es decir, primero debe reconocerlos como continuativos y luego determinar su función.

El feedback es necesario no solo para que el estudiante note un error y lo repare, sino que también es preciso para la relectura de un texto, pues el estudiante al leer con el detalle que implica revisar una corrección hace que este revise y comprenda otras estructuras asociadas al proceso de elaboración de una crónica informativa. Por ejemplo, con relación a este tema, el sujeto 8 señala *“en el último párrafo se recomienda utilizar marcadores de cierre... Estoy de acuerdo porque cuando yo cierro las notas periodísticas no las cierro como “para finalizar” sino que agrego información adicional como con otras cosas como “cabe mencionar”, “en cierta medida”...”* en ese sentido, la corrección de un marcador de cierre fue útil para que el sujeto se diera cuenta cómo funciona la superestructura de una crónica.

Otro elemento importante es que los cambios que realizan en los marcadores no deben afectar los principios básicos en la redacción de texto, por ejemplo, el equilibrio de los párrafos, pues en algunas ocasiones, los estudiantes transforman dos párrafos en sus párrafos se transforman en párrafos lata (Cassany, 2014).

El sujeto 8 trata de realizar los cambios sugeridos, pero sin que esto afecte la calidad de su texto *“En el siguiente párrafo, aquí tengo que... Si agrego un marcador de continuidad en este párrafo sería complicado porque no quedaría claro y en caso de que esta noticia fuera publicada no sería muy ligera para el lector y se tornaría un poco más agotadora a la vista o algo así...”*

*En general tengo dos líneas por cada párrafo que es lo principal... Dentro del punto de vista de un periódico y tampoco puedo omitir porque hay una idea que está por desarrollarse...”* Es por ello, que divide las ideas de sus párrafos con los MD correspondientes, pero sin afectar la correcta conformación del texto, pues trata de mantenerlos equilibrados con 60 palabras por párrafo.

Uno de los procesos más relevantes en la composición, tiene relación con la revisión, es por ello, que resulta importante que los estudiantes luego de realizar la composición revisen lo que escriben, en ese sentido, el sujeto 13 valora esta instancia y señala que *“en la mitad del tercer párrafo “en cambio en la región” usted intentó remarcar una oposición y para ello es recomendable usar un marcador de dicho tipo. De oposición “de cualquier modo”, “en cambio”. Igual encuentro que el problema no es el marcador, sino que es la escritura del párrafo, está como mal planteado como si una cosa fuera mejor que la otra”*. Esta relectura permite que los estudiantes no solo mejoren los procesos conectivos, sino que también profundicen en la estructuración de las ideas.

#### **b. Las correctas indicaciones metalingüísticas de la docente permiten comprender la estrategia de feedback por parte del estudiante.**

El estudiante lee y asimila las correcciones, el sujeto 1 señala que *“al principio me dijo que usara un marcador topicalizador por lo tanto tengo que colocar uno para que me ayude a iniciar mi texto”* esto denota, primero que el estudiante entiende qué es un marcador topicalizador y que puede utilizar uno en la fase de inicio. El sujeto 1 utiliza el marcador respecto a para iniciar su texto.

Además, cuando los sujetos se dan cuenta, a partir del feedback que cometieron un error, son capaces de analizar su falla, el sujeto 4, dice que *“creo que aquí al inicio me faltó un topicalizador de inicio porque no empecé con ninguna palabra sólo introduje el tema. Creo*

que voy a iniciar "con respecto a lo que los meteorólogos..." Aquí está mal, puse "por lo que" y no tiene ningún sentido..." el verbalizar sus opiniones, permite así, el ejercicio metacognitivo. El sujeto 4 corrige sus errores "Aquí va otro marcador de continuidad porque estoy siguiendo la misma idea... Después de la explicación va otro de continuidad "ciertamente este tipo de catástrofe no son una nueva ni para el norte ni para Chile"... "no es una novedad para el país"... era muy redundante lo que escribí". De ese modo evalúa su texto.

Es importante señalar que para entender el feedback metalingüístico es preciso tener ciertas nociones gramaticales que permitan al estudiante entender el feedback. De lo contrario el proceso no es exitoso, por ejemplo, el sujeto 3 expresa que: "No sé lo que es un topicalizador ¿es como un marcador discursivo? No lo sé." A raíz de ello, no entiende las instrucciones, por lo que no puede hacer los cambios solicitados ni reparar su error.

Una vez que los estudiantes comprenden la naturaleza de los marcadores y la función que cumplen dentro del texto, como el sujeto 7 "Voy a ocupar un topicalizador... A propósito de... No, a ver... "La comuna más afectada sin lugar a dudas fue la de Ovalle" eso puede ser un marcador de adición... asimismo o en realidad, en ese sentido. Voy a poner asimismo". Esto da cuenta de que la retroalimentación es efectiva, pero también de que el sujeto entiende primero qué es un marcador topicalizador y además que tiene función aditiva.

No obstante, aunque el feedback esté bien proporcionado, es necesario que los estudiantes tengan cierto dominio gramatical, de lo contrario no sabrán qué es lo que deben corregir. el sujeto 9, por ejemplo "... ¿Qué es un topicalizador?" si no domina la tipología de marcadores, difícilmente podrá entender la retroalimentación. El sujeto 9 al no tener dominio de los marcadores, no sabe qué cambios realizar ni tampoco reflexiona en torno al proceso "voy a cambiar el marcador porque la profe lo dice...", estos procesos de verbalización revelan efectivamente su conocimiento en torno a los MD "También agregué un "de todos modos" porque se ve bonito... Creo que se ve bonito...".

### **c. Los estudiantes corrigen sus errores.**

El sujeto 1 tiene 6 errores en el uso de marcadores, los que corrige en su totalidad. Por ejemplo, en el párrafo 2 de su texto el feedback sugería cambiar el marcador discursivo “por otro lado”, ya que el texto necesitaba un marcador de inicio que expresara adición, es por ello, que el sujeto 1 sostiene que *“al principio había puesto “por otro lado” pero lo voy a reemplazar por “asimismo” porque en verdad hace referencia a lo que ya había hablado y estaba añadiendo información adicional”*.

Para finalizar el texto, al sujeto 1 se le sugiere incorporar a su texto un marcador de cierre, este piensa bastante en qué debe utilizar, guarda silencio por unos minutos y señala *“en realidad no estoy seguro de lo que voy a hacer, pero en la última parte del párrafo dije en consecuencia la DME está tomando medidas , yo creo que cambiaría el “en consecuencia” y colocaría “en suma” como para poder abarcar todo lo que ya había mencionado y concluir de esa forma, como que todo lo que mencioné del evento meteorológico resultó en las medidas de resguardo de la seguridad civil”*.

Los estudiantes una vez que revisan el texto de acuerdo con las estrategias metalingüísticas utilizadas, son capaces de evaluar sus escritos de manera más consciente, por ejemplo, el sujeto 3, luego de corregir, señala que *“Yo creo que si bien no todo está muy coherente porque tuve que reestructurar el párrafo me quedó como una jerarquía más precisa en cuanto a las ideas y la coherencia con el título”*.

El sujeto 13 una vez que leyó su retroalimentación, decidió realizar los cambios sugeridos y a partir de estos, corregir sus errores, por ejemplo *“ya, aquí cambié un marcador que es de cierre y que le había puesto “en conclusión” y lo cambié por “por último” porque fue un error poner “en conclusión” ya que no puede resultar obvio concluir que debido a una catástrofe tenemos una misión como país, creo que confunde los temas del texto”*.

En otras oportunidades, los alumnos son reticentes a los cambios, sin embargo, luego de revisar las correcciones y leer sus textos, comprende la función del feedback, el sujeto 13 señala *“aquí este marcador “en cambio” la profe dijo que podía usar uno de oposición que fuera más apropiado, pero decidí dejarlo así porque creo que es más pertinente que los otros.*

*Ya, aquí dividí un párrafo y al final si voy a cambiar el "en cambio" por "por otro lado" que es un marcador de continuidad como para comparar las situaciones, dos situaciones diferentes".*

#### **d. Los estudiantes entienden e interiorizan las estrategias de feedback.**

El sujeto 1 lee el párrafo y luego recuerda el feedback dado, posteriormente, tarta de cambiar el marcador por la sugerencia establecida, pero cuando no está de acuerdo con una corrección, porque siente que esta no es obligatoria para el sentido del párrafo, entonces no la realiza *"podía usar un marcador de continuidad en el penúltimo párrafo, pero solo era una sugerencia. De todas maneras, voy a leerlo y si hace falta un cambio lo realizo"*, el estudiante lee todo el párrafo y una vez que concluye su lectura argumenta que *"pienso en la lista de los marcadores de continuidad y no siento que este párrafo necesite alguno de ellos, yo en verdad no lo cambiaría, lo dejaría tal cual"*.

El sujeto 4 revisa constantemente qué cambios puede realizar, según el feedback y además repasa constantemente que marcador discursivo es el más adecuado *"No sé si está bien puesto porque es una continuidad y no sé si tiene sentido ponerlo acá. Voy a poner "en consecuencia" no me convence "ciertamente" porque es una consecuencia de la pregunta o más bien una respuesta. "En consecuencia en el gobierno de turno y los anteriores queda en evidencia el poco conocimiento que tienen las autoridades del país en que gobiernan por el alto historial de terremotos, aluviones y lluvias" lluvias no, porque no es un desastre natural. Creo que después de esto viene un punto seguido"*. Este proceso denota que no hace los cambios sólo porque cree que debe hacerlos, sino que interioriza la pista que le dio la docente probando los distintos marcadores según su función gramatical. Asimismo, el sujeto 4 *"Aquí voy a poner un marcador de cierre ya que estoy como concluyendo... "ya que al fin y al cabo" voy a usar este, pero le pondré un ya que para que tenga más sentido "ya que al fin y al cabo lo que se busca con esto es que personas..."*.

Los estudiantes al ver las correcciones son capaces de evaluar y reflexionar en torno a su texto, por ejemplo, el sujeto 11 *"escribí súper mal. En la retroalimentación dice..."*, posteriormente, evalúa por qué considera que su texto no es del todo correcto *"faltaba adición no más a mi texto, era muy tarzánico mi texto... Estaba como así no más, sin nada..."*.

**e. La reescritura de un texto es necesaria para que el docente note si los estudiantes corrigen sus errores, según el feedback proporcionado.**

La teoría del feedback es bastante robusta en relación con cómo entregar una corrección de manera pertinente y hay variados estudios que propician distintas estrategias. Sin embargo, la mayoría de los estudios concuerda en que la estrategia metalingüística es la más adecuada para que el estudiante note su error y lo repare por sí mismo. No obstante, es interesante saber si ese feedback de tipo metalingüístico es efectivamente comprendido por el estudiante y si este tiene el suficiente conocimiento gramatical para notar su error y realizar el ajuste solicitado. El sujeto 2, al realizar esta actividad, notó lo siguiente *“Dice, “notaste que en la frase “también se tiene registro” en el segundo párrafo, el marcador discursivo denota adición (...)”. El marcador al que se refiere es “hasta el momento”. No entendí. (relee en voz baja la instrucción).”* Este proceso reflexivo es adecuado para verificar la comprensión del feedback, pues si la estudiante no entendió, el docente podría indagar por qué. En este caso, se debe a que no maneja qué es un marcador aditivo.

Asimismo, el docente puede verificar la comprensión efectiva del feedback y la corrección adecuada por parte de los estudiantes, el sujeto 2 señala que *“en el primer párrafo también voy a cambiar las primeras palabras y voy a colocar un marcador topicalizador... Voy a poner “con respecto a los pronósticos de la dirección meteorológica”. Ahí creo que se introduce mejor el tema”*.

El sujeto 5 señala que *“al finalizar el texto no había utilizado un marcador de cierre por ende quedaba muy abierta la idea y no se lograba terminar con precisión así que agregué “en definitiva” para terminar”*.

Sin embargo, no todos los sujetos son capaces de entender las correcciones, ya sea porque desconocen la naturaleza del marcador que usaron o porque no entienden nada de lo que la indicación les dice. Por ejemplo, el sujeto 4 lee la retroalimentación *“en el segundo párrafo usted plantea cierto desacuerdo en relación con este tipo de catástrofe, por ello pudo usar un marcador de oposición. (luego el sujeto dice) No entendí mucho lo que me quiso decir, pero bueno”*. De ese modo, podemos comprender que el sujeto, primero no reconoce que está usando un contraargumento dentro de su texto y segundo, no sabe qué es un marcador de oposición.

Una vez que los estudiantes verbalizan las correcciones, el docente puede entender si este es capaz de comprender el feedback metalingüístico, el sujeto 6 expresa que *“en el primer párrafo puede utilizar un MD topicalizador para instaurar... No sé lo que es un topicalizador. Ah de inicio... A propósito de, etc.”*, a partir de los anterior, se puede comprender que el estudiante supo que cambio realizar, pero en un comienzo no entendió la retroalimentación porque no recordaba lo que era un marcador de inicio con valor topicalizador.

Con relación a la comprensión del feedback, el sujeto 6 realizó cambios que no fueron solicitados y ese complicó la corrección de sus errores, pero estos comentarios y dudas expresados por el estudiante, permiten que el docente note, que la falencia que tiene el estudiante, es que desconoce o no recuerda la posición de los marcadores discursivos respecto al momento de la estructura del texto (inicio-desarrollo-cierre) *“voy a poner un marcador de continuación de orden, ya que hay dos situaciones, para que se entienda mejor. Después de hacia el sur, pondré "en segundo lugar el norte se ve afectado con el evento meteorológico" punto. ¿Se puede usar uno de adición en la mitad de un párrafo, aunque sea de inicio? O sea, dice que los de adición son de inicio, pero se pueden usar en la mitad...”* esto denota que el estudiante sabe lo que es un marcador, pero aún no entiende su naturaleza sintáctica, pues no es capaz de darle el orden necesario para estructurar de buen modo su texto informativo, esto se afirma con la siguiente frase *“ya en el último párrafo voy a agregarle un marcador de cierre. Al final... En conclusión, en definitiva, en síntesis. Voy a poner "en conclusión" porque... sí, yo creo”*. Es decir, entiende lo que es un marcador de cierre, pero no tiene seguridad si el que utiliza es correcto para ese contexto, lo que denota conocimiento parcial de los tipos de marcadores, pero no un conocimiento acabado según su forma y función.

En algunas ocasiones, los estudiantes saben lo que el docente intenta hacerles entender, sin embargo, no están de acuerdo con los cambios solicitados, el sujeto 12 señala *“yo no creo que se necesite un topicalizador aquí como para hacerlo el párrafo un poco más legible, lo encuentro bien de hecho y no entiendo bien dónde tendría que ir”*. Esto se debe a que la clave metalingüística no se redacta como una obligación u orden, sino como una pregunta o como un enunciado que entrega ciertas señales para que el estudiante note su error y lo repare por sí mismo, es así como el sujeto 12 en otra corrección, ¿logra comprender este proceso cuando lee la corrección *“en su cuarto párrafo podría haber utilizado otro marcador de distribución en lugar del que ocupé, ¿a qué se refiere? ¿cuál*

*marcador de distribución ocupé yo aquí? ¿o el “y” o no? Ah, ya entendí. Debería haber ido un marcador de distribución”.*

#### **f. Los estudiantes realizan cambios que no fueron sugeridos en la retroalimentación.**

La relectura del texto permite que los estudiantes focalicen en sus errores, aunque estos no sean desatacador por el docente. Esto provoca dos resultados, el primero, es que producen nuevos errores y el segundo es que logran mejorar su texto con elementos superficiales, por ejemplo, mejorar la tipografía o arreglar elementos estilísticos, como el titular, la organización de los párrafos, etc.

El sujeto 2 realizó cambios en todos los párrafos de su crónica, aunque algunos de ellos no tenían ningún tipo de feedback. Esto ocurre porque el estudiante releyó completamente su texto y decidió cambiar todo lo que creía mejorable, por ejemplo *“voy a cambiar el título porque dice “fuertes lluvias en Chile causan cortes de agua y calles anegadas e incluso apagones” luego dice afectaron a cientos de ciudadanos y está todo en la misma frase y creo que no... Así que voy a cortar el título”.* Cuando efectivamente no hay un feedback de por medio, los cambios que realizan los estudiantes son más bien intuitivos “también, dentro de la misma cita, puse otro paréntesis en que se citaba *“por lo que se espera que el día de mañana (hoy: 19 de mayo)”.* Los dos puntos los voy a cambiar por una coma porque no sé”. Por lo tanto, podemos inferir que los lineamientos del feedback correctivo escrito guían y delimitan la corrección que realizan los estudiantes para que estos cambios sean de manera consciente.

Al sujeto 6, sólo se le pidió entregar un marcador de inicio, topicalizador, con la finalidad de introducir el tema. Sin embargo, cuando él revisó su texto no realizó el cambio solicitado, sino que *“a la primera parte del texto yo no le encuentro ningún sentido, está todo muy repetido y dice todo el rato lo mismo, entonces... Hay que cambiarlo entero, porque el primer párrafo... o sea creo que el primero no está tan mal, pero ya después no se entiende nada... porque le faltan como puntos... Muchos puntos”.* Esto provocó que finalmente perdiera el foco de la corrección y agregara nuevos errores, con relación a la puntuación y a la separación de ideas, pues luego señala que *“el título lo cambié porque es muy repetitivo con el lead y el primer párrafo tengo que escribirlo todo de nuevo porque por los puntos no se entiende nada”.*

Los estudiantes no siempre comprenden la retroalimentación dada por la docente, en ese sentido agregan cambios que no fueron sugeridos, por ejemplo, el sujeto 10 *"ya... Voy a cambiar el inicio de mi segundo párrafo donde dice "Asimismo, los aluviones traen consigo..." voy a poner... En el fondo, el tema de los aluviones trae consigo..."* En este caso el marcador topicalizador con función aditiva es pertinente para introducir el tema, sin embargo, el estudiante no entiende la retroalimentación de la docente, que hace referencia a un marcador de continuidad, en medio de ese párrafo y realiza un cambio inadecuado.

**g. Releer y rescribir su texto permite a los estudiantes entender y corregir sus errores.**

La corrección de la escritura es parte del proceso de redacción, pues es un momento propicio para que el sujeto lea e interiorice lo que escribió. Generalmente, cuando no se lee nuevamente el escrito, abundan errores o faltas, las que según Cassany (2014) se entienden como un descuido por parte del escritor, pues este maneja la norma, pero por algún descuido o falta de revisión, se equivoca.

En ese sentido, leer su texto y pensar en sus errores es un proceso metacognitivo necesario, es así como el sujeto 4 expresa que *"A la hora de iniciar el cierre o conclusión se recomienda utilizar marcadores de dicho tipo. Sí creo que me faltó, pero el poco dominio de los marcadores me pasa la cuenta"*. En este comentario, podemos ver cómo el sujeto 4 entiende la retroalimentación y asume que cometió un error, pero busca, dentro de su saber y las indicaciones dadas por la docente, la mejor forma de repararlo.

El proceso de entender los errores que comente en la escritura de su texto permite al sujeto mejorar su escritura, es así como el sujeto 2 al leer el feedback afirma que *"el párrafo uno dice "Pese a las potentes lluvias"... Bueno, puede ser que ocupé un marcador discursivo que no fue de inicio quizás el párrafo que puse debería estar a la mitad del texto..."* ese proceso de reflexión es necesario para comprender la naturaleza de su error y mejorar su texto.

La lectura y mayor conciencia y control sobre su escritura, permite que el estudiante note sus errores, aunque estos no sean corregidos en el texto, por ejemplo, el sujeto 5 plantea que *"agregué *asimismo* como un marcador de adición y al leer el texto me di cuenta de que repetí demasiadas veces a su vez"*.

El sujeto 13 al releer su texto, lo evalúa y revisa detalles que en la primera escritura no vio *“en el segundo párrafo remite a las consecuencias para los pobladores por lo que se recomienda usar un marcador de causalidad. Eso sería... “de este modo”, “en efecto”.*

*Sí, creo que tiene razón, pero ahora que lo leí de nuevo, encuentro que está malo, súper malo... Yo mismo me pondría un uno y no el cuatro que me puso la profe. Escribí “na” en vez de “una”, eso me pasa por hacerlo rápido”.*

#### **h. Los marcadores discursivos son necesarios para organizar el texto, pues le otorgan cohesión y coherencia.**

El sujeto 5 plantea que *“encuentro que esto está muy mal escrito, las ideas están desordenadas y que le falta cohesión, yo creo que también por el poco uso de marcadores discursivos...”*

Sujeto 5 *“en el primer párrafo también agregué otro marcador discursivo de continuidad, el marcador sería “por otro lado” y permite anexar otra idea que estaba un poco suelta y por ende hacía que fuera más difícil comprender el texto”.*

Una vez que los sujetos realizan los cambios señalados, son capaces de evaluar su texto y darse cuenta de la función a nivel sintáctica que presentan los marcadores discursivos. El sujeto 5 comenta que *“hice los cambios y está todo verbalizado. Quiero decir que mi texto carecía de muchos marcadores discursivos y por ende no era tan fácil de leer. Se mantenía el tema, había coherencia, pero no había cohesión así que en parte la coherencia se pierde”.*

El sujeto 7, al releer su texto, también entiende la importancia que tiene usar marcadores discursivos *“sí, es que lo que pasa es que sí o sí necesito utilizar un marcador textual aquí porque no tengo ninguno y como decía anteriormente añade información relevante que no tengo unida el párrafo anterior”.* En ese sentido, otorga valor a la función conectiva que tienen estos elementos gramaticales.



## 4.2 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, el que se refería a determinar efecto del FCE directo y el FCE metalingüístico a través de descripciones gramaticales –ambos focalizados– en la disminución de errores en el uso de marcadores discursivos organizativos en la escritura de crónicas informativas producidas por estudiantes de periodismo, que cursan primer semestre en la universidad. Se constató en primer lugar que el feedback correctivo es efectivo para corregir errores (Schmidt y Frola, 1986; Swain, 1985, Ferreira, 2003, 2006a y b, 2007a y b, 2017a y b), por lo que el estudiante se beneficia de la corrección y logra reconocer lo que sabe y lo que no. Además, se determinó que el FCE más apropiado para la disminución de estos errores fue el FCE metalingüístico, con un resultado significativo.

El feedback metalingüístico es más efectivo, en este contexto, porque los estudiantes recibieron instrucción gramatical que les permitirá entender la corrección dada. Además, elaborar tareas próximas al contexto de los estudiantes (sala de redacción) y a un género periodístico que ellos deben dominar (crónica informativa) permitió que éstos valoraran el proceso de redacción y realizaran de manera consciente y reflexiva la revisión de sus textos. Esto se sustenta en el alza sostenida que evidenció el grupo M en las tres mediciones realizadas (pre-test, post-test inmediato y post-test diferido) en los dos años que se realizó el estudio. La tendencia observada en los resultados coincide con los hallazgos de distintos investigadores sobre la mayor efectividad del FC de tipo metalingüístico, entendiendo que los participantes tienen una exigencia mayor en su procesamiento cognitivo, lo que implica la reparación del error (Ferris, 1999 y Bitchener y Knoch, 2008).

Otro acierto a nivel metodológico fue el diseño de las tareas de escritura basadas en el modelo de Flower y Hays (1981) que se centra en tres procesos del individuo: primero la motivación, que proporciona metas y predisposición para el trabajo, luego el rol de la memoria activa, la que permite comprender la información y almacenarla en la memoria largo plazo y, de ese modo, estimular los procesos cognitivos a través de la reflexión y producción del discurso.

En relación con los objetivos específicos de esta investigación, el primero correspondía a proporcionar estrategias de feedback correctivo escrito directo y metalingüístico (descripción gramatical)-focalizados- para disminuir errores y mejorar el aprendizaje de marcadores discursivos con valor organizativo en crónicas periodísticas. De acuerdo con lo anterior, para conseguir este objetivo, se realizó una intervención lingüística diseñada sobre la base de tareas de escritura, a través de las cuales el docente proporcionó el feedback. En este escenario, es posible entonces sugerir que este tipo de tratamiento de corrección del error representa una herramienta metodológica favorecedora para el tratar errores de marcadores discursivos organizativos. Sin embargo, aunque los resultados tienen validez estadística, estos no pueden generalizarse por la cantidad de la muestra y lo focalizado que fue el tratamiento al tomar solo una forma lingüística.

Posteriormente, el segundo objetivo específico remitía a la determinación de la efectividad del FCE directo y del FCE metalingüístico (descripción gramatical) –focalizados- en el uso de marcadores discursivos organizativos en la escritura de crónicas periodísticas. Para ello, se llevó a cabo el análisis de los estadísticos descriptivos, los que indicaron que la muestra es homogénea y que los sujetos al inicio de la intervención lingüística cometían una cantidad de errores similares, con una media de 3, independiente de la edad y el sexo de los sujetos. A continuación, para graficar los errores cometidos por todo el grupo se presenta un gráfico con la frecuencia de errores del pretest con la finalidad de comparar estas variaciones con el post test inmediato y post test diferido.

Tabla N°30. Frecuencia pretest

| Pretest |           | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 0 errores | 3          | 3,8        | 3,8               | 3,8                  |
|         | 1 error   | 24         | 30,8       | 30,8              | 34,6                 |
|         | 2 errores | 18         | 23,1       | 23,1              | 57,7                 |
|         | 3 errores | 20         | 25,6       | 25,6              | 83,3                 |
|         | 4 errores | 8          | 10,3       | 10,3              | 93,6                 |
|         | 5 errores | 5          | 6,4        | 6,4               | 100,0                |
|         | Total     | 78         | 100,0      | 100,0             |                      |

(Fuente: Elaboración propia)

La tabla anterior muestra la cantidad de errores que aparecieron en el pretest, lo que indica que, en promedio, los estudiantes cometieron entre 1 y 5 errores en el uso de marcadores discursivos organizativos (MDO). De un total de 78 estudiantes en ambos años de aplicación de la intervención, el número más alto estaba en el rango de 1 a 3 errores.

De acuerdo con el análisis de frecuencia en el pretest, podemos analizar que los sujetos que participaron en esta investigación, al escribir crónicas informativas, tendían a cometer 5 errores como máximo en el uso de MDO y que incluso, hay 3 sujetos de los 78 que no cometieron errores o no utilizaron MDO, tal como lo muestra la tabla N°34 que representa los resultados del pretest.

Ahora bien, para comparar los resultados del pretest con el post test inmediato es preciso analizar el comportamiento de la frecuencia en torno a los errores cometidos por los sujetos de la muestra. La tabla N°31, muestra los resultados del post test inmediato.

Tabla N°31. Frecuencia post test inmediato

| Post test inmediato |           |            |            |                   |                      |
|---------------------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
|                     |           | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válidos             | 0 errores | 19         | 24,4       | 24,4              | 24,4                 |
|                     | 1 error   | 17         | 21,8       | 21,8              | 46,2                 |
|                     | 2 errores | 22         | 28,2       | 28,2              | 74,4                 |
|                     | 3 errores | 13         | 16,7       | 16,7              | 91,0                 |
|                     | 4 errores | 5          | 6,4        | 6,4               | 97,4                 |
|                     | 5 errores | 1          | 1,3        | 1,3               | 98,7                 |
|                     | 6 errores | 1          | 1,3        | 1,3               | 100,0                |
|                     | Total     | 78         | 100,0      | 100,0             |                      |

(Fuente: Elaboración propia)

El post test inmediato muestra un flujo de errores que varía de 0 a 6. Sin embargo, podemos visualizar que el promedio de errores con mayor frecuencia se sitúa entre 0 y 1 lo que denota una mejora en comparación al pretest.

Finalmente, al observar los resultados de frecuencia del post test diferido, podemos señalar

Los resultados favorables del post test se mantienen en el post test diferido, pues nuevamente la mayor frecuencia de errores está en el valor más bajo, pues los estudiantes no comenten errores o solo cometen uno.

Tabla N°32. Frecuencia post test diferido

| Post test diferido |           |            |            |                   |                      |
|--------------------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
|                    |           | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válidos            | 0 errores | 26         | 33,3       | 33,3              | 33,3                 |
|                    | 1 error   | 22         | 28,2       | 28,2              | 61,5                 |
|                    | 2 errores | 12         | 15,4       | 15,4              | 76,9                 |
|                    | 3 errores | 14         | 17,9       | 17,9              | 94,9                 |
|                    | 4 errores | 2          | 2,6        | 2,6               | 97,4                 |
|                    | 5 errores | 1          | 1,3        | 1,3               | 98,7                 |
|                    | 6 errores | 1          | 1,3        | 1,3               | 100,0                |
|                    | Total     | 78         | 100,0      | 100,0             |                      |

(Fuente: Elaboración propia)

Es importante entender que a partir de la intervención lingüística se pudo comprobar que el número de errores disminuyó, ahora si lo correlacionamos con nuestras hipótesis, se puede verificar, además, que existen diferencias significativas entre grupos, por lo que el grupo experimental 2, que recibió feedback metalingüístico mediante descripción gramatical fue el que más disminuyó sus errores en las dos etapas de aplicación, ya que en el primer año obtuvo a corto plazo con el post test inmediato  $p < .05$ , que demuestra los resultados a favor de la estrategia metalingüística, al igual que en el post test diferido  $p < .05$  que denota la retención a largo plazo de la forma lingüística tratada (MDO).

