



Universidad de Concepción
Dirección de Postgrado
Facultad de Humanidades y Arte - Programa de Magíster en Lingüística Aplicada

**Efecto del feedback metalingüístico indirecto para mejorar el
uso de conectores argumentativos en escritura académica**

**(Effect of indirect metalinguistic feedback to enhance the use
of argumentative connectors in academic writing)**

Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística Aplicada

CATALINA MADELAINE MONTERO MONTERO
CONCEPCIÓN-CHILE
2024

Profesor Guía: Anita Alejandra Ferreira Cabrera
Dpto. de Español, Facultad de Humanidades y Arte
Universidad de Concepción



Índice

1. RESUMEN	8
2. INTRODUCCIÓN	9
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
4. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	16
5. MARCO TEÓRICO.....	19
5.1. ESCRITURA	19
5.2. EL TEXTO ARGUMENTATIVO: LA CARTA AL DIRECTOR	20
5.3. CONECTORES ARGUMENTATIVOS	23
5.4. FEEDBACK CORRECTIVO.....	28
6. PROPUESTA METODOLÓGICA.....	34
6.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN:	35
6.1.1. <i>Estudio 1. Análisis de un corpus textual en formato digital de estudiantes de tercer año medio</i>	35
6.1.1.1. <i>Muestra y Corpus</i>	36
6.1.1.2. <i>Procedimiento: Recolección y etiquetamiento</i>	36
6.1.1.3. <i>Resultados del Estudio 1: Análisis de un corpus de aprendientes de tercero medio en formato digital</i>	39
6.1.1.4. <i>Conclusión</i>	41
6.1.2. <i>Estudio 2. Estrategias efectivas de Feedback Correctivo Escrito</i>	42
6.1.2.3. <i>Muestra</i>	46
6.1.2.4. <i>Formas lingüísticas sujetas a tratamiento</i>	48
6.1.2.5. <i>Estrategias de FCE en estudio</i>	49
6.1.2.6. <i>Instrumentos</i>	50
6.1.2.7. <i>Procedimientos</i>	58
6.1.2.8. <i>Recolección de datos</i>	63
6.1.2.9. <i>Tratamiento de los datos</i>	63
7. RESULTADOS DEL ESTUDIO 2: ESTRATEGIAS EFECTIVAS DE FEEDBACK CORRECTIVO ESCRITO	64
7.1. DIFERENCIAS ENTRE EL PRE – TEST Y POST – TEST INMEDIATO ENTRE GRUPOS EXPERIMENTALES Y GRUPO CONTROL.	66
7.2. DIFERENCIAS ENTRE PRE-TEST Y POST-TEST DIFERIDO ENTRE GRUPOS EXPERIMENTALES Y GRUPO CONTROL	69
7.3. EFECTIVIDAD DE LAS ESTRATEGIAS DE FEEDBACK CORRECTIVO ESCRITO EN EL CORTO PLAZO.	72
7.4. EFECTIVIDAD DE LAS CORRECCIONES INDIRECTAS METALINGÜÍSTICAS CON DESCRIPCIÓN GRAMATICAL EN EL LARGO PLAZO.	74
7.5. CONECTORES ARGUMENTATIVOS ESCRITOS DE FORMA CORRECTA E INCORRECTA EN PRE-TEST, POST-TEST INMEDIATO Y POST-TEST DIFERIDO.	78
7.6. ANÁLISIS DE PROMEDIOS DE ERROR SEGÚN LOS GRUPOS DE TRATAMIENTO (GRUPOS EXPERIMENTALES Y GRUPO CONTROL) EN EL PRE – TEST, POST – TEST INMEDIATO Y POST – TEST DIFERIDO.	82