Esta misma ventaja se conservó en el segundo estudio realizado. Con relación al post test inmediato  $p < .05$ . Por lo tanto, se demuestra los resultados a favor de la estrategia metalingüística, al igual que en el post test diferido  $p < .05$ .

Los resultados de esta investigación concuerdan con los hallazgos de Bitchener y otros (2005), quienes sostienen que la incorporación de explicación metalingüística permitiría disminuir el número de errores. Además, los resultados con significancia se mantuvieron a través del tiempo, pues los alumnos mejoraron en el post test inmediato y en el diferido, lo que concuerda con Bitchner y Knoch (2010), quienes señalan que el feedback metalingüístico posibilitaría conseguir mayor precisión gramatical a largo plazo.

Este estudio planteó tres hipótesis y estas hacían referencia a:

Hi<sub>1</sub> El feedback correctivo escrito directo representa una estrategia que favorece el uso preciso de marcadores discursivos con valor organizativo en la escritura de crónicas periodísticas.

Hi<sub>2</sub> El feedback correctivo escrito metalingüístico con descripción gramatical representa una estrategia que favorece el uso preciso de marcadores discursivos con valor organizativo en la escritura de crónicas periodísticas.

Hi<sub>3</sub> El grupo control que no recibió feedback correctivo escrito, sino comentarios generales utiliza de modo preciso marcadores discursivos con valor organizativo en la escritura de crónicas periodísticas.

Según las hipótesis y el análisis estadístico, en primer lugar, a partir de la ANOVA de un factor se pudo confirmar la diferencia entre los grupos que conformaron la investigación. Luego, para determinar la diferencia entre los grupos, se aplicó la prueba post hoc de Tukey que muestra las diferencias significativas que hay por grupo. Esta prueba permitió explicitar que la estrategia más efectiva a corto y largo plazo fue el FCE metalingüístico con valor significativo y se comprueba la hipótesis 2. Con relación a la hipótesis 1 y 3, estas se rechazan porque no tuvieron validez estadística con significancia. Estos resultados son coherentes a los planteamientos de Ferris (1999) quien plantea para mejorar la producción escrita es importante corregir la escritura, en oposición a lo planteado por Truscott (1996), quien señalaba que el uso de estas estrategias podría ser perjudicial. En este caso, el feedback correctivo escrito metalingüístico (FCM) mediante descripciones gramaticales fue el que alcanzó mayor éxito en oposición a la corrección directa.

Para finalizar con el tercer objetivo específico que pretendía explorar, mediante el uso de la técnica de protocolo de pensamiento en voz alta, si los estudiantes comprenden el feedback metalingüístico proporcionado para corregir sus errores en el uso de MDO los estudiantes reescribieron su última crónica informativa (realizada en la décima semana de intervención) y mediante la reescritura verbalizaron todo el proceso a partir de tres momentos:

- a) Los estudiantes leyeron en voz alta su texto al inicio de la semana 11 (3 días después de escrita la crónica informativa).
- b) Los estudiantes leyeron en voz alta la crónica informativa con las retroalimentaciones proporcionadas por el docente, quien corrigió los errores de

MDO mediante FCE metalingüístico y verbalizaron todo el proceso, ya sea si entendían o no las correcciones dadas por el docente.

- c) En una tercera etapa, los alumnos corregían su texto según las correcciones dadas por el docente, no podían regresar atrás en la plataforma, por ende, ellos debían primero leer y entender las correcciones y sólo en esta tercera fase, reescribir su texto.

Cabe señalar que aplicar este procedimiento solo a una submuestra se relaciona con el objetivo de la investigación, pues es fundamental recabar información cualitativa respecto a la comprensión del feedback metalingüístico, pero al finalizar la intervención lingüística para no crear diferencias entre los tres grupos del experimento.

En ese sentido, el trabajo con los protocolos de pensamiento en voz alta, mediante el software Atlas ti 6.0 para entender y relacionar el pensamiento de los alumnos, permitió visualizar la efectividad de la estrategia de feedback utilizada y verificar los procedimientos realizados por los alumnos en el momento en que recibieron el feedback. En relación con lo anterior, proveer la forma correcta a través de una explicación metalingüística es una estrategia compleja, pues es necesario que los estudiantes comprendan la corrección del profesor para propiciar en ellos la reflexión y la enmienda de su error, entonces, se puede sostener que esta técnica fue apropiada para verificar la comprensión de estas estrategias de feedback por parte de los estudiantes, ya que los sujetos al reescribir sus textos a partir del feedback proporcionado evidenciaron comprensión de la estrategia. Por ejemplo, el sujeto señalaba que “en este párrafo me falta algo, según lo que leo, necesito un marcador topicalizador, por lo tanto, para iniciar el texto debiese colocar un marcador que me permita introducir”. Este enunciado admite vislumbrar que la técnica de corrección es efectiva para el estudiante porque éste entiende qué es un marcador topicalizador y en qué lugar de su párrafo debe integrarlo.

Trabajar con la clasificación propuesta por Ericsson y Simon (1993), según los informes de nivel 1 y 2, permitió en un primer nivel, que los estudiantes evocaran directamente -desde el pensamiento- la información disponible en su memoria, y luego, con el segundo nivel al reflejar las descripciones o explicaciones sobre el contenido del pensamiento, que se ubica en la atención del sujeto, es decir, en la memoria de trabajo.

Desde esta perspectiva Ericsson y Simon (1993) dan cuenta de la relevancia de evocar el procesamiento de información sobre la base del recuerdo, aplicando técnicas certeras para inducir este proceso. Además, Smagorinsky (2001) agrega la necesidad de incorporar el análisis de los protocolos desde una perspectiva cultural, porque reconoce la función

comunicativa del lenguaje. Desde este enfoque es relevante abordar las variables demográficas de los participantes y de ese modo construir un relato a partir de las características de los sujetos. Sin embargo, en este trabajo sólo se describió a los grupos etarios con la finalidad de aportar más antecedentes en la caracterización de los participantes.

Ahora bien, de acuerdo a lo planteado por Smagorinsky (2001) sería interesante desarrollar una investigación en este ámbito y relacionar las variables culturales en el desempeño de escritura de los sujetos participantes, a partir de los cuales, la edad, años de estudio previo y sexo podrían incidir en su nivel de desempeño en la redacción de textos.

En síntesis, necesariamente se debe especificar el propósito final de esta investigación en Lingüística Aplicada, que se relaciona con la generación de conocimiento que les entregue a los estudiantes, a los profesores de lengua y a los investigadores la posibilidad de entender las formas de aprendizaje para crear estrategias adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, no es suficiente focalizar en las necesidades de los estudiantes y en el proceso de aprendizaje, sino también centrarse en el desarrollo de conocimiento acerca de cómo entregar el feedback de manera efectiva (Hyland, 2010). De acuerdo con estos principios, esta investigación abordó un enfoque basado en tareas, que incluía: el contexto, los participantes, determinar el conocimiento gramatical de entrada (pretest), el género discursivo y sus características (Parodi, 2008), el feedback correctivo escrito directo y metalingüístico (Ellis, 2009), luego la verificación de su comprensión, mediante la verbalización de la tarea de reescritura de un texto.

Estos principios teóricos y metodológicos permitieron evidenciar el tratamiento de un error (MDO) en la escritura de un género periodístico, crónica informativa, a través de FCE directo y metalingüístico. No obstante, el tema de la producción escrita y la corrección de ésta aún no es concluyente, sino que sólo nos permite afirmar ciertos procesos y decisiones metodológicas para desarrollar estrategias de enseñanza en contextos actuales. A raíz de estos posibles escenarios, Natale y Stagnaro (2016) explican que los estudiantes (todos) se enfrentan a los propósitos y las exigencias del nivel superior. Por ejemplo, necesitan conocer los géneros, las formas de validación, entre otros elementos, pero que estas destrezas difieren de los conocimientos del nivel previo y, por consiguiente, necesitan conocer las reglas, los modos, los conocimientos, las creencias y los valores propios de la nueva cultura para alcanzar un buen desempeño en las prácticas letradas y en su carrera,

por lo tanto, el estudiante necesita constituirse en lector/escritor académico, en estudiante universitario.

De acuerdo a lo planteado en esta investigación, se desprende la necesidad de las universidades de atender a la enseñanza explícita de las cuatro habilidades básicas: hablar, escuchar, leer y escribir en la educación superior, independientemente del nivel sociocultural de sus estudiantes, sino de los procesos de enseñanza.

Actualmente el trabajo que se realiza en las universidades muestra cierta coincidencia en los enfoques, ya que responden a modelos situados en el contexto, el discurso y el género, sin desatender los niveles iniciales, como la ortografía y la gramática, pero el énfasis está puesto en el género y las prácticas (Natale y Stagnaro, 2016). Esta investigación comparte la relevancia de estos preceptos, pero también da cuenta de la relevancia de la enseñanza de la gramática para mejorar la producción escrita, pues si bien conocer el género discursivo y el contexto son necesarios para dominar el ejercicio de escritura, también debe existir un saber lingüístico dado por el saber gramatical y textual, en el que se focalice en la revisión.



## **CAPÍTULO V. CONCLUSIONES**

En este capítulo se establecen las conclusiones que se deducen del presente estudio. Además, junto con presentar las implicaciones teóricas y pedagógicas de la investigación, se mencionan las limitaciones propias del estudio y se exponen algunas proyecciones para futuras investigaciones.

### **5.1 Conclusiones**

Los hallazgos muestran la factibilidad de la operacionalización y adecuación de un modelo utilizado con asiduidad en una segunda lengua para determinar la efectividad del feedback metalingüístico en oposición al feedback directo (Ferreira, 2015, 2017a y b), pero que en este ámbito apoya la escritura de un género académico en español como lengua materna en un contexto mediatizado por la tecnología.

En relación con el objetivo general de este estudio, que establece determinar los efectos de las estrategias de FCE, podemos señalar que los resultados son alentadores, pues el desarrollo de tareas de escritura corregidas mediante estrategias de feedback correctivo escrito metalingüístico, conducen a mejorar la escritura a través de la obtención de una correcta precisión en el uso de marcadores discursivos con valor organizativo y que esto se mantenga en el tiempo, lo que se condice con los estudios a nivel nacional de Ortiz y Ferreira (2014), quienes al comparar estrategias metalingüísticas directas e indirectas, concluyeron la supremacía de estas últimas. Además, el estudio realizado por Muñoz y Ferreira (2017), estableció que estas estrategias también eran pertinentes para trabajarlas en enseñanza básica y que el feedback metalingüístico era más efectivo en este escenario.

A raíz de lo anterior, las estrategias correctivas, de acuerdo con Ferris (1999) son pertinentes para mejorar la producción escrita, en oposición a lo planteado por Truscott (1996), quien señalaba que el uso de estas estrategias podría ser perjudicial. En este caso, el feedback correctivo escrito metalingüístico (FCM) mediante descripciones gramaticales fue el que alcanzó mayor éxito, debido a que este grupo inició el proceso de escritura con 41 errores, pero en el post test disminuyó a 9 y en el post test diferido el número de errores fue sólo 3, lo que equivale a una mejora con significancia en la disminución de errores en el uso de MDO.

De acuerdo con los objetivos específicos, podemos señalar, en primer lugar, que el uso de estrategias de FCE es pertinente para mejorar la precisión gramatical y que, en este estudio, las claves metalingüísticas presentaron resultados con significancia estadística en comparación a los alumnos que recibieron feedback directo y a los que no recibieron feedback correctivo, sino comentarios generales. Es interesante, del mismo modo, especificar que es importante enfocar o focalizar el feedback, pues de este modo los alumnos son capaces de concentrarse y notar su error.

Como segundo objetivo específico, se planteó determinar el efecto del FCE a corto y largo plazo, según ello, se puede sostener que el feedback con clave metalingüística en ambos procesos fue más efectivo, ya que el feedback directo que recibió el grupo experimental 1 (G.D) y el feedback general que recibió el grupo control (G.C), no presentó resultados con significancia en ninguna de las pruebas estadísticas aplicadas en esta investigación.

A partir de ello, se puede sostener que para tratar errores en el uso de MDO en la escritura de crónicas periodísticas informativas es efectivo el uso de claves metalingüísticas en las que los estudiantes notan por sí mismos sus errores. Sin embargo, es preciso que los estudiantes sean entrenados en la dimensión gramatical, porque de lo contrario esta estrategia metalingüística no es exitosa.

Según el tercer objetivo específico, es propicio indagar sobre este proceso metalingüístico. Para ello, el grupo de estudiantes que recibió feedback metalingüístico se sometió voluntariamente a reescribir su texto y verbalizar este procedimiento, a través de protocolos de pensamiento en voz alta. Este proceso fue relevante para que el docente obtuviese información cualitativa en torno al feedback.

El procedimiento anteriormente descrito dio como resultado la categorización de la información y la relación mental que establecían los estudiantes cuando revisaban las estrategias de feedback proporcionadas por la docente. En ese sentido, el aporte de la técnica de pensamiento en voz alta permite incrementar el conocimiento cognitivo, que es bastante complejo, y de esta manera poder desarrollar modelos de procesos de composición y realizar investigaciones empíricas en distintos contextos académicos y pedagógicos. Según ello, es necesario seguir los lineamientos de Ericsson y Simon (1993), quienes reconocen que se debe articular información de la que el sujeto es consciente sin

utilizar la introspección, sino solo evocando la memoria de trabajo. Si bien es cierto, este trabajo es incompleto, por lo menos permite evocar información a la que el docente no podría acceder de otra manera para evaluar sus procedimientos de trabajo y de ese modo, a portar a un modelo de escritura que puede ser replicado en diferentes contextos.

Los resultados de esta investigación además de dar cuenta de la efectividad de la corrección de errores mediante la estrategia metalingüística de FCE nos permite conocer y aplicar diversas estrategias correctivas en distintos géneros académicos y profesionales. Cabe señalar, que los resultados dan cuenta de la efectividad de la clave metalingüística en oposición a la corrección directa. Esto resulta interesante, debido a que los docentes de español como L1, que trabajan en el aula, al no contar con una taxonomía, solo con los lineamientos entregados por Cassany (2014), corrigen el error de manera explícita y proveen la respuesta correcta. Lo que nos lleva a esbozar dos hipótesis: primero en relación con la efectividad de la estrategia utilizada y luego a preguntarnos si los docentes efectivamente saben cómo corregir un texto.

De acuerdo con los estudios mencionados a lo largo de este trabajo, se puede señalar que en el uso de estrategias de FCE aún no es posible realizar conclusiones categóricas, debido a que se requieren más y variados estudios que incrementen el conocimiento existente (Bitchener y Knoch, 2008; Shintani y otros, 2014). En consecuencia, los resultados de este trabajo aportan en la disciplina de la enseñanza de la escritura especializada en el ámbito de español como lengua materna, pues permite, primero, confirmar algunas de las proposiciones vigentes en el campo y, segundo, discutir ciertas consideraciones teóricas sobre la base de evidencia empírica. Este aporte se vuelve todavía más relevante en el ámbito nacional, puesto que en este contexto las investigaciones respecto del FCE en la enseñanza de español como LM son prácticamente inexistentes.

En cuanto a las dos primeras preguntas de investigación, que señalaban que:

1. ¿Qué estrategia de feedback correctivo escrito es más efectiva en el aprendizaje de marcadores discursivos con valor organizativo en la escritura de crónicas periodísticas, el FCE directo o el FCE metalingüístico con descripción gramatical-ambos focalizados-?

2. ¿Cuál es el efecto diferenciador en el entre los dos tipos de FCE, mencionados anteriormente, en el aprendizaje de marcadores discursivos organizativos en la crónica periodística, esta diferencia, es factible de mantener en el tiempo?

De acuerdo con lo anterior, pudimos constatar que la estrategia más efectiva para la disminución de errores en el uso de MDO corresponde a las claves metalingüísticas con descripción gramatical, lo que aprueba nuestra hipótesis, que señala que hay diferencias entre grupos y que el grupo que fue corregido mediante FCM presentaría una disminución de errores, lo que se corroboró con significancia estadística. Sin embargo, en relación con la segunda pregunta, no pudimos establecer una mejora significativa en los estudiantes que recibieron feedback correctivo directo, en relación con el GC que no recibió feedback.

Sobre esa base, es posible concluir que el uso de ambas estrategias presenta una ganancia en cuanto al uso de marcadores discursivos organizativos, pero que el uso de la estrategia metalingüística es superior que el grupo que fue corregido con feedback directo (sin significancia estadística). Además, estos resultados se mantuvieron a corto y largo plazo en estudiantes de periodismo de primer año de universidad. Los resultados confirman la efectividad del FCE metalingüístico en la promoción de la precisión gramatical de la estructura tratada y proporcionan evidencia que refuta las aprehensiones respecto de la provisión de este tipo de feedback a estudiantes con niveles elementales en estudios de lengua extranjera, que es donde mayoritariamente se utilizan estas estrategias.

Otro elemento importante a considerar es el uso de feedback focalizado, esto hace que el estudiante note su error y que el docente profundice en la retroalimentación, pues al focalizar en solo un tipo de error, puede entregar el mismo tiempo que demoraba marcando todos los errores de un texto a construir un feedback más eficiente y más significativo para los estudiantes.

Con respecto al tratamiento de los marcadores discursivos organizativos (MDO), es propicio aclarar que el uso de feedback con claves metalingüísticas permitió a los alumnos dedicar más tiempo a revisar sus textos, pues debían invertir tiempo y recursos cognitivos en poner atención a las pistas gramaticales proporcionados por el docente. Además, fue un acierto utilizar formas lingüísticas que se instanciaran naturalmente en un género discursivo, como es la crónica informativa, ya que de ese modo se cumple con el principio comunicativo que guía esta investigación, en la que la gramática es esencial para una correcta producción textual en un contexto de uso. Esto permite inferir que cuando las formas apuntadas poseen

un alto grado de complejidad, la incorporación de información acerca de la naturaleza del error permite que los estudiantes reflexionen acerca de sus imprecisiones y clarifiquen sus dudas respecto de las reglas de uso correcto, acciones que promueven el mejoramiento en el manejo preciso de la estructura seleccionada.

Por otro lado, una inferencia sustancial que se desprende de este estudio dice relación con la proximidad que los estudiantes deben tener con las formas tratadas con FCE; ya que resulta fundamental que las estructuras intervenidas tengan sentido para los estudiantes y se utilicen constantemente para garantizar la efectividad de un tratamiento correctivo.

Otra conclusión significativa en el ámbito del FCE corresponde a la demostración que este tipo de estrategia resulta efectiva en contextos de instrucción de español como L1. Si bien se ha señalado que las características disímiles entre distintos contextos de enseñanza pudiesen influir en la efectividad del FCE, los hallazgos de este estudio demuestran que dicha técnica correctiva beneficia a los estudiantes que aprenden español como L1, incluso en contextos académicos especializados, como lo es un curso de redacción en la universidad. En otras palabras, resulta posible afirmar que las características inherentes a la corrección metalingüística propician la práctica controlada del conocimiento declarativo, cuestión que asiste la procedimentalización de dicho conocimiento, contribuyendo a la construcción de una gramática en espacios de enseñanza académica.

En definitiva, puede afirmarse que en un escenario como el estudiado, en el cual los estudiantes redactaban textos propios de su especialidad y en un contexto mediatizado por la tecnología, como lo es el uso de una plataforma, permite que desarrollen sus prácticas de escritura en un ámbito cercano y familiar, en el que cada uno puede recibir comentarios y correcciones para mejorar su escritura sin ser expuesto a una estructura de clase tradicional, también le permite entender la importancia de conocer sus errores y tomarlos como una instancia para mejorar. En síntesis, se puede sostener que la implementación de tareas en la plataforma Moodle facilitó el trabajo de corrección para el docente y para la recepción del feedback por parte de los estudiantes.

Finalmente, el diseño de las actividades de clase basadas el enfoque por tareas propuesto por Estaire (2007), permite utilizar un modelo didáctico con un enfoque comunicativo para enseñar lengua en un contexto académico. Desde esa perspectiva, la tarea corresponde a un plan de trabajo, que requiere que el estudiante fije su atención principalmente en el

significado, haciendo uso de los recursos lingüísticos disponibles (Estaire, 2011), por lo que se une a la necesidad de producir textos en un contexto específico y adecuado para el alumno, entendiendo el entorno natural en el que se desarrolla un estudiante de periodismo y a la vez propiciar el aprendizaje de marcadores del discurso con valor organizativo para favorecer la redacción de sus textos.

## **5.2 Aportes teóricos y pedagógicas**

Sobre la base de los resultados de esta investigación, se plantean aquí los aportes teóricos y pedagógicas vinculadas a la efectividad del FCE metalingüístico como estrategia metodológica efectiva para la promoción de la precisión gramatical en un escenario de uso productivo de la lengua en estudio.

### **5.2.1 Aportes teóricos**

Los aportes teóricos de la presente investigación se relacionan con algunas de las teorías de enseñanza de lenguas mediante estrategias de FCE y de la alfabetización académica como eje fundamental para mejorar las prácticas de escritura en estudiantes novatos.

En cuanto a las teorías de enseñanza de lengua en Adquisición de Segundas Lenguas y en Lengua Materna, este estudio se vincula estrechamente con los lineamientos de las corrientes interaccionistas y cognitivas. En ellas, el FC es considerado un elemento que asiste la adquisición lingüística de un aprendiz, pues suscita la activación de procedimientos esenciales para promover la incorporación de un nuevo código lingüístico. En primer lugar, los hallazgos se vinculan con las perspectivas interaccionistas de adquisición de lenguas, específicamente con la hipótesis del noticing de Schmidt (1990, 2001, 2010), en tanto demuestra que no es posible aprender aquello que no es conscientemente procesado. Esto queda confirmado con el resultado obtenido por el GC y el GD que no evidenciaron avances significativos en su desempeño debido a la nula exposición a algún tipo de input, lo que impidió que los estudiantes que conformaban este grupo atendieran y corrigieran sus errores. Mientras que el grupo M que fue expuesto a corrección metalingüística, aumentó significativamente la precisión en el uso de MDO, pues disminuyó la cantidad de errores con significancia estadística.

Paralelamente, los resultados se alinean con los postulados de la teoría de la interacción de Long (1996) en el sentido que el FC faculta al estudiante a centrar su atención en aquellas formas erradas o inapropiadas para promover los ajustes lingüísticos necesarios para facilitar el aprendizaje. En el marco de este trabajo, que se focalizó en el aprendizaje de una forma lingüística (MDO), se logró como resultado que el estudiante pusiera atención en estas estructuras, atenuando la carga cognitiva demandada por todo proceso de reparación del error, que significa que note su error, que procese la información metalingüística proporcionada por el profesor y que además lo corrija.

En consecuencia, tal como lo menciona la hipótesis del output, la provisión de información esencial respecto de desviaciones en el uso de la lengua proporcionada por el FC permite a los estudiantes “notar” las deficiencias en la producción lingüística y, consecuentemente, confirmar o modificar el output (Swain, 1993; Pica, 1996; McDonough, 2005). Esto se comprueba al observar las pruebas estadísticas, pues de acuerdo con la Prueba Anova unifactorial en ambos estudios la significancia está sobre .05 en el pretest, lo que indica que antes de la intervención lingüística-tratamiento no hay diferencias. Sin embargo, en el post test inmediato y post test diferido, explicita que sí hay diferencias entre grupos, por efecto del tratamiento. Una vez que se aplica la prueba T para determinar qué grupo presenta la diferencia, la ganancia en ambos estudios se da en el grupo M, el que fue corregido mediante feedback metalingüístico.

En cuanto a las vinculaciones del presente estudio con las teorías cognitivas, resulta posible indicar que una de las causas que sustenta la efectividad del tratamiento correctivo corresponde a la conexión entre el tipo de estructuras intervenidas y el nivel de conocimiento que poseen los estudiantes, quienes cursan primer año de universidad y ya han transitado por 12 años de escolaridad obligatoria, además de dar una Prueba de Selección Universitaria (PSU) para ingresar a periodismo. Entonces, cuando el FCE apunta a aquellas estructuras que pertenecen al nivel de conocimiento de los estudiantes, estos sólo necesitan una indicación gramatical respecto de la existencia de alguna imprecisión para que activen el conocimiento que poseen respecto a las reglas de uso correcto de la forma intervenida.

Así, tal como lo propone DeKeyser (2001, 2007, 2010), el conocimiento declarativo podría convertirse en conocimiento procedimental a través de un procesamiento controlado. En efecto, el FCE metalingüístico asistió la activación del conocimiento declarativo de los estudiantes, permitiéndoles utilizar controladamente dichos saberes en las distintas tareas

de escritura hasta conseguir su procedimentalización. Esta última acción se constata con la retención a largo plazo de las destrezas adquiridas por el grupo M.

Por otro lado, debe indicarse que gran parte de los estudios han considerado muestras con niveles de competencia intermedio o superior en contextos de Adquisición de Segundas Lenguas (Guo, 2015). En este contexto, la presente investigación contribuye a la ampliación del alcance de la evidencia disponible, puesto que comprueba la efectividad de un tratamiento correctivo metalingüístico entre estudiantes de Educación Superior. En esta misma línea, los hallazgos obtenidos aportan evidencia importante en un ámbito poco estudiado.

### 5.2.2 Aportes pedagógicos

Esta investigación tiene importantes alcances en contextos de enseñanza de lengua y desarrollo de la habilidad de escritura, los que se explican a continuación. En primer lugar, el FCE metalingüístico se presenta como una técnica de corrección del error escrito que asiste el mejoramiento en el uso preciso de MDO. Esta estrategia metodológica permite abordar el tratamiento gramatical de determinadas formas lingüísticas, resguardando el uso productivo de la lengua en estudio, cuestión altamente significativa en el marco de un modelo de enseñanza inspirado en un enfoque por tareas que sean significativas para los estudiantes.

Además, el desarrollo de la escritura como habilidad productiva y como un medio para el aprendizaje emerge como una opción complementaria altamente pertinente para cursos numerosos- con más de 50 estudiantes- en la universidad, a cargo de un docente que debe desarrollar mejoras sustantivas en un semestre lectivo.

Otra implicación en el ámbito pedagógico se relaciona con la minimización de la tarea de corregir por parte del docente, quien se siente abrumado por la gran cantidad de textos y el escaso tiempo que tiene para revisarlos. En este sentido, el FCE metalingüístico focalizado representa una técnica facilitadora de la labor docente, pues demanda la auto-reparación de parte del estudiante, quien debe corregirse sobre la base de las pistas gramaticales dadas por el docente, este trabajo pareciera ser demandante, sin embargo, es posible sobrellevarlo con el uso cápsulas gramaticales de ayuda para estandarizar las correcciones y con estos modelos revisar los textos y adecuarlos a cada contexto de revisión.

Finalmente, utilizar la técnica de protocolos de pensamiento en voz alta también aportó al ámbito pedagógico porque entregó lineamientos sobre cómo corregir un texto. Este elemento es relevante, debido a que muchas veces el docente corrige detalladamente un texto, pero si el estudiante no comprende esta revisión, se pierde el efecto, por lo que ahondar en la comprensión de la estrategia de feedback por parte del estudiante permite al docente aprender a entregar la información.

### **5.3 Limitaciones y proyecciones del estudio**

Las limitaciones que presenta este estudio dan cuenta que el feedback correctivo escrito es un tema controversial que puede estudiarse desde diversos ámbitos, ya sea la configuración del género o la variación de la o las formas gramaticales de estudio. Sin embargo, trabajar solo con la noción de feedback en el ámbito de lengua es un tanto reduccionista, ya que resultaría relevante y oportuno proyectar esta estrategia correctiva a la superestructura de la crónica para organizar el género discursivo y, a nivel macroestructural, con el propósito de entregar feedback en el contenido del escrito, debido a que es una función básica y necesaria para los procesos de textualización y revisión de la escritura.

Otra limitación guarda relación con la elaboración de los test, pues si bien es cierto, estos corresponden al mismo género periodístico, al variar la temática, esto podría influir en la elicitación del uso de marcadores discursivos con valor organizativo.

Es importante señalar que la revisión de la corrección por parte de los estudiantes es fundamental para el éxito en la aplicación de estrategias de FCE, es decir, para efectos de esta investigación se utilizó un foro en el que los alumnos registraban de manera obligatoria sus comentarios respecto al feedback, esto porque la redacción de textos nuevos impide la revisión del texto anterior durante la misma sesión de trabajo. Este punto es interesante de discutir, porque aún no hay resultados contundentes en relación con la escritura y reescritura por parte de los alumnos, y la efectividad del feedback en estas situaciones. De acuerdo con este punto, esta investigación abordó la escritura de textos nuevos, no obstante, trabajos en el área (Ortiz y Ferreira, 2014; Lillo y Sáez, 2017), sostienen que es importante que los estudiantes reescriban el mismo texto para modelar la pertinencia del FCE.

## 6. Referencias bibliográficas

Allwright, R. (1975). Problems in the study of the language teacher's treatment of learner error. En M. Burt y H. Dulay (Eds.), *TESOL'75 New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education* (pp. 96-109). Washington, DC.: TESOL.

Álvarez, G. y Bassa, L. (2016) Estrategias didácticas para promover la escritura colaborativa mediada por tecnologías: hacia el desarrollo de dinámicas expertas en los grupos de trabajo. *Revista Exlibris* 5 (pps. 242-247). Recuperada desde <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3022/968>

Bitchener, J. y Ferris, D. (2012) *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. London: Routledge.

Bitchener, J.; Knoch U. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*. v. 19, pp. 207-217.

Bitchener, J. (2008) "Evidence in support of corrective feedback", *Journal of Second Language Writing* 17, 102-118.

Bitchener, J. y Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research*, 12(3), 409-431.

Bitchener, J., Young, S. y Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing* 14, 191-205.

Bhatia, V. (2005). *Analysing Genre: Language Use in Profesional Settings*. Londres: Longman.

Bhatia, V. (2002). A generic view of academic discourse. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 21-39). Cambridge: Cambridge University Press.

Bhatia, V. (2004) *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. London: Continuum.

Biber, D., Connor, U. y Upton, T. (2007). *Discourse on the move: Using corpus analysis to describe discourse structure*. Ámsterdam: John Benjamins.

Bleyhl, W. (2009). The hidden paradox of foreign language instruction or: which are the real foreign language learning processes? En Piske, Th. y Young-Scholten, M. (Eds.), *Input Matters in SLA* (pp. 137-158). Bristol: MPG Books Ltd.

Bridwell-Bowles, L. (1991). Research in composition: issues and methods. En Lindemann, Erika y Gary Tate (Eds.). An introduction to composition studies. Oxford University Press. New York.

Cassany, D. (2017). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. España: Paidós Comunicación.

Cassany, D. (2014). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de errores. México: Graó.

Cassany, D. (2009). La composición escrita en E/LE. Marco ELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera. Núm. 9. Disponible en <<http://marcoele.com/>>

Cassany, D. (2008). Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. Buenos Aires: Paidós.

Cassany, D. y Ayala G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó.

Carlino, P. (2007). "Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas", Textura, vol. 6, núm. 9, pp. 11-33 (en línea). Disponible en: <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/universidad>

Carlino, P. (2005). Escribir, Leer y Aprender en la Universidad. Una Introducción a la Alfabetización Académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carroll, S. y Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. Studies in Second Language Acquisition, 15, 357-386.

Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*. v. 12, pp. 267-296.

Chaudron, C. (1988) *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. New York: Cambridge University Press." *Canadian Modern Language Review*, 45(2), pp. 394–395.

Chaudron, C. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language learning*, 27(1), 29-46.

Contreras, C. y Ferreira, A. (2013). *Orden de adquisición en español como lengua extranjera: modalidad subjuntiva*. *Revista Literatura y Lingüística*, 28, 241-276.

Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. London: Penguin Books.

Corder, S. P. (1967) The significance of learners' errors. *International Review of Applied linguistics*. Vol 5 no4 pp 161-170.

Coyle, Y. y Roca de Larios, J. (2014). Exploring the role played by error correction and models on children's reported noticing and output production in a L2 writing task. *Studies in Second Language Acquisition*. 36(3), 451-485. doi:10.1017/S0272263113000612

DeKeyser, Robert. (2010). Monitoring process in Spanish as a second language during a study abroad program. *Foreign Language Annals*, 43 (1), 80-92.

DeKeyser, R. (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Nueva York: Cambridge University Press.

DeKeyser, R. (2001) Automaticity and automatization. In P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*. New York: Cambridge University Press, 125-151.

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches*, 1-19.

Dobrin, D. (1994). Whiter Wisdom? En Smagorinsky, Peter (Ed.) *Speaking About Writing. Reflections on research methodology*. Sage. California.

Doughty, C. y Williams, J. (1998). "Pedagogical choices in focus on form" en Catherine Doughty y Jessica Williams (eds.): *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 197-261.

Ellis, R. (2010). The Study of Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*. Vol. 94, Issue 3. 18 August 2010. Disponible en:  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2010.01065.x>

Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT journal*, 63(2), 97-107.

Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., y Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in English as a foreign language context. *System*, 36(3), 353-371.

Ellis, R., Loewen, S. y Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 339.

Ellis, R. (2006). Researching the effects of form-focussed instruction on L2 acquisition. *AILA Review* 19, 18-41.

Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33 (2), 209-224.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*, Oxford, Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1991). Second Language Acquisition and Language Pedagogy. *Multilingual Matters. Applied Linguistics*, Volume 15, Issue 1, 1 March 1994, Pages 109–111, <https://doi.org/10.1093/applin/15.1.109>.

Edelson, D. y Pea, R. (1996). Constructivism in the collaborative. En: B.G. Wilson (ed), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs: NJ, Educational Technology Publications.

Enginarlar, H. (1993). Student Response to Teacher Feedback in EFL Writing System, 21 (2), 193-204.

Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. Champaign, I. L.: National Council of Teachers of English.

- Ericsson, K. y Simon, H. (1993). *Protocol Analysis*. Cambridge: The MIT Press.
- Ericsson, K. y Simon, H. (1987). Verbal reports on thinking. *Introspection in Second Language Research*. Eds. C. Faerch y G. Kasper. Avon: Multilingual Matters Ltd. 24-53.
- Ericsson, K. y Simon, H. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review* 87: 215-51.
- Errázurriz, M. (2012). Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, vol XXXIV, núm. 136, 2012, pp.98-117.
- Estaire, S. (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. Disponible en: [http://www.nebrija.es/espa%F1ol para inmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf](http://www.nebrija.es/espa%F1ol%20para%20inmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf).
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. Marco ele revista de didáctica espa%F1ol como lengua extranjera, 12. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>.
- Farris, C. (1987). Current composition: beyond process vs. product. *English Journal* 76,6: 28:34.
- Ferreira, A. (2017a). La efectividad del feedback correctivo escrito indirecto metalingüístico en el espa%F1ol como lengua extranjera. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 56(3), 863-883. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1590/010318138650111301861>
- Ferreira, A. (2017b). El Efecto del Feedback Correctivo para Mejorar la Destreza Escrita en ELE Colombian Applied Linguistics Journal, vol. 19, núm. 1, enero-junio, 2017, pp. 37-50 Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá, Colombia.
- Ferreira, A. (2015). El efecto de estrategias de feedback correctivo escrito en la precisión lingüística de aprendices de ELE. En *Actas del XXVI Congreso Internacional de ASELE*, Granada, España, 16-19 de septiembre de 2015.
- Ferreira, A. (2007a). Estrategias de Feedback Efectivas para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras Asistidas por Computador. *Revista Signos*, Vol. 40, n. 65. pp. 40-55.
- Ferreira, A. (2007b). *Bases Teóricas para un Modelo B-Learning de Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. En J. Sánchez (Ed.): *Nuevas Ideas en Informática Educativa, Volumen 3*, pp. 272-296, Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Ferreira, A. (2006a). Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera. *Revista signos*, 39(62), 379-406. Recuperado en 11 de enero de 2016, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342006000300003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342006000300003&lng=es&tlng=es). 10.4067/S0718-09342006000300003.406.

Ferreira, A. (2006b). "*Estrategias de Feedback Efectivas para la enseñanza de lenguas en contextos e-learning*". En Sánchez J. (Ed.): *Nuevas ideas en Informática Educativa*, ISBN 956-310-430-7, Volumen 2, pp. 115-125, LOM Ediciones.

Ferreira, A. (2003). Feedback strategies for second language teaching with implications for Intelligent Tutorial Systems. Ph.D. Thesis, University of Edinburgh, Edinburgh, UK. Free Ling 2.2. Ferreira, Anita, 2006: "Estrategias de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera", *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, vol. 39, n. 62, 379-406.

Ferris, D. (2012). Written corrective feedback in second language acquisition and writing studies. *Language Teaching* 45(4), 446-459.

Ferris, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA Intersections and Practical Applications. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 32, pp. 181- 201.

Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short-and long- term effects of written error correction. *Feedback in second language writing: Contexts and issues*, 81-104.

Ferris, D. (2004). The "grammar correction" debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime?). *Journal of Second Language Writing*. v. 13, 49 -62.

Ferris, D. (2003). *Response to Student Writing: Implications for Second Language Students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ferris, D. y Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 161-184.

Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-10.

Flower, L. y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication* 32, (4), pp. 365-387.

Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M.; McCormick, K. y Peck, W. (1990). Reading to write. Exploring a cognitive and social process. Oxford University Press.

Fuentes, C. (1996), *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*, Madrid: Arco libros.

García, V. y Gutiérrez L. (2011). Manual de géneros periodísticos. Segunda edición. Colombia: Universidad de La Sabana.

Gass, S., y Mackey, A. (2007). Input, interaction and output: An overview. *AILA Review*, 19, 3-17.

Givón, T. (1985). Function, structure, and language acquisition. In D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 1. The data; Vol. 2. Theoretical issues* (pp. 1005-1027). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

González, S. (2005). *Periodismo de opinión y discurso*. México: Trillas.

Green, A. (1998). Verbal Protocol Analysis in Language Testing Research: a handbook. Cambridge: Cambridge University Press.

Guenette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing* 16(1), 40-53.

Guo, Q. (2015). The effectiveness of written CF for L2 development: A mixed-method study of written CF types, error categories and proficiency levels. (Tesis doctoral, Auckland University of Technology). Disponible en <http://aut.researchgateway.ac.nz/handle/10292/9628>

Gutiérrez Vidrio, Silvia. (2010). Discurso periodístico: una propuesta analítica. *Comunicación y sociedad*, (14), 169-198. Recuperado desde:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-252X2010000200007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2010000200007&lng=es&tlng=es).

Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy y S. Ransdell (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Halliday, M. y Martin, J. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Londres: Falmer Press.

Halliday, M. y Hassan R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Halliday, M. y Hassan R. (1980). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Hendrickson, J. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent research and practice. *The Modern Language Journal*. v. 62, pp. 387-398.

Hendrickson, J. M. (1980). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research and practice. In K. Croff (Ed.), *Reading in English as a second language: For teachers and teacher trainees* (2nd ed., pp. 153-173). Cambridge: Winthrop Publishers, Inc.

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

Hyland, K. y Hyland, F. (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ibáñez, R. (2010). El Texto Disciplinar en la transmisión del conocimiento especializado: ¿Persuasión o negociación del conocimiento? *Revista de Estudios Filológicos*, (46), 59-80.

Jourdenais, R. (2011). Language teacher education. In M.H. Long y C.J Doughty (Eds), *The handbook of language teaching*, 647-658. Oxford: Black well.

Kloss, S. (2014). *Análisis de Errores: Una Base Teórica para Mejorar la Producción Escrita de Estudiantes de Periodismo*. 2014. Tesis (Magíster en Lingüística Aplicada – Facultad de Humanidades y Artes, Universidad de Concepción, Chile.

Koschmann, T. (2003). *CSCL, argumentation, and Deweyan inquiry*. In *Arguing to learn* (pp. 261-269). Boston: Springer Netherlands.

Koschmann, T. (1996). *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm*. New Jersey: Routledge.

Krashen, S. (1984). *Writing: Research, theory and applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.

Lafleur, N. y Ferreira, A. (2015). Analyse et description des erreurs prépositionnelles les plus fréquentes en espagnol L2. *Revista de Lingüística y Literatura*, 68.

Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24, 203-218. .

Lerat, P. (1997). *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Ariel.

Lipponen, L. (2002). Exploring foundations for computer-supported collaborative learning. En Noguera, I., y Gros, B. (2009). El rol del profesor en el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2(3), 66-82.

Lillo, J. y Ferreira, A. (2014). Un modelo teórico-metodológico para investigación empírica en feedback correctivo escrito en una segunda lengua. *Revista semestral del lingüística, filología y traducción: Onomázein*, 30, 90-110.

Lillo, J. (2014) *Efecto del feedback correctivo escrito directo focalizado, en el proceso de producción de textos escritos en inglés como L2*. Tesis de doctorado, Universidad de Concepción, Chile.

Lillo, J. y Sáez, K. (2017) La efectividad del feedback correctivo escrito en la adquisición de segundas lenguas. *Revista signos*, 50(94), 217-240. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342017000200217>

Llamas Saíz, C. (2003). La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE: explotación de los textos periodísticos de opinión. XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos 2003. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/14/14\\_0695.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0695.pdf)

Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En Ritchie, W. C. and Bhatia, T. K. (Eds), *Handbook of second language acquisition* (pp.413-468). Nueva York: Academic Press.

Long, M. (1991). "Focus on form: A designfeature in language teaching methodology" en Kees de Bot, Ralph Gins Berg y Claire Kramersch (eds.): *Foreign language research in cross-cultural perspectives*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 39-52.

Lightbown, P. y Spada, M. (2006). *How Languages Are Learned, 3rd ed.* Oxford: Oxford University Press

Loewen, S. (2012): "The Role of Feedback". En Sussan Gass y Alison Mackey (Eds.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Abingdon: Routledge, 24 -40.  
Manual de estilo del diario el país (2002).

Loshcky, L. and Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. In Crookes, G. and Gass, S.(eds.)

Lyster, R. (1998). "Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse", en *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-82.

Manual de estilo del Diario "El País" de España (2002). Disponible en: <http://blogs.elpais.com/files/manual-de-estilo-de-el-pa%C3%ADs.pdf>

Massi, M. (2005). "Las citas en la comunicación académica escrita" [en línea]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1011Palmira.PDF>

Martín M. y Portolés, J. (1999), «Los marcadores del discurso», en I. BOSQUE y V. DEMONTE (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, tomo III, Madrid: Espasa Calpe, pp. 4051-4203.

Martín M. y Montolío, E. (2008) (coords.) Los marcadores del discurso: Teoría y análisis. Madrid: Arco/libros.

Martin, J. y Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.

Martin, J. (1993). Genre and literacy - Modeling context in educational linguistics. En W. Grabe et al. (eds.), *Annual review of applied linguistics, 13. Issues in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 141-73.

Martínez, J. (1988). La comunicación periodística frente al reto electrónico. El retorno a los géneros. *Cuenta y Razón*, 34, 59-64.

McDonough, K. (2005). Negative feedback and learners' response on ESL question development. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(1). 79-103. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263105050047>

Mineduc (2017). Informe Simce por prueba rendida: área de escritura. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/informe-simce-2/>

Montolío, E. (2008). "El informe de Consultoría: un género para la toma de decisiones", en CALVI, M.V., MAPELLI, G. y SANTOS, L.J. (eds.), *Lingue, culture, economia: comunicazione e pratiche discorsive*. Milán: FrancoAngeli, 213-228.

Montolío, E. (2007). "Advising without Committing: The Use of Argumentative Reservation in Texts Written by Consultants" en SARANGI, S. y GARZONE G. (eds.), *Ideology and Ethics in Specialized Communication: a discourse perspective*, Berna: Peter Lang, 251-275.

Montolío, E. (2001). Conectores de la lengua escrita: contraargumentativos, consecutivos, aditivos y organizadores de la información, Barcelona: Ariel.

Muñoz, B. y Ferreira, A. (2017). El feedback correctivo escrito indirecto en el aprendizaje de la forma comparativa de adjetivos en inglés. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, [S.I.], v. 27, n. 1, p. 73-89, jun. 2017. ISSN 0719-3262. Disponible en: <http://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/828>.

Natale, L. y Stagnaro, D. (2016). Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior. Ediciones UNGS, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Nogueira da Silva, A. (2010). La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales: *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (6).

Norrish, J. (1983). *Language Learners and their Errors*. London: Macmillan.

Ortiz, M. y Ferreira A. (2014). Proposing a Wiki-Based Technique for Collaborative Essay Writing. *Revista Profile*, 16 (2).

Parodi, G. (2008). Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En G. Parodi (Ed.), *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer* (pp. 17-37). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Parodi, G. (2007). Comprensión y aprendizaje a partir del discurso especializado escrito: Teoría y empiria. En G. Parodi (Ed.), *Lingüística de Corpus y Discursos especializados: Puntos de mira* (pp. 223-255). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Pica, T. (1996). The essential role of negotiation in the communicative classroom. *JALT Journal*, 18(2), 241-268.

Portolés, J. (2014). *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.

Pottier, B. (1993). *Semántica general*, Madrid: Gredos.

Pons, S. (1998). *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*, Valencia, Universitat de València.

Puren, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional - *Porta Linguarum*, Universidad de Granada, no1, enero 2004, pp. 31 -36

Radecki, P. y Sawales, J. (1988). ESL student reaction to written comments on their written work *System*, 16, 355-365

Reyes, G. (2008). *Manual de redacción: como escribir bien el español*. Madrid: Arco/libros.

Robinson, P. (2001). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design. En P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 287-318.

Rodríguez de Benítez, K. (2015). Implementación del proceso de producción escrita para el mejoramiento de la redacción de textos expositivos en Administración Hotelera / Implementing the writing process to improve Hotel Management students' writing of expository texts. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, [S.I.], v. 12, n. 23, jun. 2016. ISSN 1814-4152. Disponible en: <http://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/228>.

Saito, H. (1994). Teachers' practises and students' preferences for feedback on second language writing: A case study of adult ESL learners. *TESL Canada Journal*, 11, 46-70.

Salaberri, S. y Altamirano, A. (2001). Instruction in learning strategies. En: García, L. (Eds). *Present and future trends in TEFL*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

Samuda, V., Gass, S. y Rounds, P. (1996). Two types of task in communicative language teaching. Paper presented at the annual TESOL Convention. Chicago, IL, March 1996

Sanz, I. (2007). *El español profesional y académico en el aula universitaria: El discurso oral y escrito*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Santamaría, L. (1990). *El comentario periodístico. Los géneros persuasivos*. Madrid: Paraninfo.

Scardamalia, M. y Bereiter C. (1986) Research on written composition. En Wittrock, Melvin (Ed.) *Handbook of research on teaching*. MacMillan. London.

Smagorinsky, P. (2001). If meaning is constructed, what is it made from?': Toward a cultural theory of reading author(s), *Review of Educational Research*, vol. 71, núm. 1, pp. 133-169.

Smagorinsky, P. (1994). Think-aloud protocol analysis: beyond the black box. En Smagorinsky, Peter (Ed.) *Speaking About Writing. Reflections on research methodology*. Sage. California.

Silva Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Silva Fernandes, I. (2005). Estudio comparativo de los marcadores del discurso en el español y en el portugués: el caso de los reformuladores en la prensa escrita. *Revista Interlingüística*. ISSN 1134-8941. 16 (2), 1019-1028.

Schmidt, R. (1990). "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics* vol. 11, n. 2, 129-158.

Schmidt, R., y Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 237-326). Rowley, MA: Newbury House.

Schmidt, R. (2001). "Attention". En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.

Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. En W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, Paper presented at Proceedings of CLaSIC 2010, Singapore, December 2-4 (pp. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.

Sheen, Y. (2011). *Corrective Feedback Individual Differences and Second Language Learning*. New York: Springer.

Sheen, Y. (2010). The role of oral and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 169-179

Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-283.

Shintani, N., Ellis, R. y Suzuki, W. (2014). Effects of written feedback and revision on learner's accuracy in using two English grammatical structures. *Language Learning*, 64(1), 103-131.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics* 17: 38–62.

Skehan, P. (1992). Second language acquisition strategies and task-based learning. *Thames Valley University Working Papers in English Language Teaching*, Volume 1, 178-208.

Sotomayor, C. y Coloma, C. (2017) ¿Es importante la enseñanza de la gramática para la escritura? una mirada a España e Hispanoamérica. Disponible en: [http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view\\_noticias&langSite=es&id=1256](http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=1256)

Storch, N. (2010). Critical feedback on written corrective feedback research. *IJES*, 10(2), 29-46.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13, 3-21.

Swales, J. (1981). *Aspects of Article Introductions*. Birmingham: University of Aston, Language Studies Unit.

Swales, J. M., (1990). *Genre Analysis - English in Academic and Research Settings*, Cambridge, Cambridge University Press.

Swales, J. (2004). *Research genres: Exploration and applications*. Cambridge: Cambridge Press.

Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language*, 50(1), 158-164.

Swain, M. 1985. "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". En S. M. Gass y C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Truscott, J. (1996). Review article. The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369.

Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: a response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*. v. 13, pp. 337-343.

Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*. v. 16, nº 4, pp. 255-272.

Van Beuningen, C. (2010). "Corrective Feedback in L2 Writing: Theoretical Perspectives, Empirical Insights, and Future Directions". *International Journal of English Studies*, 10 (2), 1-27.

Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona/Buenos Aires: Paidós.

VanPatten, B (1990). Attending to form and content in the input. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301.

Van Someren, M., Barnard, Y., & Sandberg, J. (1994). *The think aloud method: a practical approach to modelling cognitive processes. (Knowledge-based systems)*. London: Academic Press.

Willis, D. y Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. University Press, Oxford: Oxford University Press.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman. D. Willis(ed). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.

Witte, S. y Cherry, R. (1994). Think-aloud protocols, protocol analysis, and research design: an exploration of the influence of writing tasks on writing process. En Smagorinsky, Peter (Ed.) Speaking About Writing. Reflections on research methodology. Sage. California.



## 7. Anexos

### 7.1 Anexo 1. Cronogramas de las actividades correspondientes a los años 1 y 2 de ejecución.

#### 7.1.1 Cronograma de la intervención lingüística año 1.

Tabla N° 33 Cronograma de la intervención Lingüística. Estudio año 1.

| Semana | Tareas e indicadores  | Estrategia de corrección:<br>Feedback correctivo<br>escrito  | Evaluación |
|--------|---|--|------------|
| 1      | Fecha: viernes 18 de marzo<br>PRETEST<br>Escritura de una crónica.<br>-Manejar de la estructura.<br>- Mantener coherencia y cohesión (marcadores discursivos)<br>- Manejar un léxico adecuado.<br>- Aplicar ortografía puntual y acentual | Luego de que los estudiantes escriban una crónica:<br>FCE: Directo.<br>Se marca explícitamente el uso inadecuado del marcador y se entrega la respuesta.<br>FCE: Metalingüístico.<br>Se darán claves metalingüísticas al estudiante para que note se error.<br>Feedback positivo y feedback negativo: se entregarán mensajes, como: lo hiciste bien, hay aspectos mejorables dentro del texto. | Pre-test   |

|                 |   |   |                              |
|-----------------|---|---|------------------------------|
| <p><b>2</b></p> | <p>Fecha: miércoles 30 de marzo</p> <p>Contenido: Español académico. Principios epistemológicos y revisión de marcadores discursivos.</p> <p><u>Tarea 1</u></p> <p>Ejercicio 1</p> <p>Resolución de preguntas, de acuerdo con una crónica modelo.</p>   | <p>Los estudiantes ingresan a la plataforma y realizan el ejercicio 1 de la tarea 1, que corresponde al análisis de la estructura prototípica de la crónica y a partir de ella, deben responder un set de preguntas.</p> <p>La docente corrige en la plataforma la actividad y entrega feedback correctivo escritos a los dos grupos experimentales y comentarios generales al grupo control.</p> | <p>Evaluación de proceso</p> |
| <p><b>3</b></p> | <p>Fecha: viernes 08 de abril.</p> <p>Objetivos: Conocer la tipología de marcadores discursos.</p> <p>-Reflexionar sobre el propósito discursivo de los marcadores y sus implicancias en la coherencia textual.</p> <p><u>Tarea 2</u></p> <p>Ejercicio 2</p> <p>Ejercicios de completación.</p> <p>Ejercicio 3</p> <p>Ejercicios de gramática.</p> <p>Ejercicio 4</p> <p><b>Cierre metacognitivo.</b></p> | <p>Escritura de Macroproposiciones, corrección de errores a través de estrategias de FCE directo, metalingüístico y comentarios generales.</p>  |                              |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  | <p>Fecha: viernes 15 de abril</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enlazar de manera coherente proposiciones y marcadores discursivos.</li> <li>- Escribir una crónica, manteniendo criterios de legibilidad.</li> </ul> <p><u>Tarea 3</u></p> <p>Ejercicio 1</p> <p>Unir columnas</p> <p>Ejercicio 2</p> <p>Escribir una crónica</p> <p>Ejercicio 3</p> <p>Responder preguntas, en relación con la crónica redactada.</p> <p>Ejercicio 4</p> <p>Cierre metacognitivo.</p> | <p>Luego de que los estudiantes redactaron macroproposiciones con marcadores discursivos con valor organizativo para formar textos.</p> <p>FCE: Directo.</p> <p>Se marcó explícitamente el uso inadecuado del marcador y se entrega la respuesta.</p> <p>FCE: Metalingüístico.</p> <p>Se entregaron claves metalingüísticas al estudiante par que note se error.</p> <p>Comentarios generales: se entregaron mensajes, tales como: lo hiciste bien, hay aspectos mejorables dentro del texto.</p> |  |
|--|--|---|--|

|                 |   |  |                              |
|-----------------|---|--|------------------------------|
| <p><b>5</b></p> | <p>Fecha: viernes 22 de abril</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer relaciones de coherencia, a partir de hechos noticiosos y su vinculación mediante marcadores discursivos.</li> </ul> <p>Tarea 4</p> <p>Ejercicio 1 (3 pasos)</p> <p>1. Realizar una tabla de doble entrada para enumerar una lista de hechos noticiosos y de marcadores discursivos.</p> <p>2. Redactar una crónica utilizando los hechos noticiosos y los marcadores discursivos.</p> <p>Ejercicio 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cierre metacognitivo.</li> </ul> <p>Revisar sus errores, a partir de la crónica redactada.</p> | <p>Una vez que los estudiantes ensamblan hechos noticiosos, a partir de marcadores discursivos con valor organizativo y crean un texto con tres macroproposiciones. El docente:</p> <p>Explicita la función de los marcadores y en conjunto reflexionan en todos los usos del listado de MD organizativos y da FCE a los textos producidos por los estudiantes, según las variantes de este estudio: directo, metalingüístico y comentarios generales para el grupo control.</p> | <p>Evaluación de proceso</p> |
| <p><b>6</b></p> | <p>POSTEST INMEDIATO</p> <p>Fecha: viernes 29 de mayo.</p> <p>Escritura de una crónica.</p> <p>-Manejar de la estructura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantener coherencia (marcadores discursivos)</li> <li>- Mantener cohesión.</li> <li>- Manejar un léxico adecuado.</li> <li>- Aplicar reglas de ortografía y puntuación.</li> </ul>   |  | <p>Post- test</p>            |
| <p><b>7</b></p> | <p>Viernes 06 de mayo.</p>  | <p>Sin evaluación</p>  |                              |
| <p><b>8</b></p> | <p>Viernes 13 de mayo.</p>  | <p>Sin evaluación</p>  |                              |

|           |   |                |                    |
|-----------|---|----------------|--------------------|
| <b>9</b>  | Viernes 20 de mayo.   | Sin evaluación |                    |
| <b>10</b> | Fecha: viernes 27 de mayo.<br>POSTEST DIFERIDO<br>Escritura de una crónica.<br>-Conocer y aplicar la estructura.<br>-Mantener coherencia y cohesión (marcadores discursivos)<br>-Manejar un léxico adecuado.<br>-Aplicar reglas de ortografía y puntuación. |                | Post test diferido |
| <b>11</b> | Aplicar y analizar los protocolos de pensamiento en voz alta como instrumento para analizar el proceso de escritura de la crónica, en el grupo experimental 2, correspondiente a la estrategia de FCE metalingüístico –descripciones gramaticales-.         |                |                    |

(Fuente: Elaboración propia)

El cronograma anterior, da cuenta de las semanas y las tareas que se desarrollarán en la intervención lingüística. La primera semana, se aplicará un pre test, posteriormente, la segunda semana se trabajó con la estructura de la crónica y los marcadores discursivos. En la semana 3, se realizaron ejercicios que apoyen el aprendizaje de marcadores discursivos con valor organizativo. Más tarde, en la semana 4 y 5, se trabajará con la estructura y con los marcadores discursivos organizativos, a partir de los textos que escriben los estudiantes y el docente dará feedback a cada uno estos textos.

En la semana 6 se realizó el post test. Mientras, que la semana 7, 8 y 9 no se escribieron textos ni se recibió feedback.

En la semana 10, se aplicó un post test diferido para constatar si el aprendizaje de los marcadores persiste o no en el tiempo.

Finalmente, en la semana 11 para evidenciar las estrategias de feedback metalingüístico utilizado en el grupo experimental número 2, se usó la técnica de protocolos en voz alta a los estudiantes de ese grupo. La información de esos protocolos se registró, mediante grabaciones. Cabe señalar que este apartado de la investigación necesitó del consentimiento informado del sujeto que participó en el estudio.

Este trabajo se realizó durante el primer semestre lectivo del año 2016, que corresponde a la primera etapa de ejecución; mientras que la segunda etapa, se realizó el primer semestre de 2017. Esto con la finalidad de verificar las estrategias utilizadas y aumentar el tamaño de la muestra.