8. DISCUSIÓN	85
9. CONCLUSIONES	94
10. LIMITACIONES Y PROYECCIONES	98
11. REFERENCIAS	100
12. ANEXOS: TAREAS DE ESCRITURA	107
12.1. TAREA DE ESCRITURA N°1: PRE-TEST (SEMANA 1)	107
12.2. TAREA DE ESCRITURA N°2: TEXTO DE TRATAMIENTO 1 (SEMANA 2)	108
12.3. TAREA DE ESCRITURA N°3: TEXTO DE TRATAMIENTO 2 (SEMANA 3)	109
12.4. TAREA DE ESCRITURA N°4: TEXTO DE TRATAMIENTO 3 (SEMANA 4)	110
12.5. TAREA DE ESCRITURA N°5: POST – TEST INMEDIATO (SEMANA 5)	111
12.6. TAREA DE ESCRITURA N°6: POST – TEST DIFERIDO (SEMANA 10)	112

Índice de figuras

FIGURA 1. PUNTAJES PROMEDIOS EN LA PRUEBA SIMCE ESCRITURA 6° BÁSICO 2012...	13
FIGURA 2.	38
FIGURA 3. ERRORES ESPECÍFICOS POR TIPO DE CONECTOR	40
FIGURA 4. <i>DISEÑO METODOLÓGICO PROYECTO FONDECYT 1140651 (FERREIRA, 2017).</i>	43
FIGURA 5. OCURRENCIA DE CONECTORES ESCRITOS CORRECTA E INCORRECTAMENTE EN LAS TRES MEDICIONES RESPECTO DEL TOTAL DE FORMAS LINGÜÍSTICAS IDENTIFICADOS.	78
FIGURA 6. PORCENTAJE DE CONECTORES ARGUMENTATIVOS ESCRITOS DE FORMA CORRECTA E INCORRECTA POR EL GE1 (CMI) RESPECTO DEL TOTAL DE USOS EN CADA UNA DE LAS MEDICIONES	80
FIGURA 7. PORCENTAJE DE LOS CONECTORES ARGUMENTATIVOS ESCRITOS DE FORMA CORRECTA E INCORRECTA POR EL GE2 (CD) RESPECTO DEL TOTAL DE USOS EN CADA UNA DE LAS MEDICIONES	81
FIGURA 8. PORCENTAJE DE LOS CONECTORES ARGUMENTATIVOS ESCRITOS DE FORMA CORRECTA E INCORRECTA POR EL GRUPO CONTROL RESPECTO DEL TOTAL DE USOS EN CADA UNA DE LAS MEDICIONES	82

Índice de tablas

TABLA 1	40
TABLA 2	47
TABLA 3	48
TABLA 4	52
TABLA 5	62
TABLA 6	64
TABLA 7	66
TABLA 8	67
TABLA 9	67
TABLA 10	68
TABLA 11	69
TABLA 12	70



TABLA 13	70
TABLA 14	71
TABLA 15	73
TABLA 16	73
TABLA 17	74
TABLA 18	75
TABLA 19	77
TABLA 20	79



Agradecimientos

Me gustaría agradecer, en primera instancia, a la Universidad de Concepción por su gran labor a la hora de formarme en este proceso de especialización y estudio en el programa de Magíster en Lingüística Aplicada y por el apoyo brindado estos dos años.

En una segunda instancia, me gustaría agradecer a mi profesora guía, la Dra. Anita Ferreira Cabrera por su constante apoyo y acompañamiento desde el primer año de postgrado, hasta la culminación de esta, ella siempre se mantuvo con total disposición en ayudar en lo que más podía. Gracias por su enseñanza, motivación y apoyo incondicional, usted se convirtió en un modelo a seguir para mí, pues siempre ha destacado la perseverancia y esfuerzo para lograr cualquier meta.

De igual forma, agradezco al Colegio Juan Bosco y principalmente al sostenedor de este don Carlos Guajardo, porque él creyó en mí y en mis capacidades para ser parte de este establecimiento y por brindarme todo el apoyo para hacer que esta investigación fuera posible.

A mis queridos estudiantes de tercero medio A por tener una increíble disposición y apoyo en este proceso, también a mi querida ex jefatura, 4º Medio A 2023, quienes aún a su corta edad siempre estuvieron presentes y brindaron un apoyo incondicional en este proceso.