7.1.2 Cronograma de la intervención lingüística año 2.

Tabla N° 34. Cronograma de la intervención Lingüística. Estudio año 2.

| Semana | Tareas e indicadores   | Estrategia de corrección:<br>Feedback correctivo escrito   | Evaluación            |
|--------|--|--|-----------------------|
| 1      | <p>Fecha: viernes 17 de marzo</p> <p>PRETEST</p> <p>Escritura de una crónica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manejar de la estructura.</li> <li>- Mantener coherencia y cohesión (marcadores discursivos)</li> <li>- Manejar un léxico adecuado.</li> <li>- Aplicar ortografía puntual y acentual</li> </ul> |  | Pre-test              |
| 2      | <p>Fecha: viernes 24 de marzo</p> <p>Contenido: Marcadores discursivos.</p> <p><u>Tarea 1</u></p> <p>Ejercicio 1</p> <p>Resolución de preguntas, de acuerdo con una crónica modelo.</p>  | <p>Los estudiantes ingresan a la plataforma y realizan el ejercicio 1 de la tarea 1, que corresponde al análisis de la estructura prototípica de la crónica y a partir de ella, deben responder un set de preguntas.</p> <p>El docente corrige en la plataforma la actividad y entrega las estrategias de feedback según el grupo indicado:</p> <p>FCE: Directo.</p> <p>Se marcó explícitamente el uso inadecuado del marcador y se entrega la respuesta.</p> <p>FCE: Metalingüístico.</p> | Evaluación de proceso |

|   |   |  |                               |
|---|---|--|-------------------------------|
|   |   | <p>Se entregaron claves metalingüísticas al estudiante par que note se error.</p> <p>Comentarios generales: se entregaron mensajes, tales como: lo hiciste bien, hay aspectos mejorables dentro del texto.</p>   |                               |
| 3 | <p>Fecha: viernes 31 de marzo.</p> <p>Objetivos: Conocer la tipología de marcadores discursos.</p> <p>-Reflexionar sobre el propósito discursivo de los marcadores y sus implicancias en la coherencia textual.</p> <p><u>Tarea 2</u></p> <p>Ejercicio 2</p> <p>Ejercicios de completación.</p> <p>Ejercicio 3</p> <p>Ejercicios de gramática.</p> <p>Ejercicio 4</p> <p><b>Cierre metacognitivo.</b></p> | <p>Escritura de Macroproposiciones, corrección de errores a través de estrategias de FCE directo, metalingüístico y comentarios generales para el grupo control.</p>   | <p>Evaluación de proceso.</p> |
| 4 | <p>Fecha: viernes 07 de abril.</p> <p>Objetivos:</p> <p>- Enlazar de manera coherente proposiciones y marcadores discursivos.</p> <p>- Escribir una crónica, manteniendo criterios de legibilidad.</p> <p><u>Tarea 3</u></p> <p>Ejercicio 1</p> <p>Unir columnas</p>  | <p>Luego de que los estudiantes escribieron macroproposiciones con marcadores discursivos con valor organizativo para formar textos la docente corrigió, mediante:</p> <p>FCE: Directo.</p> <p>Se marcó explícitamente el uso inadecuado del marcador y se entrega la respuesta.</p> | <p>Evaluación de proceso</p>  |

|   |  |  |                       |
|---|--|--|-----------------------|
|   | <p>Ejercicio 2<br/>Escribir una crónica</p> <p>Ejercicio 3<br/>Responder preguntas, en relación con la crónica redactada.</p> <p>Ejercicio 4<br/>Cierre metacognitivo.</p>   | <p>FCE: Metalingüístico.<br/>Se entregaron claves metalingüísticas al estudiante par que note se error.</p> <p>Comentarios generales: se entregaron mensajes, tales como: lo hiciste bien, hay aspectos mejorables dentro del texto</p>  |                       |
| 5 | <p>Fecha: viernes 14 de abril</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer relaciones de coherencia, a partir de hechos noticiosos y su vinculación mediante marcadores discursivos.</li> </ul> <p>Tarea 4</p> <p>Ejercicio 1 (3 pasos)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizar una tabla de doble entrada para enumerar una lista de hechos noticiosos y de marcadores discursivos.</li> <li>2. Redactar una crónica utilizando los hechos noticiosos y los marcadores discursivos.</li> </ol> <p>Ejercicio 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cierre metacognitivo.</li> </ul> <p>Revisar sus errores, a partir de la crónica redactada.</p> | <p>Una vez que los estudiantes ensamblan hechos noticiosos, a partir de marcadores discursivos con valor organizativo y crean un texto con tres macroproposiciones.</p> <p>La docente:</p> <p>Luego de que los estudiantes escribieron la crónica:</p> <p>FCE: Directo.<br/>Se marcó explícitamente el uso inadecuado del marcador y se entrega la respuesta.</p> <p>FCE: Metalingüístico.<br/>Se entregaron claves metalingüísticas al estudiante par que note se error.</p> <p>Comentarios generales: se entregaron mensajes, tales como: lo hiciste bien, hay aspectos mejorables dentro del texto.</p> | Evaluación de proceso |
| 6 | POSTEST INMEDIATO  |  | Post- test            |

|           |   |                    |  |
|-----------|---|--------------------|--|
|           | <p>Fecha: viernes 21 de abril</p> <p>Escritura de una crónica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manejar de la estructura.</li> <li>- Mantener coherencia (marcadores discursivos)</li> <li>- Mantener cohesión.</li> <li>- Manejar un léxico adecuado.</li> <li>- Aplicar reglas de ortografía y puntuación.</li> </ul> |                    |  |
| <b>7</b>  | Viernes 28 de abril.  | Sin evaluación     |  |
| <b>8</b>  | Viernes 05 de mayo.   | Sin evaluación     |  |
| <b>9</b>  | Viernes 12 de mayo.   | Sin evaluación     |  |
| <b>10</b> | <p>POSTEST DIFERIDO</p> <p>Escritura de una crónica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer y aplicar la estructura.</li> <li>- Mantener coherencia y cohesión (marcadores discursivos)</li> <li>- Manejar un léxico adecuado.</li> <li>- Aplicar reglas de ortografía y puntuación.</li> </ul>                       | Post test diferido |  |
| <b>11</b> | <p>Fecha: 22 al 29 de mayo. Aplicar y analizar los protocolos de pensamiento en voz alta como instrumento para analizar el proceso de escritura de la crónica, en el grupo experimental 2, correspondiente a la estrategia de FCE metalingüístico –descripciones gramaticales-.</p>   |                    |  |

(Fuente: Elaboración propia)

7.2 Anexo 2. Diseño de los instrumentos, las tareas y materiales de la intervención lingüística.

SEMANA 1. PRE TEST. (Etapa 1, 2016).

**Definición conceptual de crónica:** La crónica es un estilo situado a medio camino entre la noticia, la opinión y el reportaje. Puede emplearse el estilo de crónica cuando se trate de informaciones amplias escritas por especialistas del periódico en la materia de que se trate, corresponsales en el extranjero, enviados especiales a un acontecimiento o comentaristas deportivos, taurinos o artísticos.

**Definición operacional de crónica:** El autor debe explicar y razonar las interpretaciones que exprese y construir su texto de modo que la información prime sobre la interpretación. No es tolerable reflejar opiniones personales o hipótesis aventuradas.

**Estructura básica:** Epígrafe, titular, bajada, lead o entradilla, cuerpo y cierre.

INSTRUCCIONES: Redacte una crónica periodística. Para ello, lea el siguiente hecho noticioso:

**Cadem: 82% dice que Pablo Longueira buscó favorecer a SQM en ley de royalty minero**

Luego de que el ex candidato presidencial de la UDI, Pablo Longueira, renunciara al partido tras ser vinculado con SQM y en medio de una investigación por cohecho en su contra, según la encuesta Cadem de esta semana un 80% afirma que su renuncia sienta un precedente para los demás políticos investigados.

Asimismo, un 82% afirma que Longueira buscó favorecer a SQM al gestionar con su ex gerente general, Patricio Contesse, una modificación en el proyecto de ley del royalty minero.

Por otro lado, un 58% de los encuestados dice que el ex senador "se vio personalmente afectado" en la conferencia de prensa en que anunció su dimisión a la colectividad, un 44% estima que "asumió su responsabilidad política" y un 40% dice que "fue valiente".

**A partir de este hecho, redacte una crónica, que siga los siguientes criterios:**

1. Ceñirse al hecho dado, aunque puede agregar elementos necesarios para profundizar su narración.
2. Cuide ortografía y redacción.
3. Escriba una crónica con una extensión de 350 palabras.

SEMANA 1. PRE TEST. (Etapa 2, 2017).

**Definición conceptual de crónica:** La crónica es un estilo situado a medio camino entre la noticia, la opinión y el reportaje. Puede emplearse el estilo de crónica cuando se trate de informaciones amplias escritas por especialistas del periódico en la materia de que se trate, corresponsales en el extranjero, enviados especiales a un acontecimiento o comentaristas deportivos, taurinos o artísticos.

**Definición operacional de crónica:** El autor debe explicar y razonar las interpretaciones que exprese y construir su texto de modo que la información prime sobre la interpretación. No es tolerable reflejar opiniones personales o hipótesis aventuradas.

**Estructura básica:** Epígrafe, titular, bajada, lead o entradilla, cuerpo y cierre.

**INSTRUCCIONES:** Redacte una crónica periodística. Para ello, lea el siguiente hecho noticioso:

Cadem: Aprobación de Carabineros cae 12 puntos luego de conocerse fraude en la institución

Autor: C. Soto

Se trata de la peor evaluación desde que se realiza la encuesta. Esta semana, la institución alcanzó un 65% de aprobación y un 26 de desaprobación.

Un 65% de aprobación ciudadana registró esta semana Carabineros en la medición que realiza Cadem, a días de que se diera a conocer el millonario fraude que se produjo al interior de la institución.

Esto es una baja de 12 puntos en relación a la medición anterior que se hizo en febrero, cuando el organismo uniformado obtuvo un 77% de calificación positiva, justo en medio del drama por los incendios que afectaron a la zona central.

En la última semana, la institución se ha visto cuestionada por un fraude, cuya suma total podría ser cercana a los ocho mil millones de pesos.

**A partir de este hecho, redacte una crónica, que siga los siguientes criterios:**

1. Ceñirse al hecho dado, aunque puede agregar elementos necesarios para profundizar su narración.
2. Cuide ortografía y redacción.
3. Escriba una crónica con una extensión de 350 palabras.

SEMANA 2 y 3. (Etapa 1 y 2, 2016, 2017)

Tarea de escritura 1 y 2.

**Objetivo: Conocer la tipología de marcadores discursivos, reflexionar sobre su propósito discursivo y sus implicancias en la coherencia textual**

Ejercicio 1.

Lee el siguiente extracto de una crónica y responde las preguntas que aparecen a continuación:

A partir del texto leído, reflexionemos acerca de algunos aspectos:

1. ¿Qué estructura posee?

---

---

---

---

2. ¿El texto leído es cohesivo y coherente?, ¿Existe alguna diferencia entre coherencia y cohesión?

---

---

---

---

3. ¿A través de qué mecanismos logras que un texto sea cohesivo y coherente?

---

---

---

---

## Ejercicio 2

Lee las siguientes proposiciones, extraídas a partir de crónicas publicadas en el diario *La Tercera* y completa con el marcador discursivo correspondiente, según la especificación dada. Además, para guiar tu trabajo, puedes revisar la tabla que clasifica los marcadores discursivos (inserta en los materiales de clase).

1. \_\_\_\_\_ (marcador continuativo con valor de orden y distribución) de la declaración, el abogado López señaló que "hemos traído a declarar a Carlos Alberto Délano (...).

2. Velasco recalcó sobre su relación con Penta que "lo mío fue profesional, un pago hecho con posterioridad al fin de la campaña electoral, después de la primaria, y \_\_\_\_\_ (marcador de inicio con valor aditivo) todos los antecedentes están a la vista de Impuestos Internos.

3. \_\_\_\_\_ (marcador inicial, topicalizador) consigna la declaración de Hugo Bravo contenida en la carpeta de investigación, Mario Livingstone, cercano a Undurraga, habría gestionado los aportes.

4. \_\_\_\_\_, (marcador inicial, topicalizador) el presidente del PPD Jaime Quintana hizo hincapié en que "aquí ha habido un funcionamiento normal de las instituciones".

5. \_\_\_\_\_, (marcador discursivo de continuación, con valor de continuidad) planteó que "al margen de que uno podrá criticar lo de la defensa corporativa, el tratar de establecer el empate como lógica de respuesta a este asunto a mí me parece inaceptable".

6. " \_\_\_\_\_ (marcador discursivo de cierre, con valor de epílogo, reformulación y recapitulación) se elucubrarón todo tipo de actuaciones y entre ellas hay alguien que, efectivamente, tenía un cierto control sobre todo el entramado desde el punto de vista de la prioridad de los beneficiarios y claro esa es una organización"

### Ejercicio 3

Lea el siguiente texto.

#### **Gobierno argentino aumenta tarifas de gas un 300% y de agua hasta un 375%**

**Estos aumentos se suman a los que ya experimentaron las facturas de la luz por la retirada de los subsidios estatales, de hasta el 600% y al aumento del 100 % en las tarifas del tren y el autobús de transporte público de la capital y sus alrededores.**

por: EFE  
viernes, 01 de abril de 2016

Buenos Aires.- El Gobierno argentino anunció hoy los nuevos cuadros tarifarios del gas y el agua, que supondrán aumentos en las facturas del 300% y de un 375%, informaron fuentes oficiales.

El aumento del precio del gas fue ratificado dos resoluciones publicadas hoy en el Boletín Oficial, que implican que la subida se notará ya en las facturas de abril.

La mayoría de hogares de Argentina soportarán un incremento promedio del 300%, el Gobierno establecerá una tarifa social, aplicable a colectivos vulnerables desempleados.

El Ejecutivo de Mauricio Macri considera "necesario implementar un nuevo esquema de precios" del gas natural y propano para "promover inversiones en exploración y explotación" de gas a fin de "garantizar su abastecimiento y de emitir señales económicas claras y razonables."

Se busca promover el "consumo racional" y "responsable," se otorgarán beneficios a todos aquellos consumidores que reduzcan su demanda.

Las subidas se aplicarán en la zona de cobertura de la empresa pública Agua y Saneamientos Argentinos Sociedad Anónima (AySA), que distribuye en la capital y su cinturón metropolitano, se concentra más de un cuarto de la población del país.

Los aumentos se suman a los que ya experimentaron las facturas de la luz por la retirada de los subsidios estatales, el 600%, y al aumento del 100 % en las tarifas del tren y el autobús de transporte público de la capital y sus alrededores anunciado ayer.

Los combustibles aplicaron hoy una actualización de precios que incrementa alrededor de un 6% el costo de llenar el depósito de los vehículos.

(Adaptación didáctica.)



## REFLEXIÓN METACOGNITIVA



1. ¿Cuál es la utilidad de los contenidos y habilidades aprendidas?

---

---

---

2. ¿Qué fue lo más difícil cuando realizaste esta actividad?

---

---

---

---

3. ¿Conoces la función de los marcadores discursivos según su naturaleza gramatical?

---

---

---

---

4. ¿Por qué los marcadores discursivos organizativos son importantes para la redacción de crónicas?

---

---

---

- **SEMANA 4** (Etapa 1 y 2, 2016, 2017)

Tarea 3

---

**Objetivos:**

- **Enlazar de manera coherente proposiciones y marcadores discursivos.**
  - **Escribir una crónica, manteniendo criterios de legibilidad.**
- 

**Ejercicio 1:**

A continuación, se presentan dos columnas. La columna A, entrega un listado de proposiciones referentes al tema del maltrato infantil y la columna B una lista de marcadores discursivos.

| <b>Columna A</b>   | <b>Columna B</b>   |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Un grave caso de maltrato infantil quedó al descubierto en la ciudad de Castro.</li><li>2. Un niño de seis años se encuentra bajo observación médica.</li><li>3. El pequeño sólo pesa 13 kilos y el nivel de desnutrición que padece mantiene en jaque su salud.</li><li>4. Lo hacían dormir desnudo en una bodega fuera de la casa y en la tarde lo encerraban con candado en una pieza.</li><li>5. El menor ya había estado hospitalizado en enero pasado debido a las lesiones que presentaba su cuerpo.</li><li>6. Los padres le pegan al punto que se quedan tranquilos cuando lo revientan en sangre. Su hermano mayor de 16 años también lo maltrata".</li></ol> | <ol style="list-style-type: none"><li>1. En seguida.</li><li>2. Para comenzar.</li><li>3. Luego.</li><li>4. Además.</li><li>5. No obstante.</li><li>6. Ahora bien.</li><li>7. Finalmente.</li><li>8. En consecuencia.</li><li>9. Por lo tanto.</li><li>10. Es decir.</li></ol> |

A partir de ambas listas, debes crear un texto de 300 a 350 palabras, utilizando todas las proposiciones y los marcadores discursivos que consideres pertinente, teniendo en cuenta el valor discursivo de estos últimos.

Escribo mi texto:

|                      |   |  |
|----------------------|---|--|
| <input type="text"/> | → | Epígrafe   |
| <input type="text"/> | → | Títular  |
| <input type="text"/> | → | Bajada   |
| <input type="text"/> | → | L<br>E<br>A<br>D<br>C<br>U<br>E<br>R<br>P<br>O<br>C<br>I<br>E<br>R<br>R<br>E |
| <input type="text"/> | → |  |
| <input type="text"/> | → |  |

Observaciones/ Comentarios:

---

---

Ejercicio 2.



Observa el siguiente esquema del módulo cognoscitivo, que da cuenta del cuerpo de conocimientos y destrezas que necesitamos al momento de componer un texto.

MÓDULO COGNOSCITIVO

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| <b>Cuerpo de conocimientos</b> | <b>Destrezas mentales (razonamiento, capacidad de especulación e investigación)</b> |
|                                | Actitudes   |

Como muestra el módulo cognoscitivo, las personas necesitan desarrollar destrezas y actitudes, pues debemos planear la escritura de manera racional, pensar las ideas y planear con claridad qué vamos a decir en ese contexto específico. Entendiendo que la escritura es un proceso, que desarrollaremos paulatinamente, por lo que siempre es necesario practicar.

Entonces, a partir de los conocimientos a los que hace referencia el módulo descrito anteriormente, revisa el escrito de la tarea anterior y contesta las siguientes interrogantes:

1. Hay alguna diferencia entre la planificación que realizó mentalmente para elaborar su texto, con el esquema del módulo cognoscitivo, presentado anteriormente.

---

---

2. ¿Qué proceso realizas para planificar y textualizar tu escrito?

---

---

Observación: Una vez que termine esta actividad, suba su texto y guarde los cambios efectuados en la plataforma. Posteriormente, el profesor retroalimentará su texto y le entregará algunas sugerencias y comentarios.

### Ejercicio 3

Ponga atención a los contenidos establecidos, desde la enseñanza de la escritura con una función cognitivista:

Enfoque cognoscitivista del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura:

- 1) Los subprocesos de la escritura: planificación, redacción y revisión;
- 2) Las diferencias entre escritores expertos y novatos; y
- 3) Las estrategias cognitivas y metacognitivas para escribir.

Los subprocesos de la escritura: planeación, redacción y revisión

Según la concepción cognoscitiva, escribir es un proceso que requiere la participación activa del escritor quien debe aplicar operaciones mentales muy complejas: planificar, redactar y revisar.

Cada una de estas operaciones requiere que el que escribe tenga en cuenta diversos niveles textuales que involucran varios aspectos: propósito del escrito, posible lector, plan de acción del área de escritura, contenido, características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, etc.

- 1) Planificación (propósito del escrito, previsible lector, contenido);
- 2) Redacción o textualización (características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, signos de puntuación); y
- 3) Revisión (el volver sobre lo ya escrito, relejendo y evaluándolo).

#### Tarea de escritura:

Escriba una crónica breve de 350 palabras, siguiendo estos criterios:

Lea el siguiente hecho:

**Obispo de Temuco y ataques en el sur: "No corresponde que los pastores de las iglesias tengan protección policial"**

Monseñor Héctor Vargas se refirió a los ataques incendiarios contra parroquias. Además, dijo que "algunos de nosotros estaríamos dispuestos" a ofrecer la vida para solucionar el conflicto.

A partir de este hecho:

1. Planifique su texto.
2. Textualice.
3. Revise su escrito.

**Recuerde cuidar ortografía y redacción.**

Escriba su crónica.



-SEMANA 5 (Etapa 1 y 2, 2016, 2017)

Tarea 4.

---

Objetivo: Establecer relaciones de coherencia, a partir de hechos noticiosos y su vinculación mediante marcadores discursivos.

---

Ejercicio 1:

Piense que debe redactar una crónica, relacionada con el tema de violencia contra la mujer. En los diarios se ha presentado variada información, por lo tanto, enumera un listado con 10 hechos que debe necesariamente utilizar. Para ello, puede revisar diarios digitales. Posteriormente, realice una lista con marcadores discursivos que establezcan la trama textual cronológica secuencial (textura interna de la crónica). Para ello, debe usar conectores iniciales, continuativos y de cierre.

### PASO 1

| Hechos noticiosos  | Marcadores discursivos  |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1.</li><li>2.</li><li>3.</li><li>4.</li><li>5.</li><li>6.</li><li>7.</li><li>8.</li><li>9.</li><li>10.</li></ol> | <p><b>Inicio:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1.</li><li>2.</li></ol> <p><b>Continuación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1.</li><li>2.</li></ol> <p><b>Cierre:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1.</li><li>2.</li></ol> |

Luego de realizar la enumeración. Escriba un texto de 300 palabras donde utilice los hechos noticiosos y los marcadores discursivos seleccionados en el paso anterior.

### PASO 2.

Escribo mi texto.

**PASO 3.**

Reviso mi texto y marco los errores que considero pertinente. Para ello, utilizo el texto, recientemente escrito.

**Ejercicio 2**

**Reflexión metacognitiva:**

1. Explico los errores cometidos, trato de responder preguntas como: ¿qué errores cometí?, ¿los errores cometidos son muchos, son del mismo tipo?, ¿si utilicé dos o más palabras iguales en mi texto, en todos los casos lo hice bien o me equivoqué en alguna?



---

---

---

---

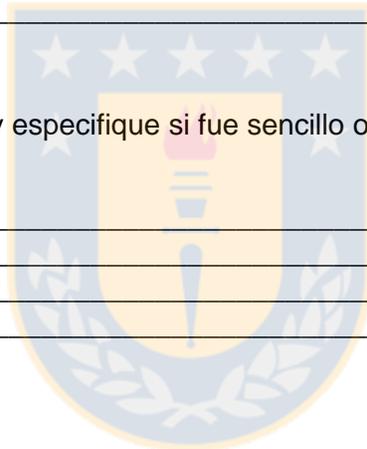
2. Evalúe el trabajo realizado y especifique si fue sencillo o complejo. Fundamente a partir de tres razones.

---

---

---

---



Observación: Una vez que termines esta actividad, entrega tu texto al profesor para que él lo retroalimente y te entregue algunas sugerencias y comentarios.

- SEMANA 6. POST TEST INMEDIATO (Etapa 1, 2016).

**Definición conceptual de crónica:** La crónica es un estilo situado a medio camino entre la noticia, la opinión y el reportaje. Puede emplearse el estilo de crónica cuando se trate de informaciones amplias escritas por especialistas del periódico en la materia de que se trate, correspondientes en el extranjero, enviados especiales a un acontecimiento o comentaristas deportivos, taurinos o artísticos.

**Definición operacional de crónica:** El autor debe explicar y razonar las interpretaciones que exprese y construir su texto de modo que la información prime sobre la interpretación. No es tolerable reflejar opiniones personales o hipótesis aventuradas.

**Estructura básica:** Epígrafe, titular, bajada, lead o entradilla, cuerpo y cierre.

**INSTRUCCIONES:** Redacte una crónica periodística. Para ello, lea el siguiente hecho noticioso:

### **Anuncian auditoría por muerte de paciente en sala de espera del nuevo Hospital de Rancagua**

En medio de un paro de los funcionarios por falta de insumos que comenzó ayer, un hombre con cáncer terminal falleció en el consultorio de especialidades.

Debido a un paro cardiorespiratorio, un hombre de 70 años falleció en la sala de espera del Consultorio Adosado de Especialidades del nuevo Hospital de Rancagua, que comenzó su operación a principios de este mes, y cuyos funcionarios se encuentran en paro indefinido desde ayer debido a la falta de implementos básicos para funcionar.

**A partir de este hecho, redacte una crónica, que siga los siguientes criterios:**

1. Ceñirse al hecho dado, aunque puede agregar elementos necesarios para profundizar su narración.
2. Cuide ortografía y redacción.
3. Escriba una crónica con una extensión de 350 palabras.

- SEMANA 6. POST TEST INMEDIATO (Etapa 2, 2017).

**Definición conceptual de crónica:** La crónica es un estilo situado a medio camino entre la noticia, la opinión y el reportaje. Puede emplearse el estilo de crónica cuando se trate de informaciones amplias escritas por especialistas del periódico en la materia de que se trate, corresponsales en el extranjero, enviados especiales a un acontecimiento o comentaristas deportivos, taurinos o artísticos.

**Definición operacional de crónica:** El autor debe explicar y razonar las interpretaciones que exprese y construir su texto de modo que la información prime sobre la interpretación. No es tolerable reflejar opiniones personales o hipótesis aventuradas.

**Estructura básica:** Epígrafe, titular, bajada, lead o entradilla, cuerpo y cierre.

**INSTRUCCIONES:** Redacte una crónica periodística. Para ello, lea el siguiente hecho noticioso:

**Funcionamiento de los hospitales y de la salud pública en Chile**

**A partir de este hecho, redacte una crónica, que siga los siguientes criterios:**

1. Ceñirse al hecho dado, aunque puede agregar elementos necesarios para profundizar su narración.
2. Cuide ortografía y redacción.
3. Escriba una crónica con una extensión de 350 palabras.

- SEMANA 7, 8, 9. INTERVALO

- SEMANA 10. POST TEST DIFERIDO. (Etapa 1, 2016).

**Definición conceptual de crónica:** La crónica es un estilo situado a medio camino entre la noticia, la opinión y el reportaje. Puede emplearse el estilo de crónica cuando se trate de informaciones amplias escritas por especialistas del periódico en la materia de que se trate, corresponsales en el extranjero, enviados especiales a un acontecimiento o comentaristas deportivos, taurinos o artísticos.

**Definición operacional de crónica:** El autor debe explicar y razonar las interpretaciones que exprese y construir su texto de modo que la información prime sobre la interpretación. No es tolerable reflejar opiniones personales o hipótesis aventuradas.

**Estructura básica:** Epígrafe, titular, bajada, lead o entradilla, cuerpo y cierre.

INSTRUCCIONES: Redacte una crónica periodística. Para ello, lea el siguiente hecho noticioso:

**Burgos respalda decisión de la Intendencia y accionar de Carabineros**

"Hubo que actuar conforme a derecho y eso es lo que ha pasado esta mañana", aseguró el secretario de Estado.

**C. Batarce**

*26 de mayo del 2016 / 15:57 Hrs*

Luego de la intensa jornada que se vivió por la serie de incidentes que se registraron en la marcha no autorizada de los estudiantes, el ministro del Interior **Jorge Burgos salió a defender, nuevamente, el accionar policial.**

En esa línea, Burgos dijo que a los estudiantes "no se les dijo simplemente que no, **se les dijo que había una alternativa**".

"Cuando se quiere hacer uso del legítimo derecho constitucional de manifestarse, lo que busca uno son voluntades por parte de los organizadores para buscar alternativas. **Aquí no la hubo y se insistió en hacerlo en un lugar en el que no había autorización**", agregó.

El titular del Interior comentó, además, que "el intendente Orrego con tiempo les anunció que para el lugar que habían pedido no había autorización".

A partir de este hecho, redacte una crónica, que siga los siguientes criterios:

1. Ceñirse al hecho dado, aunque puede agregar elementos necesarios para profundizar su narración.
2. Cuide ortografía (8 pts) y redacción.
3. Escriba una crónica con una extensión de 350 palabras.

- SEMANA 10. POST TEST DIFERIDO. (Etapa 2, 2017).

**Definición conceptual de crónica:** La crónica es un estilo situado a medio camino entre la noticia, la opinión y el reportaje. Puede emplearse el estilo de crónica cuando se trate de informaciones amplias escritas por especialistas del periódico en la materia de que se trate, corresponsales en el extranjero, enviados especiales a un acontecimiento o comentaristas deportivos, taurinos o artísticos.

**Definición operacional de crónica:** El autor debe explicar y razonar las interpretaciones que exprese y construir su texto de modo que la información prime sobre la interpretación. No es tolerable reflejar opiniones personales o hipótesis aventuradas.

**Estructura básica:** Epígrafe, titular, bajada, lead o entradilla, cuerpo y cierre.

**INSTRUCCIONES:** Redacte una crónica periodística. Para ello, lea el siguiente hecho noticioso:

Fuertes lluvias e inundaciones causan estragos en Chile

A partir de este hecho, redacte una crónica, que siga los siguientes criterios:

1. Ceñirse al hecho dado, aunque puede agregar elementos necesarios para profundizar su narración.
2. Cuide ortografía (8 pts) y redacción.
3. Escriba una crónica con una extensión de 350 palabras.

### 7.3. Anexo 3. Análisis descriptivo

#### 7.3.1 Análisis descriptivo primer año de ejecución.

Tabla N°35. Estadísticos descriptivos pretest

|             | Grupos de estudio |            | Estadístico | Error típ. |
|-------------|-------------------|------------|-------------|------------|
| Pre<br>test | Sujeto<br>Grupo M | Media      | 3,15        | ,373       |
|             |                   | Mediana    | 3,00        |            |
|             |                   | Varianza   | 1,808       |            |
|             |                   | Desv. típ. | 1,345       |            |
|             |                   | Mínimo     | 1           |            |
|             |                   | Máximo     | 5           |            |
|             |                   | Rango      | 4           |            |
|             | Sujeto<br>Grupo D | Media      | 1,77        | ,361       |
|             |                   | Mediana    | 1,00        |            |
|             |                   | Varianza   | 1,692       |            |
|             |                   | Desv. típ. | 1,301       |            |
|             |                   | Mínimo     | 0           |            |
|             |                   | Máximo     | 5           |            |
|             |                   | Rango      | 5           |            |
|             | Sujeto<br>Grupo C | Media      | 1,92        | ,348       |
|             |                   | Mediana    | 1,00        |            |
|             |                   | Varianza   | 1,577       |            |
|             |                   | Desv. típ. | 1,256       |            |
|             |                   | Mínimo     | 1           |            |
|             |                   | Máximo     | 5           |            |
|             |                   | Rango      | 4           |            |

(Fuente: Elaboración propia)

Tabla N°36. Estadísticos descriptivos post test inmediato

| post test | Sujetos | Grupos de estudio | Estadístico | Error típ. |
|-----------|---------|-------------------|-------------|------------|
|           |         | Grupo M           | Media       | ,69        |
|           |         | Mediana           | ,00         |            |
|           |         | Varianza          | 1,064       |            |
|           |         | Desv. típ.        | 1,032       |            |
|           |         | Mínimo            | 0           |            |
|           |         | Máximo            | 3           |            |
|           |         | Rango             | 3           |            |
|           | Sujetos | Media             | 2,08        | ,309       |
|           | Grupo D | Mediana           | 2,00        |            |
|           |         | Varianza          | 1,244       |            |
|           |         | Desv. típ.        | 1,115       |            |
|           |         | Mínimo            | 0           |            |
|           |         | Máximo            | 4           |            |
|           |         | Rango             | 4           |            |
|           | Sujetos | Media             | 2,46        | ,386       |
|           | Grupo C | Mediana           | 2,00        |            |
|           |         | Varianza          | 1,936       |            |
|           |         | Desv. típ.        | 1,391       |            |
|           |         | Mínimo            | 0           |            |
|           |         | Máximo            | 6           |            |
|           |         | Rango             | 6           |            |

(Fuente: Elaboración propia)

Tabla N°37. Estadísticos descriptivos post test diferido

|                          |                    |            |       |      |
|--------------------------|--------------------|------------|-------|------|
| Post<br>test<br>diferido | Sujetos<br>Grupo M | Media      | ,23   | ,122 |
|                          |                    | Mediana    | ,00   |      |
|                          |                    | Varianza   | ,192  |      |
|                          |                    | Desv. típ. | ,439  |      |
|                          |                    | Mínimo     | 0     |      |
|                          |                    | Máximo     | 1     |      |
|                          |                    | Rango      | 1     |      |
|                          | Sujetos<br>Grupo D | Media      | 1,85  | ,337 |
|                          |                    | Mediana    | 2,00  |      |
|                          |                    | Varianza   | 1,474 |      |
|                          |                    | Desv. típ. | 1,214 |      |
|                          |                    | Mínimo     | 0     |      |
|                          |                    | Máximo     | 3     |      |
|                          |                    | Rango      | 3     |      |
|                          | Sujetos<br>Grupo C | Media      | 1,08  | ,239 |
|                          |                    | Mediana    | 1,00  |      |
|                          |                    | Varianza   | ,744  |      |
|                          |                    | Desv. típ. | ,862  |      |
|                          |                    | Mínimo     | 0     |      |
|                          |                    | Máximo     | 3     |      |
|                          |                    | Rango      | 3     |      |

(Fuente: Elaboración propia)

7.3.2 Análisis descriptivo segundo año de ejecución.

Tabla N°38. Estadísticos descriptivos pretest, estudio año 2

|             | Grupos de estudio  |            | Estadístico | Error típ. |
|-------------|--------------------|------------|-------------|------------|
| Pre<br>test | Sujetos<br>Grupo M | Media      | 2,77        | ,343       |
|             |                    | Mediana    | 3,00        |            |
|             |                    | Varianza   | 1,526       |            |
|             |                    | Desv. típ. | 1,235       |            |
|             |                    | Mínimo     | 1           |            |
|             |                    | Máximo     | 4           |            |
|             |                    | Rango      | 3           |            |
|             | Sujetos<br>Grupo D | Media      | 1,92        | ,361       |
|             |                    | Mediana    | 2,00        |            |
|             |                    | Varianza   | 1,077       |            |
|             |                    | Desv. típ. | 1,038       |            |
|             |                    | Mínimo     | 0           |            |
|             |                    | Máximo     | 3           |            |
|             |                    | Rango      | 3           |            |
|             | Sujetos<br>Grupo C | Media      | 2,08        | ,309       |
|             |                    | Mediana    | 2,00        |            |
|             |                    | Varianza   | 1,244       |            |
|             |                    | Desv. típ. | 1,115       |            |
|             |                    | Mínimo     | 0           |            |
|             |                    | Máximo     | 4           |            |
|             |                    | Rango      | 4           |            |

(Fuente: Elaboración propia)

Tabla N°39. Estadísticos descriptivos post test inmediato, estudio año 2

|           |                       |            |       |      |
|-----------|-----------------------|------------|-------|------|
| post test | Sujetos<br>Grupo<br>M | Media      | ,46   | ,183 |
|           |                       | Mediana    | ,00   |      |
|           |                       | Varianza   | ,436  |      |
|           |                       | Desv. típ. | ,660  |      |
|           |                       | Mínimo     | 0     |      |
|           |                       | Máximo     | 2     |      |
|           |                       | Rango      | 2     |      |
|           | Sujetos<br>Grupo D    | Media      | 1,85  | ,317 |
|           |                       | Mediana    | 2,00  |      |
|           |                       | Varianza   | 1,244 |      |
|           |                       | Desv. típ. | 1,115 |      |
|           |                       | Mínimo     | 0     |      |
|           |                       | Máximo     | 4     |      |
|           |                       | Rango      | 4     |      |
|           | Sujetos<br>Grupo C    | Media      | 2,54  | ,351 |
|           |                       | Mediana    | 2,00  |      |
|           |                       | Varianza   | 1,603 |      |
|           |                       | Desv. típ. | 1,266 |      |
|           |                       | Mínimo     | 1     |      |
|           |                       | Máximo     | 5     |      |
|           |                       | Rango      | 4     |      |

(Fuente: Elaboración propia)

Tabla N°40. Estadísticos descriptivos post test diferido, estudio año 2

|                          |                    |            |       |      |
|--------------------------|--------------------|------------|-------|------|
| Post<br>test<br>diferido | Sujetos<br>Grupo M | Media      | ,31   | ,133 |
|                          |                    | Mediana    | ,00   |      |
|                          |                    | Varianza   | ,231  |      |
|                          |                    | Desv. típ. | ,480  |      |
|                          |                    | Mínimo     | 0     |      |
|                          |                    | Máximo     | 1     |      |
|                          |                    | Rango      | 1     |      |
|                          | Sujetos<br>Grupo D | Media      | 1,92  | ,309 |
|                          |                    | Mediana    | 2,00  |      |
|                          |                    | Varianza   | 1,244 |      |
|                          |                    | Desv. típ. | 1,115 |      |
|                          |                    | Mínimo     | 0     |      |
|                          |                    | Máximo     | 3     |      |
|                          |                    | Rango      | 3     |      |
|                          | Sujetos<br>Grupo C | Media      | 2,85  | ,421 |
|                          |                    | Mediana    | 2,00  |      |
|                          |                    | Varianza   | 2,308 |      |
|                          |                    | Desv. típ. | 1,519 |      |
|                          |                    | Mínimo     | 1     |      |
|                          |                    | Máximo     | 6     |      |
|                          |                    | Rango      | 5     |      |

(Fuente: Elaboración propia)

#### 7.4. Anexo 4. Protocolos en voz alta

##### 7.4.1 Transcripciones protocolos en voz alta- experimento piloto.

| Etapa de ejecución  | Número de sujeto |
|---|------------------|
| Año 1, 2016-Piloto  | Nº1              |
| <p data-bbox="240 447 532 478">Transcripción sujeto 1</p> <p data-bbox="240 541 415 573">Transcripción</p> <p data-bbox="240 646 1383 730">Sujeto 1: Ya, voy a leer en voz alta. "Michelle Bachelet y el honor de firmar el proyecto de la ley de matrimonio igualitario"... (lectura de texto).</p> <p data-bbox="240 793 1383 982">Encuentro que la bajada está incompleta y es poco clara. Como que está enredada. No sé por qué escribí eso. "Mucho más" es como extraño y no aporta mucho y también hablo de derechos humanos, pero no explico el proyecto, por lo que la bajada no aporta mucha información.</p> <p data-bbox="240 1045 634 1077">(continúa con lectura de texto)</p> <p data-bbox="240 1150 1383 1234">Aquí hay algo raro, como que me falta una coma porque paso de largo. "dado durante el pasado" ¿dado durante?, como que eso no junta ni pega.</p> <p data-bbox="240 1297 1383 1486">Después de "a su vez," uno de los comentarios dice "notó que necesita un marcador discursivo que exprese continuidad con valor de conformidad que denote una relación causal entre los hechos. Sí, es verdad. Creo que era necesario unirlos, tal vez lo pensé al momento de escribirlo.</p> <p data-bbox="240 1549 634 1581">(continúa con lectura de texto)</p> <p data-bbox="240 1654 1383 1738">Creo que ese párrafo (el segundo) está bien. Podría ir una coma después de "por parte de parejas homosexuales del estado chileno" pero no estoy segura.</p> <p data-bbox="240 1801 670 1833">(continúa con la lectura del texto)</p> |                  |

Hay dos errores porque según yo en el párrafo hablo de "sumado al discurso dado por la mandataria" esa información es como irrelevante, mejor enfocarse en lo que dijo el canciller y poner sólo "el canciller Heraldo Muñoz se refirió"... Y luego dice "el proyecto ya estará listo el proyecto de ley". Eso fue definitivamente poca atención y corrección.

(continúa con la lectura del texto)

Igual está raro el párrafo que acabo de leer. Bueno, por los "y,y" y porque la presidenta comenta algo y yo lo pongo no entre comillas entonces pareciera que algo que dijo ella en realidad lo estuviera diciendo yo y eso no queda tan claro.

Yo digo "tanto" y el comentario dice "notó que necesita un marcador discursivo con valor topicalizador para unir su idea con la del párrafo anterior". Sí, estoy de acuerdo.

Luego, hay un marcador "y es que" y hay un comentario que dice "notó que necesita un marcador discursivo con valor de continuidad que exprese causalidad para unir las ideas". No sé si lo habré notado en el segundo, pero en el primero sí.

(continúa con la lectura del texto)

Aquí repetí dos veces "que" pero el comentario dice "notó que usó un marcador discursivo continuativo causal en el que reitera el uso del mismo" y sí po.

Siento que le falta un cierre más marcado a pesar de que narro los hechos por orden cronológico, no es suficiente.

(inicia corrección de texto)

Creo que podría cambiar el título. "El honor" en el título, lo puse porque ella en una de las frases que dijo en la ceremonia fue que era un honor... Pero el título es introductorio entonces la gente no tiene porqué saber que ella lo dijo.

Entonces se lo voy a borrar porque suena como que yo lo estoy diciendo y no la presidenta.

La bajada. Todo de nuevo. Voy a borrar "justo y necesario".

Ya, ahora el texto. "Durante la ceremonia realizada, el pasado viernes 20 de enero".

(continúa la lectura)

Voy a poner "a su vez el canciller Heraldo Muñoz se refirió al tema".

Aquí tengo que borrar un "que" y aquí tengo que borrar un "al".

Y aquí un cierre que podría ser "Sólo falta mantenerse pendiente de que las medidas prometidas se cumplan" o "se lleven a cabo en el Gobierno".

Evaluador: Recuerde que tiene los marcadores ahí también.

Sujeto 1: Ah sí. Yo creo que podría ser "en definitiva sólo falta mantenerse pendiente de que las medidas prometidas se lleven a cabo durante el Gobierno".

Bueno, creo que así está bien. Así lo dejaría.

Aquí me equivoqué era "realiza" y no "realizada". Creo que ahí está bien.

Fin del video.

| Etapa de ejecución   | Número de sujeto |
|--|------------------|
| Año 1, 2016-Piloto   | Nº 2             |
| <p>Transcripción sujeto 2</p> <p>Sujeto 2: Voy a empezar a leerlo. "Nuevas legislaciones para la comunidad LGTBI"... (lectura de texto).</p> <p>¿Leo los comentarios?</p> <p>Evaluator: Exactamente</p> <p>Sujeto 2: El "y también" está marcado y dice "noto que falta un marcador discursivo continuativo de numeración para manifestar una idea coherente con lo planteado anteriormente". Podría haber sido "y además".</p> <p>(continúa lectura de texto)</p> <p>Sujeto 3: Derechos está marcado y dice "noto que necesita marcador discursivo con función topicalizadora para unir la cuña de la presidenta con la contextualización del hecho.</p> <p>Igual me cuesta entender esto, porque ¿cómo lo modifico? si es una cita y... (relectura del párrafo marcado).</p> <p>Aquí también está marcado y dice "notó que necesita un marcador discursivo de cierre que cumpla con la función de epílogo.</p> <p>¿Y ahora qué sigue?</p> <p>Evaluator: Puede revisar la tablita para que entienda las claves.</p> <p>Es importante que vaya verbalizando todo lo que piense, crea o si imagina...</p> |                  |

Sujeto 2: Me cuesta entender, por ejemplo, acá en la cita de Bachelet que dice "reconociendo a todas las personas los mismos derechos". Me cuesta entenderlo porque no sabría qué parte del texto es lo que tengo que modificar y el conector topicalizador tiene: "a propósito, con el propósito de..."

El otro lo entiendo bien y el último igual porque podría ser "finalmente o en conclusión". También me faltó una de continuidad que no está bien puesto, puse también y creo que debería haber sido "además".

¿Las correcciones tengo que hacerlas en voz alta?

Evaluador: Exacto.

Sujeto 2: (relectura del texto).

Fin del video.



| Etapa de ejecución   | Número de sujeto |
|--|------------------|
| Año 1, 2016-Piloto   | Nº 3             |
| <p data-bbox="237 346 527 378">Transcripción sujeto 3</p> <p data-bbox="237 447 870 478">Sujeto 3: Ya lo leí, ¿ahora qué tengo que hacer?</p> <p data-bbox="237 548 870 579">Evaluador: La idea es que comente lo que leyó...</p> <p data-bbox="237 648 1385 884">Sujeto 3: Ah ok. Cuando escribí la crónica dentro de las dificultades que tuve fue lograr tener marcadores discursivos que no fueran redundantes y que pudieran dar continuidad a las ideas porque muchas veces tenía dos ideas relacionadas que me costaba enlazarlas, pero darle progresividad al texto y así no redundar solamente en el mismo tópico.</p> <p data-bbox="237 953 1268 984">Evaluador: Por eso es bueno que usted ahora lea los comentarios en voz alta...</p> <p data-bbox="237 1054 1385 1234">Sujeto 3: El primer comentario de corrección dice "notó que faltó un marcador discursivo con valor organizativo que cumpla con la función de continuar con el discurso y su causalidad". Ese es para eliminar el "con" y continuar desde el punto seguido con otro marcador discursivo que de progresividad que es lo que decía al principio.</p> <p data-bbox="237 1304 1385 1434">Después en mi segundo párrafo también me pasó eso, pero al inicio y el comentario dice "notó que necesita un marcador discursivo de inicio con valor topicalizador para enlazar los enunciados.</p> <p data-bbox="237 1503 1385 1633">Bueno, yo partí el texto con un artículo y punto "el proyecto de ley anunciado por la presidenta" y al escribirlo supe que necesitaba un marcador discursivo que diera comienzo a la idea y no un artículo.</p> <p data-bbox="237 1703 1385 1883">Después me pasa lo mismo y ahí tengo el otro comentario porque empiezo a hablar de la Ley Zamudio y sin embargo el comentario dice que "notó que necesito un marcador discursivo de inicio" como lo había percibido al principio cuando escribí la crónica con valor topicalizador para articular y enlazar los enunciados.</p> |                  |

Y el último comentario es respecto a un marcador aditivo que yo agrego al inicio del último párrafo para ya concluir la crónica, pongo un "además" y el comentario dice "noto que está usando un marcador de inicio con valor topicalizador cuando en realidad necesita un marcador que exprese conformidad y que indique equivalencia. Era lo que yo decía, necesitaba finalizar una idea y no comenzar una idea.

Evaluador: Ahora puede cerrar ahí y pasar a la parte del protocolo de oensamiento en voz alta.

Ahí en el protocolo es necesario que usted verbalice en todo momento.

(lectura de instrucciones del protocolo)

Sujeto 3: Ya, entonces aquí voy a reescribir. ¿Puedo usar la lista de marcadores discursivos?

Ya, en el texto... Al parecer la titulación estaba correcta o de acuerdo con la crónica. Voy a pasar a revisar los textos... La bajada... Acá estaba la primera corrección que es "con el propósito..." acá me sugirió en la corrección que tenía que usar otro marcador discursivo que diera continuación y contextualización a la idea. Acá podría usar "a propósito de complementar los vacíos..." para poder enlazar esta última oración con la idea general del primer párrafo.

Luego, me voy a fijar en la segunda corrección... Ya, acá igual voy a reemplazar el artículo con el que había iniciado el segundo párrafo por un marcador discursivo también, para poder dar continuidad y poder iniciar la siguiente idea. Acá puedo usar el "además".

Voy a pasar al tercer párrafo donde también parto con un artículo refiriéndome a la Ley Zamudio debo emplear un marcador discursivo de adición o de continuidad o de contextualización en realidad porque eso es lo que necesito según las correcciones.

(lectura en voz baja de los marcadores)

Acá voy a cambiar luego del primer enunciado, puse "," y puse "con respecto a los derechos fundamentales" pero eso mismo marcador lo pondré al inicio del párrafo para darle intención. "En cuanto a la Ley Zamudio..." y en el 4to que usé "luego" lo cambiaré por "respecto" para hacer alusión a los derechos fundamentales.

Quitaré "además" en el párrafo final de la crónica y agregaré un marcador discursivo de cierre por "en definitiva prevenir". Quedaría más claro.

Fin del video.



| Etapa de ejecución   | Número de sujeto |
|--|------------------|
| Año 1, 2016-Piloto   | Nº4              |
| <p data-bbox="228 296 537 327">Transcripción sujeto 4</p> <p data-bbox="228 394 1395 426">Sujeto 4: Ya bueno, ahora voy a leer el texto. "El frente del mal tiempo inhunda Santiago".</p> <p data-bbox="228 493 618 525">(lectura de texto en voz alta).</p> <p data-bbox="228 592 1395 678">Ya, ahí tengo un error de ortografía porque en lugar de gastos escribí "gatos", así que voy a continuar y dice... La retroalimentación específica...</p> <p data-bbox="228 745 1395 831">En el primer párrafo añade nueva información y en lugar de "a esto podemos sumarle" pudo usar un marcador de adición.</p> <p data-bbox="228 898 1395 1031">En el tercer párrafo pudo usar un marcador de distribución y después dice la Dirección Meteorológica de Chile es una institución o servicio, por lo tanto, debe ir en mayúscula. Lo mismo con el caso de Argentina que es un país.</p> <p data-bbox="228 1098 1395 1184">En el quinto párrafo que es el anterior a la última línea, pudo emplear un marcador de posición en lugar de "pero a pesar de esto" que son dos de ellos juntos.</p> <p data-bbox="228 1251 935 1283">En el último párrafo pudo usar un marcador de cierre.</p> <p data-bbox="228 1350 1019 1381">Ya, a ver... Ahora lo voy a continuar y lo voy a volver a usar.</p> <p data-bbox="228 1449 1395 1535">Ahora voy a ver la lista de marcadores en la ayuda para recordar sus nombres. (Cierra la lista de marcadores y comienza a leer las correcciones).</p> <p data-bbox="228 1554 1395 1686">Y decía que en el primer párrafo necesitaba un marcador de adición. Además, incluso, todavía, también, en este sentido... A ver, vamos a ver el primer párrafo... (lectura del texto entre dientes). Podría ser "de igual modo"... No, no. ¿Todavía?, no.</p> <p data-bbox="228 1753 1019 1785">De igual modo... No. Podría ser incluso, ahí creo que sí. Ya.</p> |                  |

Me dice que en el segundo párrafo use un marcador de distribución. Primero, luego, después, finalmente, por un lado, por otro... Y aquí dice "asimismo"... Debería usar... "por esto", "primero".

Evaluador: Intente verbalizar todo el proceso. De acuerdo con lo que usted entiende puede realizar cambios a lo largo de todo el texto.

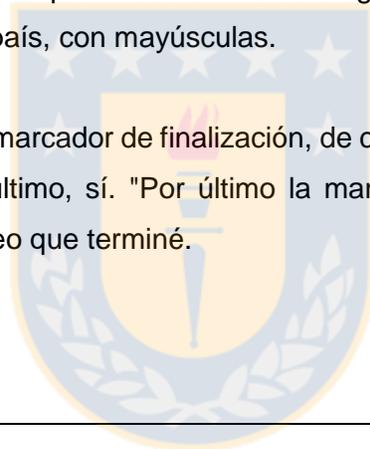
Sujeto 4: A ver... "asimismo", "por una parte"... que incluso han perdido su hogar. "Por esto"... podría ser "por otra parte hay alertas preventivas". Voy a ver si queda bien.

(lectura del texto en voz alta).

Ya, eso está bien. Aquí me dice que Dirección Meteorológica es una institución y debe ir con mayúsculas. Argentina, país, con mayúsculas.

Gastos está mal escrito y un marcador de finalización, de cierre. Podría ser "en definitiva" o "en conclusión", no. Por último, sí. "Por último la mandataria destacó que el aviso permitió salvar vidas". Ya, creo que terminé.

Fin del video.



| Etapa de ejecución  | Número de sujeto |
|---|------------------|
| Año 1, 2016-Piloto  | Nº5              |
| <p data-bbox="240 296 537 327">Transcripción sujeto 5</p> <p data-bbox="240 344 1383 375">Evaluador: Lea las instrucciones en el computador y recuerde verbalizar todo el proceso.</p> <p data-bbox="240 445 802 476">Sujeto 5: ¿Lo leo en voz alta el texto?, ¿sí?</p> <p data-bbox="240 493 1383 575">"¿Preparados para la lluvia? Chile es uno de los países más lluviosos de Latinoamérica y a pesar de esto nuestra ciudad y poblado no se encuentra preparado para ellas"</p> <p data-bbox="240 644 477 676">(Lectura del texto)</p> <p data-bbox="240 745 1383 877">Ahora voy a leer la retroalimentación: A pesar de que menciona la problemática en el titular debe explicarla obligatoriamente en el resto de su nota. Un marcador discursivo de tipo topicalizador lo ayudará de mejor manera a hilar su relato.</p> <p data-bbox="240 947 1383 1079">Como en el segundo párrafo establece una relación entre el contenido del primero y la consecuencia generada se recomienda el uso de un marcador de causalidad. Pudo separar las ideas de dicho párrafo con un punto seguido.</p> <p data-bbox="240 1148 1383 1230">Ya que añade información en el cuarto párrafo se recomiendo utilizar un marcador de adición para agregar y enumerar las causas del fenómeno climático.</p> <p data-bbox="240 1247 1146 1278">¿Notó que para finalizar su nota necesita usar un marcador de cierre?</p> <p data-bbox="240 1348 1383 1430">Ya... A ver, entonces debo desarrollar más el tema de las lluvias que decía en la corrección porque me faltaba un poco de desarrollo al respecto...</p> <p data-bbox="240 1499 1383 1631">Voy a empezar entonces a reescribir mi texto... Voy entonces a reescribir el texto tocando más el tema de las lluvias y usando los marcadores que recomendó la profesora que usara en el caso del párrafo dos y al final texto...</p> <p data-bbox="240 1701 1383 1833">Además, voy a corregir algunas cosas...no me lo dijo la profe, pero me di cuenta de que me equivoqué, eso como "El Niño" que escribí en minúsculas igual que la Región Metropolitana que deben ir con mayúsculas y yo escribí en minúsculas...</p> <p data-bbox="240 1850 558 1881">(sujeto 5 mmm, silencio)</p> |                  |

Evaluador: No olvide verbalizar.

Sujeto 5: Sí, es que no me acordaba del marcador de continuidad y como que quedaba en el aire la idea... Entonces voy a agregar "así, en Santiago"... Para conectarlo con el primer párrafo porque pareciera que estuvieran como aparte...

Sujeto 5: En este párrafo no he cambiado nada... Cambié en la parte inicial que era poner un marcador de continuidad... Y el resto lo dejé bien.

Sujeto 5: Aquí hay que agregar un marcador topicalizador porque también como ocurría entre el párrafo uno y dos nos hay una conexión y quedaba como la idea...

Ahora voy a corregir lo de la Región Metropolitana... Ahora quedó bien parece... "El Niño"... Ese también va con mayúscula...

El resto voy a dejarlo igual y sólo voy a mejorar la conexión con el último párrafo que debería llevar un marcador de cierre y en verdad no lo lleva...

Sujeto 5: Voy ahora en el cuarto párrafo en el que creo no hubo correcciones o no lo recuerdo más que la conexión con el último párrafo que era agregarle el marcador de cierre...

Ya terminé el párrafo y ahora voy a agregar el marcador que faltaba para agregar la crónica...

(Relectura del último párrafo) Yo creo que voy a utilizar "finalmente"... Sí, ese voy a poner...

Ya, ahí está corregido con lo que creí hacía falta...

Fin del video.

| Etapa de ejecución  | Número de sujeto |
|---|------------------|
| Año 1, 2016-Piloto  | Nº6              |
| <p data-bbox="240 296 537 327">Transcripción sujeto 6</p> <p data-bbox="240 344 1385 478">Evaluador: Lea las instrucciones para realizar esta actividad es que por favor, verbalice en todo momento las acciones que realiza para leer su texto, las correcciones que da la docente y los cambios que usted realice.</p> <p data-bbox="240 495 607 527">Sujeto 6: (Lectura del texto).</p> <p data-bbox="240 596 1385 779">En la retroalimentación me dice que la estructura de la crónica es incorrecta ya que debo instalar primero el tema. Yo considero que esto es correcto y que no hice una crónica adecuada comparando con la de salud que a mi juicio hice bien. Aquí me basé mucho en opiniones personales en un sólo doctor y físico. Casi toda la crónica fueron citas.</p> <p data-bbox="240 848 1385 930">Debió utilizar un topicalizador para hablar del hecho noticioso. También creo que no ocupé (MD) bastante o lo suficiente dentro de la crónica.</p> <p data-bbox="240 999 1385 1081">En el tercer párrafo quiere indicar una relación entre la causa y los efectos por lo que debería usar un marcador de causalidad. También me faltaron hartos conectores.</p> <p data-bbox="240 1150 1252 1182">Se recomienda no utilizar (no se entiende lo que dice porque habla muy bajo).</p> <p data-bbox="240 1251 948 1283">Evaluador: La idea es que lo vaya leyendo en voz alta.</p> <p data-bbox="240 1352 558 1383">FA: ¿Lo leo en voz alta?</p> <p data-bbox="240 1453 464 1484">Evaluador: Sí, sí.</p> <p data-bbox="240 1554 1385 1688">Sujeto 6: En el séptimo párrafo pudo usar un marcador de adición para sumar puntos de vistas a las ideas que usted expresó en su texto, ya que entrega nueva información... A ver... Sí, también estoy de acuerdo con eso.</p> <p data-bbox="240 1757 1385 1839">Se recomienda no hacer párrafos de citas. Está claro que al menos cuatro párrafos son solamente citas.</p> |                  |

En su texto utiliza demasiada información sacada desde otros sitios, recuerde que puede reescribir y reordenar sobre la base de marcadores del discurso. Está claro que a mi texto le faltaba mucho...

Ya, primero que nada voy a instalar el tema en el primer párrafo.

Ahora estoy haciendo el primer párrafo para explicar el tema central de la crónica o proponerlo.