Por último, y principalmente, agradezco a mi familia, quienes siempre me han acompañado y apoyado en cada una de mis metas de vida, aportándome las herramientas necesarias aun en las instancias más adversas.



Agradezco a mi mamá por cada uno de sus consejos y apoyo incondicional en cada momento de mi vida, siempre con máxima disposición a aconsejarme y ser mi pilar cuando sentía que todo se derrumbaba. Simplemente gracias por ser la mejor madre del mundo.

A mi papá, por siempre escucharme y apoyarme aun en las ocurrencias más locas y por siempre brindarme su apoyo cada vez que me veía afectada por cualquier cosa. Cada vez que lo requería tenía una palabra de aliento y motivación que me impulsaba a seguir con este proceso.

A mi hermano, por siempre ser mi hombro firme cada vez que no podía seguir o las cosas se complicaban, también por ayudarme con mi hija cuando nadie más podía y yo debía estudiar, por siempre darme un abrazo cuando me veía mal y simplemente por ser el mejor hermano que una persona puede tener.

A mis abuelos, pues desde pequeña siempre me han acompañado en cada paso que he dado y por brindarme siempre su amor y apoyo incondicional. Finalmente, agradezco a mi hermosa Amanda, por ser siempre mi mayor inspiración para lograr cada uno de mis propósitos y por alegrarme la vida como nadie más puede hacerlo. Dicen que el amor mueve montañas y eso lo confirmo con ella, pues no existe obstáculo que me impida darle todo lo que ella necesite.

Es a ellos, mi familia, a quienes dedico este trabajo que me llena de orgullo, pues fueron dos años en los que se vivió y aprendió mucho y esto corresponde a la culminación de una de las etapas más hermosas e importantes de mi vida. Pero principalmente a mi hija, pues todo lo que realice en esta vida es por y para ella, para que tenga un futuro brillante



Universidad de Concepción
Dirección de Postgrado
Facultad de Humanidades y Arte
Programa de Magíster en Lingüística Aplicada

y sepa que nunca algo es imposible, aun cuando las cosas indiquen lo opuesto. Infinitas gracias.



1. Resumen

En esta investigación se tiene como objetivo principal determinar cuál de las estrategias de Feedback correctivo escrito (directo o indirecto metalingüístico con descripción gramatical) es más efectiva en la disminución de errores en el uso de conectores argumentativos en las cartas al director. Dichos conectores son fundamentales en la argumentación, ya que facilitan la comprensión y refuerzan la persuasión al clarificar las relaciones lógicas entre las ideas presentadas.

Para dicho fin, se realizaron dos estudios. En el primero se analizó un corpus textual de aprendientes de tercero medio para identificar los errores más relevantes en el uso de conectores argumentativos. El segundo estudio fue de tipo experimental, con un diseño pre-test, post-test inmediato y diferido. La muestra corresponde a 36 sujetos, divididos en dos grupos experimentales y un grupo control. Los grupos experimentales (GE) fueron apoyados en sus errores por estrategias de FCE metalingüístico en el GE1 y FCE directo en el GE2. El grupo control (GC) no recibió Feedback solo comentarios generales. Los resultados evidencian los efectos positivos de la estrategia de Feedback correctivo escrito metalingüístico indirecto con descripción gramatical para fomentar el uso correcto de conectores argumentativos causales en textos argumentativos.

Palabras clave: Escritura Académica, Feedback metalingüístico indirecto, Feedback Correctivo Escrito, conectores argumentativos, errores en conectores argumentativos causales.