Lo otro que me ocurrió con esta crónica fue que no me informé lo suficiente y llegué a armarme con sólo notas y las notas en su mayoría eran citas así que me afirmé un poco de eso...

Ya en el segundo párrafo voy a agregar el topicalizador "en cuanto a" para que el lector sepa de que... o sea, voy a poner "en cuanto a los efectos que el cambio climático puede generar el doctor académico de la Universidad de Chile, Patricio Pérez afirma", creo que lo considero correcto.

Evaluador: Trate de ir verbalizando todo lo que va leyendo...

Sujeto 6: Sí, es que estoy leyendo un poco...

Evaluador: Trate de hablar sobre todo su proceso mental...

Sujeto 6: Bueno, es que también estoy intentando recordar la retroalimentación, donde iba cada cosa... Me cuesta un poco...

Estoy agregando como hartos topicalizadores en varios párrafos para contextualizar al lector que Pérez se está refiriendo a distintos ámbitos y no siempre al mismo...

(lectura en voz baja)

Bueno, ahora puedo agregar marcadores más que nada porque información ya no puedo agregar...

Evaluador: No es necesario que agregue más información, sino que lo importante es que estructure lo que ya tiene y también lo que tiene que ver con la retroalimentación...

Lo importante es que ahora verbalice todos los cambios que esté haciendo y si considera que no hay que hacer cambios, también señalarlo...

Sujeto 6: Ah ya perfecto...

(lectura en voz baja)

Voy a hacer un cambio, quiero agregar... Había una redundancia y voy a agregar un marcador de causalidad...

Aquí hay algo que no me parece así que lo cambiaré... Listo. En lugar de lo que "que provoca" pondré "lo que causa"...

(lectura en voz baja)

Hace que "esta" aumente... refiriéndose a la temperatura...

"En esta línea" vamos a cambiarlo por "en lo que se refiere a"...

(lectura en voz baja)

Releyendo el texto lo que hice más que nada fue agregar topicalizadores porque bueno tampoco puedo llegar y modificar la información y tampoco agregar. Es lo que pude hacer no más.

Fin del video.

| Etapa de ejecución   | Número de sujeto |
|--|------------------|
| Año 1, 2016-Piloto   | Nº7              |
| <p data-bbox="240 296 448 327">Transcripción 7</p> <p data-bbox="240 344 1175 375">Evaluador: Por favor, lea las instrucciones y verbalice en todo momento.</p> <p data-bbox="240 445 1167 476">Sujeto 7: "El sistema frontal ha presentado efectos a lo largo del país..."</p> <p data-bbox="240 543 469 575">(Lectura de texto)</p> <p data-bbox="240 644 1385 726">Retroalimentación... es recomendable el uso de MD topicalizadores a la hora de instalar un tema. En el primer párrafo, por ejemplo, se pudo emplear uno.</p> <p data-bbox="240 795 1385 926">En el segundo párrafo cuando se refiere a "en Chañaral" usted está marcando una adición, por lo tanto, necesita un marcador discursivo que efectivamente presente dicha suma de elementos.</p> <p data-bbox="240 995 1385 1125">En el párrafo uno parte con "durante la última semana" entonces si habla de que tengo que usar un topicalizador en el primer párrafo, por ejemplo, podría haber dicho "a propósito de los últimos fenómenos que afectaron la región Metropolitana..."</p> <p data-bbox="240 1194 1385 1430">Después en el segundo párrafo cuando hablo de "en Santiago" esto está en "las precipitaciones habrían comenzado..." y dice que debería usar un marcador de adición y podría haber puesto "asimismo, en la ciudad de Santiago...". Yo creo que en el párrafo uno y dos están bien las correcciones porque ayudan y le brindan un mejor entendimiento del texto al lector...</p> <p data-bbox="240 1499 1385 1785">En el tercer párrafo me recomiendan un marcador de adición... Cuando hablo de Concepción yo creo que se refiere... La verdad yo lo entiendo bastante bien, pero como yo escribí el texto mi opinión puede estar influenciada por eso, pero igual es un punto de vista a considerar porque mi uso de marcadores es malo la mayoría de las veces porque no me los sé o porque no los recuerdo porque tengo mala memoria y puede verse limitado por un tema de recurrencia, así que la verdad igual estoy de acuerdo.</p> <p data-bbox="240 1799 1268 1831">Cuarto... De causalidad... A ver... Yo usuario "en efecto, otras localidades de..."</p> |                  |

Y en el último párrafo... Usé uno, "en definitiva" cuenta como un marcador discursivo øo no?, ¿Dónde están los de conformidad? No recuerdo bien cuáles eran.

Sujeto 7: La verdad estoy en acuerdo, excepto con lo último. Estoy de acuerdo con el resto porque mi uso de marcadores es súper básico...

Por ejemplo, ahora estoy modificando el párrafo uno para poner el marcador discursivo topicalizador que mencionó la profe. "Respecto a la serie de catástrofes...", ya entonces ya arreglé el primer párrafo...

Luego en el segundo párrafo cuando hablaba de Santiago y luego de Concepción dijo que podía usar uno de adición y esos eran como "asimismo"... Se me olvidan los otros...

"Asimismo la ciudad de Santiago...", creo que "por otro lado" podría cambiarlo por el marcador de adición que dijo la profe porque sigo hablando de desastres, entonces lo voy a poner... incluso, encima, además... Además. "Además las intensas lluvias provocaron un desborde del río Mapocho, que afectó a los habitantes de la ciudad...", después de esto viene un punto seguido.

"De igual modo se vio presente en la zona del Gran Concepción"... Sí, "de igual modo". Punto seguido, creo, no sé.

"En definitiva", ahí está todo.

Fin del video.

#### 7.4.2 Transcripciones protocolos en voz alta- experimento año 2.

| Etapa de ejecución   | Número de sujeto |
|--|------------------|
| Año 2, 2017  | Nº1              |
| <p data-bbox="240 394 415 426">Transcripción</p> <p data-bbox="240 495 972 527">Evaluador: Recuerda verbalizar todo lo que vas a decir...</p> <p data-bbox="240 596 1195 627">Sujeto 1: ¿Tengo que leer igual las instrucciones de lo que estoy leyendo?</p> <p data-bbox="240 697 1219 728">Evaluador: No, no es necesario. Solamente su texto y el tema del feedback.</p> <p data-bbox="240 798 846 829">Sujeto 1: Ya. ¿Y tengo que leer lo que escribí?</p> <p data-bbox="240 898 829 930">Evaluador: Idealmente sí, sólo la primera vez.</p> <p data-bbox="240 999 1385 1079">Sujeto 1: Ya. "Fuertes lluvias e inundaciones causan estragos en Chile..." (inicia lectura del texto).</p> <p data-bbox="240 1100 1385 1230">Ahora el texto con la retroalimentación... Lo primero que dice es que no tengo que usar mayúsculas en titulares porque lo hice todo en mayúsculas y en verdad lo hice para diferenciarlo del resto del título, o sea del texto.</p> <p data-bbox="240 1299 1385 1482">En el primer párrafo podría haber utilizado un topicalizador para instalar su tema, en el primer párrafo. En el tercer párrafo añade nueva información por lo que necesita un marcador de adición en lugar de uno de distribución... En el tercer párrafo... Claro, cuando hablo de que se llamó a evacuar vecinos de la toma y de las calles.</p> <p data-bbox="240 1551 1385 1682">En el cuarto párrafo pudo usar un marcador que exprese causalidad ya que expresa el efecto de una causa ya explicada... Claro, porque hablo de una serie de inundaciones y caída de árboles.</p> <p data-bbox="240 1751 1385 1881">En el quinto tal vez pudo uno de distribución además del de oposición ya escrito. Sin embargo, no es estrictamente necesario. El quinto sería el siguiente... Hablo del plan de invierno como medida con respecto a esto.</p> |                  |

En el cierre de su nota pudo haber usado marcadores de dicho tipo en lugar de causalidad, recuerde que ello le da mayor cohesión a su texto y sus macroproposiciones... Marcador de cierre de cierre, en lugar de causalidad... ya, entonces...

(Inicia corrección)

Sujeto 1: Ya. Entonces topicalizador... Al principio. Después adición... Causalidad y claro, al final de cierre. Ya.

Ya que leyó al menos su texto al menos dos veces y pudo además identificar sus errores, reescriba su texto.

Ya. Separé los párrafos y voy a arreglar el título primero, para que no esté todo en mayúsculas. Al principio me dijo que usara un marcador discursivo topicalizador así que voy a buscar uno. Claro... Parto diciendo "precipitaciones de diversa intensidad han afectado al país desde el pasado martes 9 de mayo" yo creo que podría poner "respecto a este evento meteorológico se habrían desencadenado las peores inundaciones del norte de Chile".

Después me pidió que arreglara... colocara un marcador discursivo de adición cuando hablaba de información extra con respecto a que se llamó a evacuar a vecinos de las tomas y de las calles. Al principio había puesto "por otro lado" pero lo voy a reemplazar por "asimismo" porque tiene referencia a lo que ya había hablado y a la información adicional.

Después me decía que podía usar un marcador discursivo de continuidad, en el penúltimo párrafo pero que no era necesario. Lo voy a leer de todas maneras "ya desde el mes de abril había sido previsto un plan de invierno que advertía riesgos de inundaciones..."

Marcadores discursivos de continuidad... Probablemente, sin duda, ciertamente... Yo en verdad no lo cambiaría, lo dejaría tal cual y lo último era agregar un marcador discursivo de cierre en el último párrafo. Lo voy a leer "la dirección meteorológica"... En verdad no estoy seguro de lo que voy a hacer, pero en el último, en la última parte del párrafo dice "en consecuencia", yo cambiaría "en consecuencia" para usar un marcador discursivo de cierre y pondría "en suma" como para poder abarcar todo lo que ya había mencionado y concluir de esa forma. Como que todo lo que mencioné del evento meteorológico resultó en las medidas de resguardo de la sociedad civil.

Eso sería toda la retroalimentación.

| Etapa de ejecución  | Número de sujeto |
|---|------------------|
| Año 2, 2017   | Nº2              |
| <p data-bbox="240 296 537 327">Transcripción sujeto 2</p> <p data-bbox="240 344 1385 527">Evaluador: Recuerde que tiene la lista de marcadores ahí, en ayuda gramatical. Puede revisarla antes de iniciar el proceso para que recuerde la tipología de Marcadores discursivos. Luego la cierra y debe seguir las instrucciones que aparecen en la pantalla y verbalizar en todo momento lo que lea y piense.</p> <p data-bbox="240 596 1385 678">Sujeto 2: Ok. "Fuentes lluvias en Chile causan cortes de agua y calles anegadas e incluso apagones afectaron a cientos de ciudadanos". (Lectura del texto).</p> <p data-bbox="240 747 643 779">¿Sólo leo la retroalimentación?</p> <p data-bbox="240 848 1385 930">Evaluador: Sí, sólo la retroalimentación y vaya verbalizando si está de acuerdo o si se entiende o no se entiende.</p> <p data-bbox="240 999 1385 1182">Sujeto 2: Retroalimentación específica "como intentó plantear el tema en su primer párrafo es recomendable emplear un marcador topicalizador". El párrafo uno dice "Pese a las potentes lluvias"... Bueno, puede ser que ocupé un marcador discursivo que no fue de inicio quizás el párrafo que puse debería estar a la mitad del texto...</p> <p data-bbox="240 1251 1385 1333">Evaluador: Puede hacer cualquier cambio que considere pertinente. Si por algún motivo quiere cambiar el orden de los párrafos, también puede hacerlo o añadir marcadores.</p> <p data-bbox="240 1402 1385 1585">Sujeto 2: Ah ok. Dice "notaste que en la frase "también se tiene registro" en el segundo párrafo es una adición. El marcador está bien utilizado, pero es recomendable utilizar un punto seguido para separar la idea que viene tras la frase anterior". El marcador al que se refiere es "hasta el momento". No entendí. (relee en voz baja la instrucción).</p> <p data-bbox="240 1654 1385 1787">Ah, ya entendí. Yo lo puse como punto aparte, pero era punto seguido. Yo en verdad lo separé porque el párrafo iba a quedar muy largo, entonces no sabría cómo corregir eso. Es que queda muy colapsado el texto si es que pongo un punto seguido, se ve feo.</p> |                  |

Después dice "en el tercer párrafo intentaste añadir consecuencia sobre el caso, pero debió utilizar un marcador de adición" y yo usé "cabe destacar que", para mí eso es un marcador de adición.

Después dice "como quiso darle cierre al tema es mucho más recomendable apoyarse en los marcadores discursivos de cierre para evitar recaer en frases hechas". Yo usé "para cerrar el tema" y para mí eso también es un marcador de cierre.

Recuerde que utilizar marcadores le permitirá alcanzar un relato mucho más fluido.

Voy a cambiar el título porque dice "fuertes lluvias en Chile causan cortes de agua y calles anegadas e incluso apagones" luego dice afectaron a cientos de ciudadanos y está todo en la misma frase y creo que no... Así que voy a cortar el título.

En el primer párrafo también voy a cambiar las primeras palabras y voy a colocar un marcador topicalizador... Voy a poner "con respecto a los pronósticos de la dirección meteorológica". Ahí creo que se introduce mejor el tema.

Igual voy a cambiar esta parte que dice "el fenómeno climático sorprendió a todos los chilenos tal como si nadie les hubiese prevenido". Hubo un error de tipeo ahí y lo voy a borrar porque hay una "a" ahí y creo que eso no existe.

Ahora voy a cambiar la coma por un punto porque si no la frase queda muy larga como dijo en la retroalimentación.

En el tercer párrafo voy a poner un marcador de adición en vez del "cabe destacar que". Luego puse un paréntesis "la octava región" así que voy a cambiarlo por refiriéndose a la octava región.

También, dentro de la misma cita, puse otro paréntesis en que se citaba "por lo que se espera que el día de mañana (hoy: 19 de mayo)". Los dos puntos los voy a cambiar por una coma porque no sé.

Y en el último párrafo en vez de "para cerrar el tema" porque es un tema actual y todavía no ha terminado de suceder, así pondré "en resumen" para recapitular lo que sucedió. Eso.

| Etapa de ejecución   | Número de sujeto |
|--|------------------|
| Año 2, 2017  | Nº3              |
| <p data-bbox="228 346 1393 378">Transcripción sujeto 3</p> <p data-bbox="228 388 1393 420">Sujeto 3: Ya, entonces tengo que leer mi texto en voz alta...</p> <p data-bbox="228 493 1393 577">Evaluador: En voz alta y después le va a aparecer el texto con las correcciones y cualquier razonamiento, duda o pregunta puede hacerlo en voz alta.</p> <p data-bbox="228 640 1393 672">Sujeto 3: Ya. ¿Es necesario que lea toda la crónica?</p> <p data-bbox="228 745 1393 777">Evaluador: Sí.</p> <p data-bbox="228 850 1393 934">Sujeto 3: Ya perfecto. "Fuentes lluvias e inundaciones causan estragos en Chile" (lectura de texto).</p> <p data-bbox="228 997 1393 1123">Ya, siguiente. Ya, ahora leo la retroalimentación específica... En el primer párrafo podría usar un marcador topicalizador para instalar su tema... No sé lo que es un topicalizador ¿es como un marcador discursivo? No lo sé.</p> <p data-bbox="228 1197 1393 1281">Recuerde de qué forma sus macroposiciones puedan quedar conectadas de mejor forma. ¿Macroposiciones? Tampoco me manejo ahí no voy a interiorizar.</p> <p data-bbox="228 1354 1393 1533">Cuidado con la jerarquía de la información es recomendable exponer los datos más importantes en los primeros párrafos, en su caso escribió una interpelación en el segundo. Claro, ahí se me salió como la apreciación personal y en la crónica me imagino que eso como que no se debe hacer...</p> <p data-bbox="228 1606 1393 1638">Sujeto 3: Claro y parte como por la idea... Y bueno supongo que no partí por eso...</p> <p data-bbox="228 1711 1393 1837">En cualquier caso si el segundo párrafo se hubiese ubicado más abajo de su texto podría haber comenzado con un marcador de causalidad. A ver, voy a ver los marcadores ¿puedo?</p> |                  |

Evaluador: Revise la cápsula de ayuda para recordar los marcadores discursivos y antes de iniciar la corrección, debe cerrarla.

Sujeto 3: Porque no me acuerdo bien de los de causalidad... ¿Dónde están? Aquí no me salen, ya bueno...

Evaluador: Despliegue la cápsula de ayuda en la plataforma, léala y ciérrela.

Sujeto 3: Ah ya... Causalidad, de este modo, se habla... Si, si pude haber partido así.

El tercer párrafo añade información por lo que necesita un marcador de adición en lugar de uno de distribución. Equivalencia, causalidad... ¿Dónde está aquí el de adición? ¿Dónde están los de adición?

Ah, ahí están. Pucha que ciego.

En el último también se añade información por lo que debiese usar el mismo tipo de marcador. Ya, sí.

Además pudo separar el párrafo en dos. Claro, además yo veo un error de puntuación...

Evaluador: Si hay algo que usted detecta y quiere cambiar puede hacerlo.

Sujeto 3: Sí. Yo también detecté uno cuando estaba leyendo en delante que también pudo haberse separado en dos porque había más de una idea en un párrafo.

Recuerde que para el cierre puede utilizar marcadores de este tipo. Sí, está bien.

(lee en voz alta las instrucciones que están en la plataforma) Ya que leyó su texto al menos dos veces y pudo además identificar sus errores, reescriba el texto. Ya.

¿Puedo volver a la correcciones para ir fijándome bien, cierto?

Evaluador: No, tiene que apretar siguiente, y al ahacerlo, la corrección se cierra. Por eso es importante internalizar las correcciones.

Sujeto 3: Oh, es que no me voy a acordar... Ya ok. Voy a partir jerarquizando las ideas. Claro, porque parto el título a punto de una cosa y después no...

Ya entonces voy a cambiar el título "fuertes lluvias e inundaciones causan estragos en Chile" y después voy a jerarquizar las ideas a lo que apunta al título y no a la sensación que provocaba en la gente...

"Causan estragos en Chile..." Ya, el epígrafe que viene después del título, si no me equivoco lo voy a dejar así porque creo que está bien... Y ahí la profe no me corrigió nada también así que supondré que está bien...

Ya, voy a copiar y a pegar... Copiar, pegar. Ya.

Entonces ahora en vez de "disgusto y rabia" voy a poner "un importante número de localidades deberán asumir la pérdida de vidas humanas y otras pertenencias que ya no volverán" así parto con la idea que apuntaba el título de... Ya.

Entonces va a quedar "un importante número de localidades hoy deberá asumir la pérdida de vidas humanas y pertenencias que ya no volverán".

∅Se pueden hacer preguntas o no?

Evaluador: No.

Sujeto 3: ∅Quedará bien si lo cambio de orden?

(silencio)

Sujeto 3: Es que según mi percepción no va a quedar mejor el texto si jerarquizo las ideas, quedaría mejor si no altero el orden... Así que intentaré armar de nuevo el argumento para que quede ahí más coherente... Eso.

Ya entonces voy a ocupar un marcador discursivo de los topicalizadores y va a quedar "un importante número de localidades debieron asumir una importante pérdida de vidas humanas y otras pertenencias que no volverán a propósito de las lluvias..."

(lee en voz baja)

A propósito de los estragos generados por las lluvias... Ahí está. Ahí va un punto y ahí va "disgusto y rabia entre la gente".

(lee en voz baja)

Ya puse "ha generado" así que "ha provocado disgusto y rabia entre la gente".

Ya entonces el párrafo me quedaría como "un importante número de localidades deberán asumir la pérdida de vida humanas y viviendas y otras pertenencias que no volverán a propósito de los estragos generados por las lluvias situación que ha provocado disgusto y rabia entre la gente debido a que era una situación que se había anticipado por parte del Gobierno y a pesar de esto no se hizo una labor eficiente". Yo creo que si bien no todo está muy coherente porque tuve que reestructurar el párrafo me quedó como una jerarquía más precisa en cuanto a las ideas y la coherencia con el título.

(lee en voz baja)

Ya, en el segundo párrafo no me acuerdo muy de la corrección así que lo voy a tener que dejar así, para que me voy a cuentiar...

Evaluador: ¿No hay ningún otro cambio que quiera hacer?

BG: A ver, es que siento que sigue con la idea del primer párrafo pero que la toma desde otro punto. Sigue con la idea así que...

Por otra parte... aquí creo que me habían pedido un conector... Ah no, pero parte con un conector po, perdón con un marcador discursivo.

(lee en voz baja)

Oh que tengo mala memoria no me puedo acordar de las otras correcciones, pero voy a intentar cambiar las cosas que considere que hay que cambiar...

(lee en voz baja)

Bueno, ahí tiene dos marcadores discursivos... Ah pero me estaban pidiendo uno que indicara causalidad y me estaban... otro de distribución. Ah ya, bueno aquí podría poner uno de posición en vez de uno de causalidad... A ver... No, está bien.

Sin embargo, aún no se determina el presupuesto... y sus efectos... (lee en voz baja).

Aquí está como el mayor error, en el tercer párrafo. ¿Está bien que yo haya puesto "por una parte" y después "por otro lado"? Es poco coherente según yo... Eso lo aprendí acá.

Yo creo que el párrafo lleva dos ideas y debería separarlo acá ¿o no?

(lee en voz baja)

Ah ya, aquí está. Punto. Voy a separar el tercer párrafo y ahí me quedan las dos ideas y ahora voy a ocupar un marcador discursivo de cierre.

Bueno y ahí estamos. "En definitiva los afectados...", podría interiorizar un poco más ¿o no? No porque no es la idea.

Yo cacho que lo voy a dejar así ¿Lo tengo que releer?

Evaluador: No es necesario.

Ya entonces pude hacer algunas de las correcciones, se me olvidaron varias pero lo voy a mandar así. Listo.

| Etapa de ejecución  | Número de sujeto |
|---|------------------|
| Año 2, 2017   | Nº4              |
| <p data-bbox="240 296 423 327">Transcripción</p> <p data-bbox="240 344 1385 527">Evaluador: La idea es que mientras vaya escribiendo el texto lo haga en voz alta y cualquier cambio que detecte puede hacerlo, siguiendo la retroalimentación dada en la plataforma. La idea es que verbalice lo que vaya haciendo durante todo el proceso. Para comenzar, debe abrir Arco UdeC y seguir las instrucciones que aparecen en la actividad.</p> <p data-bbox="240 596 643 627">Sujeto 4: (lee texto en voz alta)</p> <p data-bbox="240 697 1385 829">A ver... La retroalimentación dice "para instalar cualquier tema puede usar un topicalizador. Pudo usar uno en el primer párrafo". Ciertamente sí, creo que aquí me falta una palabra.</p> <p data-bbox="240 898 1385 978">Párrafos demasiado largos, separe sus ideas. Sí, lo hice muy largo, pero encuentro que era necesario como para introducir el tema.</p> <p data-bbox="240 1047 1385 1180">En el segundo párrafo usted plantea cierto desacuerdo en relación con este tipo de catástrofe, por ello pudo usar un marcador de oposición. No entendí mucho lo que me quiso decir, pero bueno.</p> <p data-bbox="240 1249 1182 1281">Separa el tercer párrafo al igual que el primero. Creo que lo separé aquí.</p> <p data-bbox="240 1350 1317 1381">No usar punto después de signo de interrogación de cierre. Error de tipografía mía.</p> <p data-bbox="240 1451 1385 1633">Al referirse a la reacción de la ciudadanía usted entra en nuevas dinámicas. Notó que al iniciar un tema nuevo necesita agregar mayor información. En ese sentido, se recomienda utilizar un marcador topicalizador. Yo creo que usé la ciudadanía como un ejemplo no es que como para entrar a otro tema.</p> <p data-bbox="240 1703 1385 1782">A la hora de iniciar el cierre o conclusión se recomienda utilizar marcadores de dicho tipo. Sì creo que me faltó, pero el poco dominio de los marcadores me pasa la cuenta.</p> |                  |

Evaluador: Una vez que usted revisó la retroalimentación puede desplegar la cápsula de ayuda gramatical en la que aparecen los marcadores. Puede revisarla para recordarlos brevemente y cerrar la ayuda antes de comenzar a editar su texto.

Sujeto 4: Ah ya, ahí está.

(Comienza a corregir su texto)

Sujeto 4: Creo que aquí al inicio me faltó un topicalizador de inicio porque no empecé con ninguna palabra sólo introducí el tema. Creo que voy a iniciar "con respecto a lo que los metereólogos..."

Aquí está mal, puse "por lo que" y no tiene ningún sentido...

(lee texto)

Voy a cambiar el "por lo que" por "en lo cual"... A ver "sin embargo" es... si está bien, es de oposición así que creo que está bien puesto... "de esta medida"... Creo que está mal repetir muchas veces la misma palabra.

Creo que en vez de "por la" debería ser "debido a la cifra". Repetí dos veces la palabra "más".

"En caso de." yo creo que aquí es punto aparte porque como que me voy del tema. Estoy desarrollándolo de otra manera.

"En consecuencia sólo en seis horas precipitaron aproximadamente..."el "mente" lo repito dos veces... Creo que aquí voy a agregar un marcador de continuación porque aquí estoy siguiendo lo anterior... Aquí después va un punto aparte...

(lee texto en voz baja)

Aquí va otro marcador de continuidad porque estoy siguiendo la misma idea... Después de la explicación va otro de continuidad "ciertamente este tipo de catástrofe no son una nueva ni para el norte ni para Chile"... "no es una novedad para el país"... era muy redundante lo que escribí.

"No son una novedad para el país ya que..." ¿un aluvión dio a luz? No sé porqué escribí eso. "Ya que hace un par de años ocurrió un aluvión que repentinamente hizo desaparecer el norte del país..." Repetí país.

"Y sumado a esto el terremoto del año 2014... Y en la misma zona". Ahora estoy buscando un marcador que me sirva como para unir ideas pero no se me ocurre cual. Creo que "porque" por estoy hablando de un efecto y toda causa tiene un efecto y estoy hablando de la reacción.

Aquí hay una pregunta "¿qué hicieron las autoridades para preveer este hecho?" ahí me faltaba una "e". Ciertamente, no no me gusta el ciertamente... Necesito un marcador de consecuencia a esta pregunta como respuesta. Ah pero estoy usando.

No sé si está bien puesto porque es una continuidad y no sé si tiene sentido ponerlo acá. Voy a poner "en consecuencia" no me convence "ciertamente" porque es una consecuencia de la pregunta o más bien una respuesta. "En consecuencia en el gobierno de turno y los anteriores queda en evidencia el poco conocimiento que tienen las autoridades del país en que gobiernan por el alto historial de terremotos, aluviones y lluvias" lluvias no, porque no es un desastre natural. Creo que después de esto viene un punto seguido.

Voy a acortar un poco esta oración porque no me gusta mucho. Voy a separar esta idea igual.

Aquí voy a poner un marcador de cierre ya que estoy como concluyendo... "ya que al fin y al cabo" voy a usar este, pero le pondré un ya que para que tenga más sentido "ya que al fin y al cabo lo que se busca con esto es que personas..."

Todavía no me convence el marcador que puse al principio "con respecto a lo que los meteorológicos" encuentro muy larga esta oración "con respecto a la información...", "por lo cual se les solicitó a las autoridades medidas preventivas para posibles catástrofes en la zona".

Creo que el "sin embargo" está bien después del punto seguido. Yo creo que está bien, le bajé un poco la consistencia, pero está bien.

|   |                  |
|---|------------------|
| Etapa de ejecución  | Número de sujeto |
| Año 2, 2017   | Nº5              |
| <p data-bbox="240 346 423 378">Transcripción</p> <p data-bbox="240 394 1385 527">Evaluador: Las instrucciones para realizar esta actividad es que, por favor, verbalice en todo momento las acciones que realiza para leer su texto, las correcciones que da la docente y los cambios que usted realice.</p> <p data-bbox="240 546 1385 625">Para comenzar, debe abrir Arco UdeC y seguir las instrucciones que aparecen en la actividad.</p> <p data-bbox="240 695 1385 777">Sujeto 5: Lea de manera atenta y crítica el texto que redactó el pasado 19 de mayo y una vez que termine presione "siguiente".</p> <p data-bbox="240 846 1385 928">"Sistema frontal azota zona centro y norte de Chile causando estragos desde la región de Atacama hasta la región de O'higgins"... (Lectura de texto).</p> <p data-bbox="240 997 1385 1079">Apretamos siguiente... Vuelve a leer el texto escrito y considere la retroalimentación que se le ha dejado en la parte inferior de este...</p> <p data-bbox="240 1148 1385 1230">(Lectura de texto) Retroalimentación específica... Puede usar topicalizadores para comenzar un nuevo tema en su texto. Pudo usar uno en el primer párrafo.</p> <p data-bbox="240 1299 805 1331">"ha" de "fue" se debe escribir con la letra H.</p> <p data-bbox="240 1400 1385 1530">Cada vez que añada nueva información puede emplear un marcador de adición, en el segundo y tercer párrafo por ejemplo pudo perfectamente emplear uno para añadir los datos de la catástrofe a su texto.</p> <p data-bbox="240 1600 1385 1730">Como habla de otro aspecto del problema en el cuarto párrafo pudo usar marcadores de distribución. Las siglas de más de cuatro letras se escriben sólo con la primera letra en mayúscula, por ejemplo, Onemi.</p> <p data-bbox="240 1799 1239 1831">Para dar cierre a su nota recuerde que puede usar marcadores de dicho tipo.</p> |                  |

Crónica original "Sistema frontal..."