2. Introducción

A lo largo de la vida, el ser humano desarrolla distintas habilidades para desenvolverse en la sociedad a la cual pertenece. Una de estas habilidades es la escritura, que según Ramos y Amador (2019) se entiende como un proceso complejo, por ende, debería tener un trabajo de enseñanza riguroso. No obstante, lo aprendido en torno a esta habilidad, no se profundiza en el transcurso del tiempo, lo que no permite llevar a cabo un proceso de escritura óptimo. Sobre la base de esto, Cassany (2001) destaca que, para enseñar la escritura como proceso es importante realizar las siguientes tareas:

La importancia de escoger tareas específicas en relación con los objetivos de escritura planteados, la determinación de objetivos de escritura reales, naturales y contextualizados, la importancia de considerar los borradores como evidencias físicas del proceso de composición y la consideración de la evaluación formativa. (pp.112- 113)

El Feedback correctivo escrito, toma relevancia en el proceso de escritura, según los estudios de Flower y Hayes (1980), Casanny (2001) y Piñón (2019). Estos autores, coinciden en que la escritura corresponde a un proceso complejo y recursivo, puesto que involucra subprocesos, etapas y habilidades cognitivas, tales como la generación de ideas, una organización coherente de estas, la construcción de oraciones gramaticalmente correctas y una relación congruente entre ellas. Este proceso implica adecuar la composición a un contexto determinado y una evaluación constante de lo que se está escribiendo. Además, involucra la creación de esquemas, resúmenes y elaboración de uno o más borradores, que resultan fundamentales para obtener un buen texto.



Se trata de un proceso recursivo, de momentos que pueden ser revisados por el escritor las veces que desee o sea requerido, ya sea para redefinir, corregir o reescribir lo que ha escrito. En palabras de Flower y Hayes (1980): “Cada uno de estos actos mentales puede ocurrir en cualquier momento durante el proceso de composición”. (p.4)

De igual forma, es fundamental concientizar sobre la importancia de esta habilidad como transversal e influyente en todos los aspectos de la vida. La escritura es una herramienta útil para todas las personas, independientemente de su trabajo o formación, en cualquier contexto (Pinón, 2019). Además, en relación con lo planteado, es relevante destacar el concepto de alfabetización académica mencionado por Carlino (2005) y citado en Garriga (2020): “Numerosos investigadores constatan (...) que la lectura y escritura exigidas en el nivel superior se aprenden (...) según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina la materia y participa de estas prácticas lectoescritoras” (p. 5).

En este estudio se trabajará con el género académico “Carta al director”, pues se busca determinar el comportamiento de las estrategias de Feedback correctivo (directo e indirecto metalingüístico con descripción gramatical) para apoyar la disminución de los errores en el uso de conectores argumentativos.

La investigación se enmarca en la línea de investigación Enseñanza – Aprendizaje de las Lenguas y cuyos sujetos de estudio son educandos de tercer año medio de un colegio particular subvencionado de Concepción, para poder averiguar de qué manera dichos alumnos y alumnas se enfrentan a la escritura académica, específicamente a textos argumentativos. Este estudio se realizó por medio de la resolución de la pregunta de investigación: ¿Qué tipo de estrategias de Feedback correctivo escrito (directa o



metalingüística indirecta) es más efectiva para reducir los errores en el uso de conectores en cartas al director a corto y largo plazo?



3. Planteamiento del problema

En Chile, la habilidad más trabajada en la asignatura de Lengua y Literatura es la lectura, lo anterior se debe a que en las evaluaciones estandarizadas como en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), que deben rendir los y las estudiantes, se enfocan principalmente en la comprensión lectora. Lo anterior provoca que no se le dedique el tiempo apropiado a los otros ejes de la asignatura, como lo es la escritura. Lo expuesto es señalado por Valenzuela (2021): “También es importante recalcar que este eje al ser de reciente incorporación en el currículo chileno y no estar considerado en las evaluaciones estandarizadas, tiende a relegarse a un segundo plano, puesto que se privilegia el eje de lectura”. (p. 13)

Diversos estudios en Chile muestran la deficiencia en la enseñanza de la escritura en la educación chilena. Esto se refleja claramente en los datos entregados en el año 2012 por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), pues consideró por primera vez aspectos de la escritura con el objetivo de analizar la base de esta habilidad en estudiantes de sexto año básico. Lo dicho resulta importante, ya que esta prueba se originó en el año 1982 y recién en el 2012 se toma en consideración la habilidad de escritura como un aspecto de evaluación.