Evaluador: Una vez que usted leyó su texto, puede copiar y pegar en la siguiente actividad y generar los cambios.

Sujeto 5: ¿Y ahí hago los cambios?

Evaluador: Sí.

Sujeto 5: Ya. Acabo de copiar la crónica original y ahora vamos a aplicar los cambios que estime convenientes. Creo que van a ser varios.

Empiezo con Onemi, había escrito toda la cifra en mayúscula, pero la retroalimentación me decía que sólo la inicial debía ser con mayúscula.

Dentro de la lectura de la retroalimentación decía que debía agregar marcadores discursivos de continuidad así que vamos a ver si se puede agregar alguno que permita una lectura más comprensible de lo que había escrito.

Encuentro que esto está muy mal escrito, las ideas están desordenadas y que le falta cohesión, yo creo que también por el poco uso de marcadores discursivos...

Al finalizar el texto no había utilizado un marcador de cierre por ende quedaba muy abierta la idea y no se lograba terminar con precisión así que agregué "en definitiva" para terminar.

En el primer párrafo también agregué otro marcador discursivo de continuidad, el marcador sería "por otro lado" y permite anexar otra idea que estaba un poco suelta y por ende hacía que fuera más difícil comprender el texto.

Cuando hablaba de que Coquimbo ha sido la región que más afectada se ha visto utilicé "a" sin h y ahora se la agregué.

Agregué "asimismo" como un marcador de adición y al leer el texto me di cuenta que repetí demasiadas veces "a su vez".

¿Puedo dar una conclusión? Yo creo que están las correcciones...

Sujeto 5: Hice los cambios y está todo verbalizado. Quiero decir que mi texto carecía de muchos marcadores discursivos y por ende no era tan fácil de leer. Se mantenía el tema, había coherencia, pero no había cohesión así que en parte la coherencia se pierde.

Ya, voy a enviarlo todo y terminar. Ahí está.



| Etapa de ejecución  | Número de sujeto |
|---|------------------|
| Año 2, 2017   | Nº6              |
| <p data-bbox="240 296 423 327">Transcripción</p> <p data-bbox="240 394 1385 527">Evaluador: Las instrucciones para realizar esta actividad es que, por favor, verbalice en todo momento las acciones que realiza para leer su texto, las correcciones que da la docente y los cambios que usted realice.</p> <p data-bbox="240 548 1385 625">Para comenzar, debe abrir Arco UdeC y seguir las instrucciones que aparecen en la actividad.</p> <p data-bbox="240 695 1385 779">Sujeto 6: "Las fuertes lluvias...". Eso es como muy repetitivo y eso no se entiende. (Lectura del texto).</p> <p data-bbox="240 848 1385 980">Ya, retroalimentación específica. Cuidado con las formalidades, recuerda que después de una coma viene un espacio. Metropolitana va con mayúscula, utilice puntos seguidos pues separan ideas en los párrafos.</p> <p data-bbox="240 1050 1013 1081">Sí, porque en los párrafos no se entiende nada... Se me va.</p> <p data-bbox="240 1150 1385 1228">En el primer párrafo puede utilizar un MD topicalizador para instaurar... No sé lo que es un topicalizador. Ah de inicio... A propósito de, etc.</p> <p data-bbox="240 1297 1385 1375">En el segundo párrafo añada información nueva por lo que en este caso se podría utilizar un marcador de adición.</p> <p data-bbox="240 1444 1385 1522">En el tercero puede usar un marcador de cierre en lugar de uno de distribución como el que usted utilizó. Agregar cierre a su crónica con un marcador de dicho tipo.</p> <p data-bbox="240 1591 1385 1623">Ahora que ya leyó su texto al menos dos veces y pudo además identificar sus errores...</p> <p data-bbox="240 1644 841 1675">Ya. (lee las instrucciones desde la plataforma)</p> <p data-bbox="240 1696 472 1728">(inicia corrección)</p> <p data-bbox="240 1749 1385 1827">Sujeto 6: A la primera parte del texto yo no le encuentro ningún sentido, está todo muy repetido y dice todo el rato lo mismo, entonces... Hay que cambiarlo entero, porque el</p> |                  |

primer párrafo... o sea creo que el primero no está tan mal, pero ya después no se entiende nada... porque le faltan como puntos... Muchos puntos.

Evaluador: Lo ideal es que vaya explicando todos los cambios que está haciendo...

Sujeto 6: Voy a copiar la... El título lo cambié porque es muy repetitivo con el lead y el primer párrafo tengo que escribirlo todo de nuevo porque por los puntos no se entiende nada.

Voy a cambiar el marcador discursivo, o sea... Le voy a poner un marcador discursivo a la primera parte que es un topicalizador que es como debía ser. En lugar de "no debemos olvidar" lo voy a cambiar por "con respecto a lo ocurrido en febrero pasado"...

Si lo cambio como que pierde el sentido... Falta un punto después de San José de Maipo. Metropolitana es con mayúscula y después una coma, creo.

Ya, aquí como que no le encuentro el sentido a lo que estaba escrito antes así que lo voy a cambiar. A ver... Voy a buscar otro marcador de continuación...

(Relectura de los párrafos reescritos)

Voy a copiar el segundo párrafo porque es el que creo más cambios necesita. "En lo que respecta al clima se viven dos situaciones a nivel país..." creo que ahí va un punto en lugar de una coma. "Mientras el sistema frontal afecta con fuertes vientos y lluvias desde la RM hacia el sur".

Voy a poner un marcador de continuación de orden, ya que hay dos situaciones, para que se entienda mejor. Después de hacia el sur, pondré "en segundo lugar el norte se ve afectado con el evento meteorológico" punto.

∅Se puede usar uno de adición en la mitad de un párrafo, aunque sea de inicio? O sea, dice que los de adición son de inicio, pero se pueden usar en la mitad...

Ya en el último párrafo voy a agregarle un marcador de cierre. Al final... En conclusión, en definitiva, en síntesis. Voy a poner "en conclusión" porque... sí, yo creo.

|   |                  |
|---|------------------|
| Etapa de ejecución  | Número de sujeto |
| Año 2, 2017   | Nº7              |
| <p>Transcripción</p> <p>Evaluador: Al final hay un ejercicio con su nombre... Después del video</p> <p>Sujeto 7: Me meto a PDT øcierto? Sí.</p> <p>Evaluador: øLo encontró?</p> <p>Sujeto 7: Sí, ølo tengo que leer en voz alta?</p> <p>Evaluador: La idea es que mientras vaya escribiendo el texto lo haga en voz alta y cualquier cambio que detecte puede hacerlo, siguiendo la retroalimentación dada en la plataforma. La idea es que verbalice lo que vaya haciendo durante todo el proceso. Además, en la plataforma, encontrará una cápsula de ayuda con MD, que puede revisar antes de reescribir su texto.</p> <p>Sujeto 7: Ya. "Región de Coquimbo: fuertes lluvias e inundaciones dejan damnificados en Ovalle".</p> <p>(Lectura del texto).</p> <p>Ya.</p> <p>Evaluador: La idea es que vaya leyendo feedback y diga si es que está o no de acuerdo, si lo entiende o no y verbalice el proceso...</p> <p>Sujeto 7: Ah lo voy leyendo</p> <p>Evaluador: Sí.</p> |                  |

Sujeto 7: Ya, retroalimentación específica. A pesar de haber desarrollado relativamente bien su primer párrafo se recomienda el uso de topicalizadores para instalar los temas. A ver...

Sujeto 7: Sí, utilicé uno no más. A ver, cómo lo puedo cambiar... Sí, le puedo agregar hartos más en todo caso.

Cuidado con las formalidades y con los errores de tipeo. Aquí no sé dónde... No, aquí no encuentro como algo que me haya salido...

En el segundo párrafo agrega nueva información por lo que puede agregar un marcador de adición. Sí, me di cuenta recién.

Intente no utilizar paréntesis.

Quizás el último marcador pudo cambiarse por uno que se adecúe de mejor foma al género de la crónica. ¿El último marcador? "ya que"... Concluir no lleva tilde, ¿cómo le puse tilde a concluir?

Ya, sigo no más. Ya que leyó su texto al menos dos veces y pudo además identificar sus errores, reescriba su texto...

Evaluador: La idea es que verbalice lo que esté haciendo "bueno aquí cambié esto..." etc.

Sujeto 7: Ok. Voy a copiarlo primero, en el primer párrafo si puedo agregar más topicalizadores. No puse casi ninguno. "La región de Coquimbo..." (lectura del párrafo). "En consecuencia se registran...", "en consecuencia".

En el segundo párrafo, bueno me faltaban, habían pocos marcadores textuales y me di cuenta de que se le pueden agregar más aparte de que cambio el tema y que hay información extra que no marco. Así que la voy a marcar. ¿Qué puedo usar?

Voy a ocupar un topicalizador... "A propósito de"... No, a ver... "La comuna más afectada sin lugar a dudas fue la de Ovalle" eso puede ser un marcador de adición... "asimismo" o "en realidad", "en ese sentido". Voy a poner "asimismo".

Chuta...

Sujeto 7: Sí, es que lo que pasa es que sí o sí necesito utilizar un marcador textual aquí porque no tengo ninguno y como decía anteriormente añade información relevante que no tengo unida la párrafo anterior. También puede ser "en consecuencia" de algo... Sí, ese podría ser. Sí, ya caché cual "por consiguiente" voy a usar acá porque es una de las consecuencias que derivaron del problema principal que expreso en el primer párrafo. Del problema derivado en el primer párrafo responde al segundo párrafo del problema que expresé anteriormente...

"Por consiguiente la comuna más afectada fue la de Ovalle"... Sí, ahí estamos bien.

Y lo otro que voy a cambiar es la utilización de paréntesis que fácilmente se puede cambiar con lo que dice en el último párrafo y se puede explicar fácilmente entre comas. Dice "además cabe mencionar que no sólo hubo afectados por las lluvias propiamente tales sino que la comuna de Ovalle sufrió la inundación de su planta de agua potable"... Puedo poner perteneciente a, no... De propiedad de Agua del Valle... Sí, se puede evitar el uso de paréntesis.

Lo otro que me acabo de dar cuenta, un error mío que no estaba estipulado, un error de ortografía... Lo voy a cambiar al tiro...

Y en el último párrafo "para concluir", ese concluir no lleva tilde. No encontré mal uso del lenguaje, de la formalidad, con eso estamos.

Enviar todo y terminar.

| Etapa de ejecución   | Número de sujeto |
|--|------------------|
| Año 2, 2017  | Nº8              |
| <p data-bbox="240 296 423 327">Transcripción</p> <p data-bbox="240 394 1385 579">Evaluador: Por favor, ingrese a la plataforma ArcoUdeC con su usuario y al final de la primera página encontrará su nombre. Presione e ingrese. Allí encontrará su texto. Este debe leerlo en voz alta y verbalizar en todo momento lo que haga o piense. Luego leerá la corrección de su texto y realizará los cambios necesarios.</p> <p data-bbox="240 596 1385 678">Además, en la plataforma puede desplegar la ayuda para revisar los MD antes de editar su texto.</p> <p data-bbox="240 745 1385 827">Sujeto 8: "Fenómeno fue producido por cambio climático según expertos: extraño evento hidrometereológico sacude a las regiones de Atacama y Coquimbo"...</p> <p data-bbox="240 894 467 926">(Lectura de texto)</p> <p data-bbox="240 993 516 1024">Ya, ahora siguiente...</p> <p data-bbox="240 1092 1385 1173">Evaluador: Aparece el mismo texto para abajo, luego aparece la retroalimentación y está sólo en esta página, así que revise con atención...</p> <p data-bbox="240 1241 919 1272">Sujeto 8: Ah ya, mayúscula... Se me había olvidado.</p> <p data-bbox="240 1339 597 1371">(Lee muy bajo el feedback).</p> <p data-bbox="240 1438 1385 1520">Cuando una sigla se escribe con más de cuatro letras, por ejemplo, Onemi, sólo la primera lleva mayúscula...</p> <p data-bbox="240 1587 1385 1772">En el último párrafo se recomienda utilizar marcadores de cierre... Estoy de acuerdo porque cuando yo cierro las notas periodísticas no las cierro como "para finalizar" sino que agrego información adicional como con otras cosas como "cabe mencionar", "en cierta medida"... Así nos enseñó el profesor ¿no va a salir o sí?</p> |                  |

Bueno, la cuestión es que yo creo que estoy acostumbrado a redactar las notas periodísticas de esa forma... Pero bueno ahora haré los cambios...

Sujeto 8: Ya, primer intento.

¿Puedo verbalizar lo que hago?

Evaluador: Adelante, verbalice lo que hace...

Sujeto 8: Ya, pero una vez que termine o mientras lo hago...

Evaluador: Mientras... durante todo el proceso.

Sujeto 8: Ya, entonces voy a dejar el título para el final y voy a transcribir un poco ya que creo que la idea está clara, me faltan un poco de topicalizadores y solamente hay que agregarlos...

Sí, lo que necesito es cambiar una pequeña palabra esto de "a propósito de la inestabilidad del clima"...

Ya ahora vamos a copiar esto... "el sistema frontal que afectó a la zona del norte chico y parte de la zona central..."

¿Así fue?, no... Voy a buscar un marcador de continuidad...

Ya acá encuentro que no debo utilizar un marcador porque está muy claro que hay continuidad... Así que lo voy a dejar así... "Sin duda" es un topicalizador y luego explico cómo se debe, las ideas están claras y sería redundante cambiarlo...

En el tercer párrafo "De acuerdo con datos", sí eso está correcto. Aquí haré el cambio de Onemi porque ese día se me pasó por el tiempo... "Tras el catastro"... eso suena raro...

No recuerdo si era de continuidad o de causalidad el marcador que me recomendaban usar...

No me da así, lo voy a cambiar... "Tras el catastro realizado..."

Sí, está bien porque se entiende... "la situación no fue positiva," cambio esa coma por un punto... Aquí necesito un marcador...

Ya, voy a dejar "por otro lado la situación en Coquimbo no fue positiva..."

En el siguiente párrafo, aquí tengo que... Si agrego un marcador de continuidad en este párrafo sería complicado porque no quedaría claro y en caso de que esta noticia fuera publicada no sería muy ligera para el lector y se tornaría un poco más agotadora a la vista o algo así...

En general tengo dos líneas por cada párrafo que es lo principal... Dentro del punto de vista de un periódico y tampoco puedo omitir porque hay una idea que está por desarrollarse...

A ver... Copiar... sería entonces... mejor cambio el "tras" y tiene que ser uno de consecuencia... continuidad, de cierre, de conformidad, en efecto, en consecuencia... No, "en consecuencia" porque estoy contando algo por consiguiente de... No me calza ningún marcador...

Voy a juntar estos párrafos, aunque me quede muy extenso... A ver, de cuatro líneas... No me calza ningún marcador en la parte de abajo entonces por eso uniré los párrafos porque queda mejor con un punto seguido que con un punto aparte, ahí se mantiene la idea.

El próximo párrafo también quedaría... Entonces copiar texto... Ahí no puedo usar topicalizadores...

Oh, me di cuenta de algo. Podría dejar este de tres líneas y el otro de dos.

"En tanto" podría ser, lo voy a cambiar "por otro lado". Ya entonces tengo acá este cambio. Punto. Aquí no creo que tenga que cambiar algo...

Y el último párrafo sería entonces... Ya voy a cambiar el "cabe mencionar" a pesar de que esté acostumbrado para cerrar una nota. "Finalmente" ya y cierre. Cabe mencionar... ahí me quedaría bien porque sería información adicional al tema central de la crónica.

| Etapa de ejecución   | Número de sujeto |
|--|------------------|
| Año 2, 2017  | Nº9              |
| <p data-bbox="240 344 423 380">Transcripción</p> <p data-bbox="240 447 1382 579">Evaluador: Una vez que ingrese a la plataforma es importante que verbalice todo el proceso... Es importante que lea bien retroalimentación del texto y que explique si realiza un cambio o lo deja igual. Lo relevante es verbalizar todo el tiempo.</p> <p data-bbox="240 646 1049 682">Sujeto 9: Al final de la plataforma está todo, debajo del video...</p> <p data-bbox="240 749 1382 831">Evaluador: Producción de textos y al final, bien abajo... Ahí está su nombre y las instrucciones para comenzar...</p> <p data-bbox="240 898 675 934">PH: ¿Tengo que leer en voz alta?</p> <p data-bbox="240 1001 638 1037">Evaluador: Sí, sin vergüenza...</p> <p data-bbox="240 1104 1382 1186">Sujeto 9: "Fuerzas lluvias azotan el norte del país y autoridades llaman a ciudadanos a tomar medidas de autocuidado debido al frente climático"</p> <p data-bbox="240 1253 475 1289">(Lectura del texto)</p> <p data-bbox="240 1356 987 1392">Retroalimentación específica... ¿Qué es un topicalizador?</p> <p data-bbox="240 1409 1382 1491">Evaluador: Puede revisar la cápsula de ayuda antes de iniciar el proceso. Una vez que revise la lista para recordar los nombres de los marcadores, la cierra e inicia el proceso.</p> <p data-bbox="240 1558 461 1593">Sujeto 9: Ah ya...</p> <p data-bbox="240 1661 1382 1793">Sujeto 9: No sé, no sé nada... Asumo que lo que ella dice está bien y que tiene razón... ¿Cuáles son los marcadores de distribución? Ah ya los vi recién en la ayuda. No me acuerdo bien.</p> |                  |

Sujeto 9: Ya no sé que hablar... Pucha, el uso del topicalizador creo que tiene razón podría ser...

En el tercer párrafo dice que puedo usar uno de adición, sí, creo que estoy de acuerdo... Y en el cuarto párrafo dice que... Sí, tiene razón en todo...

Evaluador: Recuerde que después no le va a aparecer la retroalimentación... Pone "siguiente" y puede copiar el texto y a partir de eso editar y hacer los cambios que considere pertinentes...

Sujeto 9: ¿Puedo no cambiar nada y seguir siendo horrible?

Es que estoy de acuerdo, pero va a quedar todo más mal... Estoy de acuerdo pero quedará peor.

Sujeto 9: Pero rayos no estoy pensando, estoy buscando... Bueno tiene razón en todo... Lo intentaré..

Sujeto 9: Mmm... "Con respecto a"...

Voy a cambiar el marcador porque la profe lo dice...

Sujeto 9: Sí, sí estoy de acuerdo. Muy de acuerdo... Pucha es que yo no hablo cuando hago esto... No puedo hacer las dos cosas al mismo tiempo...

Sujeto 9: Rayos... ¿cómo se hace aquí?, si tengo faltas de ortografías ¿puedo cambiarlos?

Evaluador: Sí..

Sujeto 9: Agregué "a continuación" lo agregué porque creo que debo agregarlo, pero no estoy segura...

También agregué un "de todos modos" porque se ve bonito... Creo que se ve bonito...

Ya creo que eso no más... Nada más. Agregué como 4 ¿conectores? ¿marcadores? porque se veían bonitos, fin.

Evaluador: Si terminó tiene que poner "siguiente" y listo.

Sujeto 9: Ya, me voy.

| Etapa de ejecución   | Número de sujeto |
|--|------------------|
| Año 2, 2017  | Nº10             |
| <p data-bbox="240 296 423 327">Transcripción</p> <p data-bbox="240 394 1385 625">Evaluador: Adelante... Por favor, entre a la plataforma con su usuario, ahí encontrará el último texto que escribió en la asignatura. Primero, le aparecerá su texto, una vez que presione siguiente, le aparecerán las correcciones de ese texto y para finalizar usted debe reescribir su texto. A un costado, puede revisar la ayuda, con la lista de MD y cerrar la lista antes de editar su texto.</p> <p data-bbox="240 646 938 678">Recuerde verbalizar todo el proceso que va a realizar.</p> <p data-bbox="240 745 862 777">Sujeto 10: Ya. "Aluviones un fenómeno evitable"</p> <p data-bbox="240 844 467 875">(Lectura de texto)</p> <p data-bbox="240 945 537 976">Ya, retroalimentación...</p> <p data-bbox="240 1050 1385 1182">Pudo usar topicalizadores para instaurar un nuevo tema. En su texto pudo usar uno en el primer párrafo. Ahora voy a leer el primer párrafo para cachar dónde puedo poner un topicalizador...</p> <p data-bbox="240 1249 1219 1281">Ahora estoy revisando la lista de marcadores para acordarme cuáles eran...</p> <p data-bbox="240 1350 1385 1482">En el segundo párrafo establece una relación de causalidad con el primero, por lo que se recomienda usar un marcador de conformidad... ¿En el segundo párrafo? ¿En el comienzo?</p> <p data-bbox="240 1501 1385 1583">El tercer párrafo tiene mucha información, recuerde que se puede dividir en más de uno y que puede usar marcadores para ello...</p> <p data-bbox="240 1652 1385 1734">Su texto no guarda mayor relación con las nociones de crónica revisadas en clases... Me mató con eso po, es como "qué estoy haciendo acá"...</p> <p data-bbox="240 1801 1256 1833">Sujeto 10: Ya... Ya entonces siguiente... Topicalizadores en el primer párrafo...</p> |                  |

Yo creo que hay que cambiar "últimamente" después del punto seguido. Yo creo que en lugar de últimamente ahí podría usar "con respecto a lo sucedido en la zona norte del país"... O después "en lo que concierne a la definición"...

Estoy como preguntando...

Ya puse en vez de "últimamente", "en lo que respecta a..." eso cambié.

ØEn el segundo párrafo qué fue lo que me dijo?

Conformidad.. es decir, vale decir...

Sujeto 10: Ya... Voy a cambiar el inicio de mi segundo párrafo donde dice "Asimismo, los aluviones traen consigo..." voy a poner "En el fondo, el tema de los aluviones trae consigo..."

Ya, aquí también agregué un marcador discursivo de conformidad, después del punto seguido de mi segundo párrafo "en efecto..."

Ya ahora estoy en el tercer párrafo, yo creo que puedo separar las pérdidas humanas y las pérdidas materiales en párrafos diferentes porque igual como que me extiendo mucho... Ya tengo cuatro párrafos ahora...

Ya, aquí cambié el inicio del cuarto párrafo que fue el que separé del tercero y puse "de igual modo se mencionan las..." al principio.

Eso sería, las correcciones que me hizo la profe las llevé a cabo. No creo que los datos estén mal puestos, igual está bueno... Ya, sería.

Evaluador: Presione continuar y enviar todo...

| Etapa de ejecución  | Número de sujeto |
|---|------------------|
| Año 2, 2017   | Nº11             |
| <p data-bbox="240 296 423 327">Transcripción</p> <p data-bbox="240 394 1385 527">Evaluadaor: Una vez que usted abra la plataformae ingrese asu texto, debe leer todo el proceso que realice, no olvide verbalizar los cambios que vaya haciendo, eso es lo más importante...</p> <p data-bbox="240 594 857 625">Sujeto 11: øPuedo preguntar algo o estoy solo?</p> <p data-bbox="240 693 1385 779">Evaluador: Está solo. Si no entiende algo es importante que lo diga porque eso también es importante para ver qué tan efectivo es el feedback...</p> <p data-bbox="240 846 1385 932">Sujeto 11: Ya, dice "Copiapó y Chañaral fueron las ciudades más afectadas: fuertes lluvias causan estragos en la región de Atacama"...</p> <p data-bbox="240 999 475 1031">(Lectura del texto)</p> <p data-bbox="240 1098 1385 1184">Sujeto 11: Escribí súper mal. En la retroalimentación dice... En el párrafo uno... (Relectura del primer párrafo)</p> <p data-bbox="240 1251 1385 1337">Evaluador: Abajo está la retroalimentación específica que es lo que tiene que ir leyendo y revisando en el texto...</p> <p data-bbox="240 1404 475 1436">Sujeto 11: Ah ya...</p> <p data-bbox="240 1503 1385 1589">Es recomendable el uso de MD topicalizadores a la hora de instalar un tema en el primer párrafo. ¿Notó que necesita emplear uno?</p> <p data-bbox="240 1656 1385 1743">En el segundo párrafo cuando remite a "en Chañaral" usted está marcando una adición, por lo tanto necesita un marcador discursivo que efectivamente exprese dicha adición...</p> |                  |

En el tercer párrafo cuando se refiere a la región de Coquimbo, usted también está indicando una adición, pues está sumando y agregando ideas, por lo tanto necesita un marcador discursivo que exprese efectivamente dicha adición...

En el siguiente párrafo usted está indicando una consecuencia por lo que es recomendable que utilice un marcador de conformidad, específicamente uno que exprese causalidad.

En el último párrafo usted puede utilizar un marcador de cierre para dar un resumen de lo que ya ha conocido...

Evaluador: Recuerde que en la siguiente parte no le aparecerán los cambios sólo le aparecerá la crónica que puede copiar y luego corregir... Y está la lista de marcadores que puedes revisar antes de iniciar el proceso, solo si necesita recordar sus nombres técnicos.

Sujeto 11: Igual me complica usar los marcadores de adición... Igual no más...

En el tercer párrafo en La Serena...

Sujeto 11: No, si igual encuentro que la retroalimentación está bien y se entendía... Faltaba adición no más a mi texto, era muy tarzánico mi texto... Estaba como así no más, sin nada...

Y me faltan los de cierre... Los de cierre igual es como complicado... Es que no estoy concluyendo po, ahí tengo un error porque "actualmente" no es un marcador... Aunque yo había considerado que sí. Es que según yo actualmente igual sirve y en la retroalimentación decía que faltaba uno de cierre... Al menos que le ponga "finalmente en la actualidad"... Es que si le saco el actualmente como que pierde el sentido... Me la voy a jugar no más...

Profesora no lo voy a cambiar porque considero que está bien... Ya, entonces terminé.

| Etapa de ejecución  | Número de sujeto |
|---|------------------|
| Año 2, 2017   | Nº12             |
| <p data-bbox="240 296 423 327">Transcripción</p> <p data-bbox="240 394 1385 625">Evaluador: Ingrese a la plataforma con su usuario, ahí encontrará el último texto que escribió en la asignatura. Primero, le aparecerá su texto, una vez que presione siguiente, le aparecerán las correcciones de ese texto y para finalizar, usted debe reescribir su texto. A un costado, puede revisar la ayuda, con la lista de MD y cerrar la lista antes de editar su texto.</p> <p data-bbox="240 646 1187 678">Cuando empiece lea en voz alta y verbalice todo lo que vaya pensando...</p> <p data-bbox="240 745 735 777">Sujeto 12: Ok, ¿ejercicio de escritura?</p> <p data-bbox="240 844 423 875">Evaluador: Sí.</p> <p data-bbox="240 945 1081 976">Sujeto 12: "Norte de Chile: Fuertes precipitaciones han dejado..."</p> <p data-bbox="240 1045 467 1077">(Lectura de texto)</p> <p data-bbox="240 1146 1385 1230">Sujeto 12: Retroalimentación específica. En su primer párrafo pudo usar un MD topicalizador para iniciar su tema y mejorar la articulación con la bajada de texto.</p> <p data-bbox="240 1299 1385 1383">En el segundo párrafo usted añade nueva información a través del punto de vista de la charla de Chañaral por lo que pudo emplear un marcador de adición.</p> <p data-bbox="240 1453 1203 1484">Sujeto 12: (Lectura de los párrafos). Un topicalizador para instalar el tema.</p> <p data-bbox="240 1554 1385 1638">Sujeto 12: Yo no creo que se necesite un topicalizador aquí como para hacerlo el párrafo un poco más legible, lo encuentro bien de hecho y no entiendo bien dónde tendría que ir.</p> <p data-bbox="240 1707 1385 1885">En el segundo párrafo... Ah claro. Claro, sí en el segundo podría haber partido con un "asimismo" o con un "también" o con un "en este sentido el alcalde de Chañaral", pero tampoco creo que sea tan importante porque creo que hay una buena energía entre los dos párrafos.</p> |                  |

En el tercer párrafo pudo usar un marcador de oposición para contrastar la idea al realizar el proyecto en la comuna... A ver, oposición... Claro podría haber usado un marcador de oposición, pero la palabra igual hace la pega y le da como más emoción, pero podría usar "no obstante".

El cuarto párrafo debería ir antes del tercero pues divide su relato, en este caso podría usar un marcador de adición. Sí, es verdad. Ese debería haber ido antes.

En su cuarto párrafo podría haber utilizado otro marcador de distribución en lugar del que ocupé, ¿a qué se refiere? ¿cuál marcador de distribución ocupé yo aquí? ¿el "y" o no? Ah, ya entendí. Debería haber ido un marcador de distribución.

Para su cierre podría utilizar marcadores de dicho tipo, no sólo le permitirá concluir de mejor manera un tema, sino que le permitirá enlazar su relato con las partes anteriores.

Ah claro, habría quedado más compacto el texto, debería haber usado uno y habría quedado mejor el texto.

Evaluador: En la siguiente etapa, puede realizar los cambios y verbalizar el proceso.

Sujeto 12: Ah ya. Cambié el orden de los párrafos, ocupé el marcador de oposición "no obstante" en el cuarto párrafo y el marcador de cierre. "Todo estos acontecimientos han dejado en definitiva..."

Lo hice porque ahora suena más bonito y se entiende más y claro es más atractivo para el que lo quiera leer.

| Etapa de ejecución  | Número de sujeto |
|---|------------------|
| Año 2, 2017   | Nº13             |
| <p data-bbox="240 296 423 327">Transcripción</p> <p data-bbox="240 394 1385 478">Evaluador: Entre a la plataforma con su usuario, ahí encontrará el último texto que escribió en la asignatura. Siga las instrucciones que se desplegarán en la pantalla.</p> <p data-bbox="240 495 1385 632">Primero, le aparecerá su texto, una vez que presione siguiente, le aparecerán las correcciones de ese texto y para finalidad, usted debe reescribir su texto. A un costado, puede revisar la ayuda, con la lista de MD y cerrar la lista antes de editar su texto.</p> <p data-bbox="240 648 634 680">Verbalice todo lo que piense...</p> <p data-bbox="240 747 1127 779">Sujeto 13: "Fuentes lluvias azotan el norte del país" ese es el titular...</p> <p data-bbox="240 846 467 877">(Lectura de texto)</p> <p data-bbox="240 945 1385 1081">Sujeto 13: En el segundo párrafo remite a las consecuencias para los pobladores por lo que se recomienda usar un marcador de causalidad. Eso sería... "de este modo", "en efecto".</p> <p data-bbox="240 1098 1385 1182">Sí, creo que tiene razón, pero ahora que lo leí de nuevo, encuentro que está malo, súper malo... Yo mismo me pondría un uno y no el cuatro que me puso la profe.</p> <p data-bbox="240 1249 1036 1281">Escribí "na" en vez de "una", eso me pasa por hacerlo rápido.</p> <p data-bbox="240 1348 1385 1589">En la mitad del tercer párrafo "en cambio en la región" usted intentó remarcar una oposición y para ello es recomendable usar un marcador de dicho tipo. De oposición "de cualquier modo", "en cambio". Igual encuentro que el problema no es el marcador, sino que es la escritura del párrafo, está como mal planteado como si una cosa fuera mejor que la otra.</p> <p data-bbox="240 1656 1385 1740">Usted utilizó "en conclusión" y no es el marcador de cierre más apropiado. Creo que no sirve porque no estoy terminando algo, debería haber sido "para terminar" o "finalmente".</p> <p data-bbox="240 1808 1385 1892">Evaluador: En la próxima sección le saldrá el texto para que lo copie y desde ahí lo edite y haga los cambios que considere pertinentes y si quiere reescribir algo, puede hacerlo.</p> |                  |

Sujeto 13: Ya, aquí cambié un marcador que es de cierre y que le había puesto "en conclusión" y lo cambié por "por último" porque fue un error poner "en conclusión" ya que no puede resultar obvio concluir que debido a una catástrofe tenemos una misión como país, creo que confunde los temas del texto.

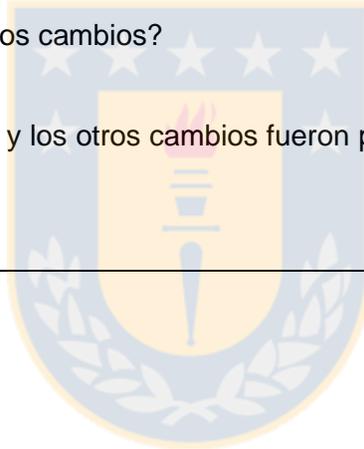
Aquí este marcador "en cambio" la profe dijo que podía usar uno de oposición que fuera más apropiado pero decidí dejarlo así porque creo que es más pertinente que los otros.

Ya, aquí dividí un párrafo y al final si voy a cambiar el "en cambio" por "por otro lado" que es un marcador de continuidad como para comparar las situaciones, dos situaciones diferentes.

Ya, creo que ahí. ¿Le pongo siguiente?

Evaluador: ¿Verbalizó todos los cambios?

Sujeto 13: Sí, los dos últimos y los otros cambios fueron palabras que había escrito mal y borré algunas cosas.



7.4.3 Anexo 5. Análisis de protocolos en voz alta mediante Atlas ti. Citas emergentes desde el corpus.

---

**1:1 Al principio había puesto "por otro lado" pero lo voy a reemplazar por.....  
(2542:2703) - D 1: Transcripción sujeto 1**

Al principio había puesto "por otro lado" pero lo voy a reemplazar por "asimismo" porque tiene referencia a lo que ya había hablado y a la información adicional.

---

**1:2 En verdad no estoy seguro de lo que voy a hacer, pero en el último, en.....  
(3221:3517) - D 1: Transcripción sujeto 1**

En verdad no estoy seguro de lo que voy a hacer, pero en el último, en la última parte del párrafo dice "en consecuencia", yo cambiaría "en consecuencia" para usar un marcador discursivo de cierre y pondría "en suma" como para poder abarcar todo lo que ya había mencionado y concluir de esa forma.

---

**1:3 Al principio había puesto "por otro lado" pero lo voy a reemplazar por.....  
(2542:2701) - D 1: Transcripción sujeto 1**

Al principio había puesto "por otro lado" pero lo voy a reemplazar por "asimismo" porque tiene referencia a lo que ya había hablado y a la información adicional

---

**1:4 Después me decía que podía usar un marcador discursivo de continuidad, ...  
(2705:3095) - D 1: Transcripción sujeto 1**

Después me decía que podía usar un marcador discursivo de continuidad, en el penúltimo párrafo pero que no era necesario. Lo voy a leer de todas maneras "ya desde el mes de abril había sido previsto un plan de invierno que advertía riesgos de inundaciones..."

Marcadores discursivos de continuidad... Probablemente, sin duda, ciertamente... Yo en verdad no lo cambiaría, lo dejaría tal cual

---

**2:1 "notaste que en la frase "también se tiene registro" en el segundo pár.....  
(1173:1500) - D 2: Transcripción sujeto 2**

"notaste que en la frase "también se tiene registro" en el segundo párrafo es una adición. El marcador está bien utilizado, pero es recomendable utilizar un punto seguido para separar la idea que viene tras la frase anterior". El marcador al que se refiere es "hasta el momento". No entendí. (relee en voz baja la instrucción).

---

**2:2 En el primer párrafo también voy a cambiar las primeras palabras y voy..... (2532:2758) - D 2: Transcripción sujeto 2**

En el primer párrafo también voy a cambiar las primeras palabras y voy a colocar un marcador topicalizador... Voy a poner "con respecto a los pronósticos de la dirección meteorológica". Ahí creo que se introduce mejor el tema.

---

**2:3 Voy a cambiar el título porque dice "fuertes lluvias en Chile causan c..... (2282:2525) - D 2: Transcripción sujeto 2**

Voy a cambiar el título porque dice "fuertes lluvias en Chile causan cortes de agua y calles anegadas e incluso apagones" luego dice afectaron a cientos de ciudadanos y está todo en la misma frase y creo que no... Así que voy a cortar el título

---

**2:4 También, dentro de la misma cita, puse otro paréntesis en que se citab..... (3309:3503) - D 2: Transcripción sujeto 2**

También, dentro de la misma cita, puse otro paréntesis en que se citaba "por lo que se espera que el día de mañana (hoy: 19 de mayo)". Los dos puntos los voy a cambiar por una coma porque no sé.

---

**2:5 El párrafo uno dice "Pese a las potentes lluvias"... Bueno, puede ser..... (787:974) - D 2: Transcripción sujeto 2**

El párrafo uno dice "Pese a las potentes lluvias"... Bueno, puede ser que ocupé un marcador discursivo que no fue de inicio quizás el párrafo que puse debería estar a la mitad del texto...

---

**3:1 En el primer párrafo podría usar un marcador topicalizador para instal..... (479:638) - D 3: Transcripción sujeto 3**

En el primer párrafo podría usar un marcador topicalizador para instalar su tema... No sé lo que es un topicalizador ¿es como un marcador discursivo? No lo sé.

---

**3:2 Yo creo que si bien no todo está muy coherente porque tuve que reestru..... (5139:5319) - D 3: Transcripción sujeto 3**

Yo creo que si bien no todo está muy coherente porque tuve que reestructurar el párrafo me quedó como una jerarquía más precisa en cuanto a las ideas y la coherencia con el título.

---

**4:1 A la hora de iniciar el cierre o conclusión se recomienda utilizar mar..... (1393:1565) - D 4: Transcripción sujeto 4**

A la hora de iniciar el cierre o conclusión se recomienda utilizar marcadores de dicho tipo. Si creo que me faltó, pero el poco dominio de los marcadores me pasa la cuenta.

---

**4:2 No sé si está bien puesto porque es una continuidad y no sé si tiene s..... (3882:4402) - D 4: Transcripción sujeto 4**

No sé si está bien puesto porque es una continuidad y no sé si tiene sentido ponerlo acá. Voy a poner "en consecuencia" no me convence "ciertamente" porque es una consecuencia de la pregunta o más bien una respuesta. "En consecuencia en el gobierno de turno y los anteriores queda en evidencia el poco conocimiento que tienen las autoridades del país en que gobiernan por el alto historial de terremotos, aluviones y lluvias" lluvias no, porque no es un desastre natural. Creo que después de esto viene un punto seguido.

---

**4:3 Aquí voy a poner un marcador de cierre ya que estoy como concluyendo..... (4499:4734) - D 4: Transcripción sujeto 4**

Aquí voy a poner un marcador de cierre ya que estoy como concluyendo... "ya que al fin y al cabo" voy a usar este, pero le pondré un ya que para que tenga más sentido "ya que al fin y al cabo lo que se busca con esto es que personas..."

---

**4:4 En el segundo párrafo usted plantea cierto desacuerdo en relación con..... (729:919) - D 8: Transcripción sujeto 4**

En el segundo párrafo usted plantea cierto desacuerdo en relación con este tipo de catástrofe, por ello pudo usar un marcador de oposición. No entendí mucho lo que me quiso decir, pero bueno

---

**4:5 Creo que en vez de "por la" debería ser "debido a la cifra". Repetí do..... (2377:2471) - D 4: Transcripción sujeto 4**

Creo que en vez de "por la" debería ser "debido a la cifra". Repetí dos veces la palabra "más".

---

**4:6 A ver "sin embargo" es... sí está bien, es de oposición así que creo q..... (2203:2373) - D 4: Transcripción sujeto 4**

A ver "sin embargo" es... sí está bien, es de oposición así que creo que está bien puesto... "de esta medida"... Creo que está mal repetir muchas veces la misma palabra.

---

**5:1 Encuentro que esto está muy mal escrito, las ideas están desordenadas..... (2185:2346) - D 5: Transcripción sujeto 5**

Encuentro que esto está muy mal escrito, las ideas están desordenadas y que le falta cohesión, yo creo que también por el poco uso de marcadores discursivos...

---

**5:2 Al finalizar el texto no había utilizado un marcador de cierre por end.....  
(2348:2532) - D 5: Transcripción sujeto 5**

Al finalizar el texto no había utilizado un marcador de cierre por ende quedaba muy abierta la idea y no se lograba terminar con precisión así que agregué "en definitiva" para terminar.

---

**5:3 Hice los cambios y está todo verbalizado. Quiero decir que mi texto ca.....  
(3082:3333) - D 5: Transcripción sujeto 5**

Hice los cambios y está todo verbalizado. Quiero decir que mi texto carecía de muchos marcadores discursivos y por ende no era tan fácil de leer. Se mantenía el tema, había coherencia, pero no había cohesión así que en parte la coherencia se pierde.

---

**5:4 Agregué "asimismo" como un marcador de adición y al leer el texto me d.....  
(2885:3003) - D 5: Transcripción sujeto 5**

Agregué "asimismo" como un marcador de adición y al leer el texto me di cuenta que repetí demasiadas veces "a su vez".

---

**5:5 Quiero decir que mi texto carecía de muchos marcadores discursivos y p.....  
(3124:3331) - D 5: Transcripción sujeto 5**

Quiero decir que mi texto carecía de muchos marcadores discursivos y por ende no era tan fácil de leer. Se mantenía el tema, había coherencia, pero no había cohesión así que en parte la coherencia se pierde.

---

**5:6 En el primer párrafo también agregué otro marcador discursivo de conti.....  
(2536:2760) - D 5: Transcripción sujeto 5**

En el primer párrafo también agregué otro marcador discursivo de continuidad, el marcador sería "por otro lado" y permite anexar otra idea que estaba un poco suelta y por ende hacía que fuera más difícil comprender el texto.

---

**5:7 Encuentro que esto está muy mal escrito, las ideas están desordenadas.....  
(2185:2343) - D 5: Transcripción sujeto 5**

Encuentro que esto está muy mal escrito, las ideas están desordenadas y que le falta cohesión, yo creo que también por el poco uso de marcadores discursivos...

---

**5:8 Dentro de la lectura de la retroalimentación decía que debía agregar m.....  
(1962:2181) - D 5: Transcripción sujeto 5**

Dentro de la lectura de la retroalimentación decía que debía agregar marcadores discursivos de continuidad así que vamos a ver si se puede agregar alguno que permita una lectura más comprensible de lo que había escrito.

---

**6:1 En el primer párrafo puede utilizar un MD topicalizador para instaurar..... (179:863) - D 6: Transcripción sujeto 6**

En el primer párrafo puede utilizar un MD topicalizador para instaurar... No sé lo que es un topicalizador. Ah de inicio... A propósito de, etc.

---

**6:2 A la primera parte del texto yo no le encuentro ningún sentido, está t..... (1314:1610) - D 6: Transcripción sujeto 6**

A la primera parte del texto yo no le encuentro ningún sentido, está todo muy repetido y dice todo el rato lo mismo, entonces... Hay que cambiarlo entero, porque el primer párrafo... o sea creo que el primero no está tan mal, pero ya después no se entiende nada... porque le faltan como puntos...

---

**6:3 El título lo cambié porque es muy repetitivo con el lead y el primer p..... (1742:1896) - D 6: Transcripción sujeto 6**

El título lo cambié porque es muy repetitivo con el lead y el primer párrafo tengo que escribirlo todo de nuevo porque por los puntos no se entiende nada.

---

**7:1 En el segundo párrafo agrega nueva información por lo que puede agrega..... (1335:1453) - D 7: Transcripción sujeto 7**

En el segundo párrafo agrega nueva información por lo que puede agregar un marcador de adición. Sí, me di cuenta recién

---

**7:2 Quizás el último marcador pudo cambiarse por uno que se adecúe de mejo..... (1494:1626) - D 7: Transcripción sujeto 7**

Quizás el último marcador pudo cambiarse por uno que se adecúe de mejor forma al género de la crónica. ¿El último marcador? "ya que".

---

**7:3 En el segundo párrafo, bueno me faltaban, había pocos marcadores textu..... (2129:2345) - D 11: Transcripción sujeto 7**

En el segundo párrafo, bueno me faltaban, había pocos marcadores textuales y me di cuenta de que se le pueden agregar más aparte de que cambio el tema y que hay información extra que no marco. Así que la voy a marcar.

---

**7:4 Sí, es que lo que pasa es que sí o sí necesito utilizar un marcador te..... (2625:2891) - D 7: Transcripción sujeto 7**

Sí, es que lo que pasa es que sí o sí necesito utilizar un marcador textual aquí porque no tengo ninguno y como decía anteriormente añade información relevante que no tengo unida al párrafo anterior. También puede ser "en consecuencia" de algo... Sí, ese podría ser.

---

**7:5 Voy a ocupar un topicalizador... "A propósito de"... No, a ver... "La..... (2366:2600) - D 7: Transcripción sujeto 7**

Voy a ocupar un topicalizador... "A propósito de"... No, a ver... "La comuna más afectada sin lugar a dudas fue la de Ovalle" eso puede ser un marcador de adición... "asimismo" o "en realidad", "en ese sentido". Voy a poner "asimismo".

---

**7:6 Lo otro que me acabo de dar cuenta, un error mío que no estaba estipul..... (3712:3840) - D 7: Transcripción sujeto 7**

Lo otro que me acabo de dar cuenta, un error mío que no estaba estipulado, un error de ortografía... Lo voy a cambiar al tiro...

---

**8:1 En el último párrafo se recomienda utilizar marcadores de cierre... Es..... (991:1260) - D 8: Transcripción sujeto 8**

En el último párrafo se recomienda utilizar marcadores de cierre... Estoy de acuerdo porque cuando yo cierro las notas periodísticas no las cierro como "para finalizar" sino que agrego información adicional como con otras cosas como "cabe mencionar", "en cierta medida".

---

**8:2 Ya, entonces voy a dejar el título para el final y voy a transcribir u..... (1698:1881) - D 8: Transcripción sujeto 8**

Ya, entonces voy a dejar el título para el final y voy a transcribir un poco ya que creo que la idea está clara, me faltan un poco de topicalizadores y solamente hay que agregarlos...

---

**8:3 Ya acá encuentro que no debo utilizar un marcador porque está muy clar..... (2179:2419) - D 8: Transcripción sujeto 8**

Ya acá encuentro que no debo utilizar un marcador porque está muy claro que hay continuidad... Así que lo voy a dejar así... "Sin duda" es un topicalizador y luego explico cómo se debe, las ideas están claras y sería redundante cambiarlo...

---

**8:4 Aquí necesito un marcador... Ya, voy a dejar "por otro lado la situa..... (2866:2973)  
- D 12: Transcripción sujeto 8**

Aquí necesito un marcador...

Ya, voy a dejar "por otro lado la situación en Coquimbo no fue positiva..."

---

**8:5 En el siguiente párrafo, aquí tengo que... Si agrego un marcador de co.....  
(2977:3255) - D 8: Transcripción sujeto 8**

En el siguiente párrafo, aquí tengo que... Si agrego un marcador de continuidad en este párrafo sería complicado porque no quedaría claro y en caso de que esta noticia fuera publicada no sería muy ligera para el lector y se tornaría un poco más agotadora a la vista o algo así...

---

**9:1 ¿Qué es un topicalizador? (728:752) - D 9: Transcripción sujeto 9**

¿Qué es un topicalizador?

---

**9:2 ¿Cuáles son los marcadores de distribución? Ah ya los vi recién en la.....  
(1046:1141) - D 13: Transcripción sujeto 9**

¿Cuáles son los marcadores de distribución? Ah ya los vi recién en la ayuda. No me acuerdo bien.

---

**9:3 el uso del topicalizador creo que tiene razón podría ser... En el ter..... (1185:1396)  
- D 9: Transcripción sujeto 9**

el uso del topicalizador creo que tiene razón podría ser...

En el tercer párrafo dice que puedo usar uno de adición, sí, creo que estoy de acuerdo... Y en el cuarto párrafo dice que... Sí, tiene razón en todo...

---

**9:4 Voy a cambiar el marcador porque la profe lo dice... (1891:1942) - D 9:  
Transcripción sujeto 9**

Voy a cambiar el marcador porque la profe lo dice...

---

**9:5 Agregué "a continuación" lo agregué porque creo que debo agregarlo, pe.....  
(2214:2389) - D 9: Transcripción sujeto 9**

Agregué "a continuación" lo agregué porque creo que debo agregarlo, pero no estoy segura...

También agregué un "de todos modos" porque se ve bonito... Creo que se ve bonito...

---

**9:6 Ya creo que eso no más... Nada más. Agregué como 4 ¿conectores? ¿marc.....  
(2393:2500) - D 9: Transcripción sujeto 9**

Ya creo que eso no más... Nada más. Agregué como 4 ¿conectores? ¿marcadores? porque se veían bonitos, fin.

---

**10:1 Ya... Voy a cambiar el inicio de mi segundo párrafo donde dice "Asimis.....  
(1813:1984) - D 10: Transcripción sujeto 10**

Ya... Voy a cambiar el inicio de mi segundo párrafo donde dice "Asimismo, los aluviones traen consigo..." voy a poner "En el fondo, el tema de los aluviones trae consigo..."

---

**10:2 Ya ahora estoy en el tercer párrafo, yo creo que puedo separar las pér.....  
(2118:2327) - D 10: Transcripción sujeto 10**

Ya ahora estoy en el tercer párrafo, yo creo que puedo separar las pérdidas humanas y las pérdidas materiales en párrafos diferentes porque igual como que me extendo mucho... Ya tengo cuatro párrafos ahora...

---

**10:3 Ya, aquí cambié el inicio del cuarto párrafo que fue el que separé del.....  
(2331:2465) - D 10: Transcripción sujeto 10**

Ya, aquí cambié el inicio del cuarto párrafo que fue el que separé del tercero y puse "de igual modo se mencionan las..." al principio.

---

**11:1 Escribí súper mal. En la retroalimentación dice... En el párrafo uno.....  
(586:687) - D 11: Transcripción sujeto 11**

Escribí súper mal. En la retroalimentación dice... En el párrafo uno... (Relectura del primer párrafo)

---

**12:2 No, si igual encuentro que la retroalimentación está bien y se entendí.....  
(2066:2243) - D 15: Transcripción sujeto 11**

No, si igual encuentro que la retroalimentación está bien y se entendía... Faltaba adición no más a mi texto, era muy tarzánico mi texto... Estaba como así no más, sin nada...

---

**12:3 Y me faltan los de cierre... Los de cierre igual es como complicado.....  
(2245:2691) - D 15: Transcripción sujeto 11**

Y me faltan los de cierre... Los de cierre igual es como complicado... Es que no estoy concluyendo po, ahí tengo un error porque "actualmente" no es un marcador... Aunque yo había considerado que sí. Es que según yo actualmente igual sirve y en la retroalimentación decía que faltaba uno de cierre... Al menos que le ponga "finalmente"

en la actualidad"... Es que si le saco el actualmente como que pierde el sentido... Me la voy a jugar no más...

---

**12:1 Yo no creo que se necesite un topicalizador aquí como para hacerlo el..... (1034:1200) - D 16: Transcripción sujeto 12**

Yo no creo que se necesite un topicalizador aquí como para hacerlo el párrafo un poco más legible, lo encuentro bien de hecho y no entiendo bien dónde tendría que ir.

---

**12:2 En el segundo párrafo... Ah claro. Claro, sí en el segundo podría habe..... (1204:1472) - D 16: Transcripción sujeto 12**

En el segundo párrafo... Ah claro. Claro, sí en el segundo podría haber partido con un "asimismo" o con un "también" o con un "en este sentido el alcalde de Chañaral" pero tampoco creo que sea tan importante porque creo que hay una buena energía entre los dos párrafos.

---

**12:3 En su cuarto párrafo podría haber utilizado otro marcador de distribuc..... (1926:2101) - D 16: Transcripción sujeto 12**

En su cuarto párrafo podría haber utilizado otro marcador de distribución en lugar del que ocupé, ¿A qué se refiere? ¿cuál marcador de distribución ocupé yo aquí? ¿el "y" o no?

---

**12:4 Para su cierre podría utilizar marcadores de dicho tipo, no sólo le pe..... (2169:2455) - D 16: Transcripción sujeto 12**

Para su cierre podría utilizar marcadores de dicho tipo, no sólo le permitirá concluir de mejor manera un tema, sino que le permitirá enlazar su relato con las partes anteriores.

Ah claro, habría quedado más compacto el texto, debería haber usado uno y habría quedado mejor el texto.

---

**12:5 Cambié el orden de los párrafos, ocupé el marcador de oposición "no ob..... (2566:2858) - D 16: Transcripción sujeto 12**

Cambié el orden de los párrafos, ocupé el marcador de oposición "no obstante" en el cuarto párrafo y el marcador de cierre. "Todos estos acontecimientos han dejado en definitiva..."

Lo hice porque ahora suena más bonito y se entiende más y claro es más atractivo para el que lo quiera leer.

---

**13:1 En el segundo párrafo remite a las consecuencias para los pobladores p..... (597:925) - D 17: Transcripción sujeto 13**

En el segundo párrafo remite a las consecuencias para los pobladores por lo que se recomienda usar un marcador de causalidad. Eso sería... "de este modo", "en efecto".

Sí, creo que tiene razón, pero ahora que lo leí de nuevo encuentro que está malo, súper malo... Yo mismo me pondría un uno y no el cuatro que me puso la profe.

---

**13:2 En la mitad del tercer párrafo "en cambio en la región" usted intentó..... (994:1350) - D 13: Transcripción sujeto 13**

En la mitad del tercer párrafo "en cambio en la región" usted intentó remarcar una oposición y para ello es recomendable usar un marcador de dicho tipo. De oposición "de cualquier modo", "en cambio". Igual encuentro que el problema no es el marcador, sino que es la escritura del párrafo, está como mal planteado como si una cosa fuera mejor que la otra.

---

**13:3 Usted utilizó "en conclusión" y no es el marcador de cierre más apropi..... (1352:1528) - D 17: Transcripción sujeto 13**

Usted utilizó "en conclusión" y no es el marcador de cierre más apropiado. Creo que no sirve porque no estoy terminando algo, debería haber sido "para terminar" o "finalmente".

---

**13:4 En la mitad del tercer párrafo "en cambio en la región" usted intentó..... (994:1348) - D 13: Transcripción sujeto 13**

En la mitad del tercer párrafo "en cambio en la región" usted intentó remarcar una oposición y para ello es recomendable usar un marcador de dicho tipo. De oposición "de cualquier modo", "en cambio". Igual encuentro que el problema no es el marcador, sino que es la escritura del párrafo, está como mal planteado como si una cosa fuera mejor que la otra.

---

**13:5 Ya aquí cambié un marcador que es de cierre y que le había puesto "en..... (1723:2013) - D 13: Transcripción sujeto 13**

Ya aquí cambié un marcador que es de cierre y que le había puesto "en conclusión" y lo cambié por "por último" porque fue un error poner "en conclusión" ya que no puede resultar obvio concluir que debido a una catástrofe tenemos una misión como país, creo que confunde los temas del texto.

---

**13:6 Aquí este marcador "en cambio" la profe dijo que podía usar uno de opo..... (2017:2191) - D 13: Transcripción sujeto 13**

Aquí este marcador "en cambio" la profe dijo que podía usar uno de oposición que fuera más apropiado, pero decidí dejarlo así porque creo que es más pertinente que los otros.

---

**13:7 Ya, aquí dividí un párrafo y al final si voy a cambiar el "en cambio".....  
(2195:2382) - D 13: Transcripción sujeto 13**

Ya, aquí dividí un párrafo y al final si voy a cambiar el "en cambio" por "por otro lado" que es un marcador de continuidad como para comparar las situaciones, dos situaciones diferentes.



## 7.5 Anexo 6. Consentimiento informado.



Universidad de Concepción  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Periodismo y comunicación Social

Esta investigación se titula “**LOS EFECTOS DEL FEEDBACK CORRECTIVO ESCRITO EN EL USO DE MARCADORES DISCURSIVOS CON VALOR ORGANIZATIVO EN CRÓNICAS PERIODÍSTICAS**”, cuya investigadora responsable es Steffanie Kloss Medina, Rut 16.807.477-8

Para financiar este proyecto, se utilizan recursos brindados por beca Conicyt para estudios doctorales. En ese contexto, el trabajo plantea como objetivo general evaluar - empíricamente y comparar el efecto del FCE directo y del FCE metalingüístico – descripciones gramaticales-, ambos focalizados, para mejorar el uso de marcadores discursivos organizativos en crónicas periodísticas.

Esta investigación presenta beneficios a los estudiantes, pues les permitirá conocer su proceso de comprensión e internalización, respecto al desarrollo de tareas de escritura en un contexto mediatizado por la tecnología. Asimismo, servirá de insumo al investigador responsable para conocer si las estrategias correctivas para la escritura que utilizó durante la intervención lingüística, son pertinentes al diseño de tareas de escritura. De ese modo, podrá monitorear de mejor forma el trabajo realizado.

La aplicación de este protocolo no presenta riesgo para el sujeto, ya que no es de tipo invasiva, sino que remite a la verbalización de sus procesos cognitivos mediante el recuerdo, que será gatillado mediante palabras claves.

Cabe señalar que, los datos son confidenciales y se utilizará el registro de la grabación sólo para recabar información cualitativa sobre las estrategias de feedback correctivo escrito utilizadas durante la intervención lingüística.

YO \_\_\_\_\_, RUT \_\_\_\_\_. “Declaro que he leído y entendido toda la información anteriormente aportada; que he tenido la oportunidad de hacer preguntas y despejar posibles dudas acerca del estudio; que mi participación es libre y \_\_\_\_\_ voluntaria, \_\_\_\_\_ y puedo retirarme del estudio en cualquier momento que lo desee.”

\_\_\_\_\_  
Investigadora responsable  
Steffanie Kloss  
16.807.477-8

\_\_\_\_\_  
Participante  
Concepción, \_\_\_\_\_