Aun así, es importante mencionar que en esta prueba se evaluaron distintas habilidades que se esperan que un estudiante desarrolle entre primero y sexto básico, entre las que destacan cuatro criterios de la calidad de la escritura: propósito comunicativo, desarrollo coherente de las ideas, vocabulario y manejo de convenciones ortográficas.



Los resultados muestran que el promedio nacional alcanzó 50 puntos de un puntaje ideal de 100. De igual manera, a esto se le suma la arista socioeconómica, pues en esta evaluación se observó una diferencia significativa entre los resultados obtenidos en colegios privados y municipales.

En cuanto a esto, la diferencia es de diez puntos, lo que evidencia la desigualdad existente entre los estudiantes de establecimientos más vulnerables y los más aventajados.

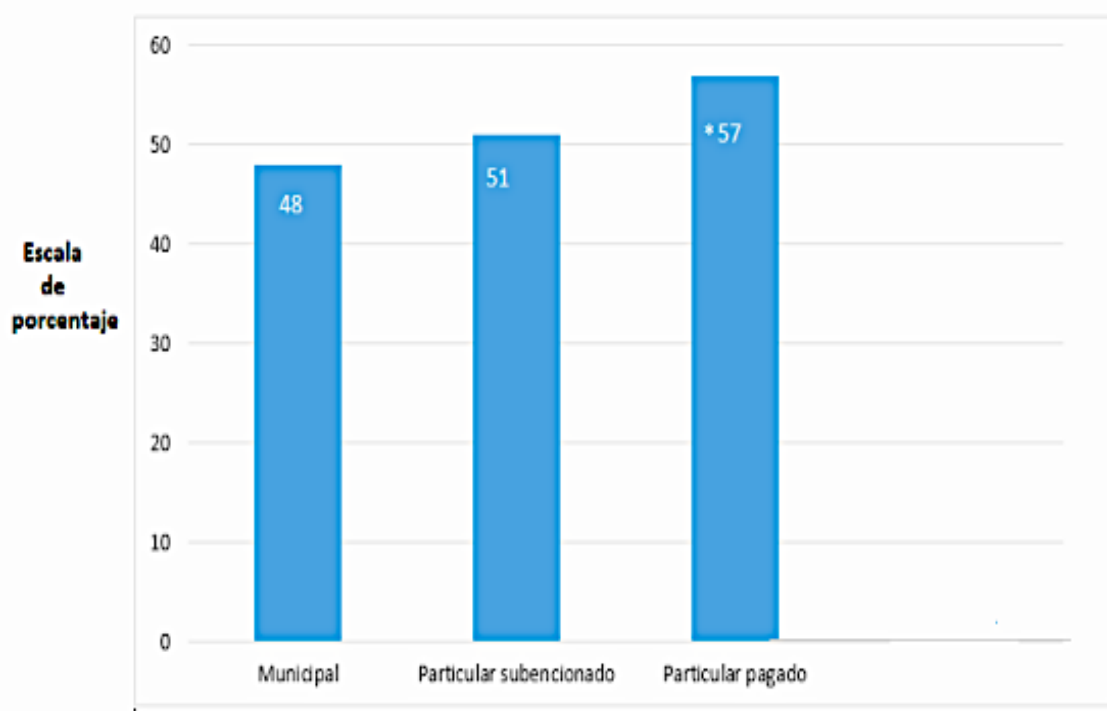


Figura 1. Puntajes promedios en la prueba SIMCE Escritura 6° básico 2012

Otro instrumento que permite observar o evaluar la escritura es el diagnóstico integral de aprendizaje (DIA), el que corresponde a una evaluación de comprensión lectora que se aplica en los niveles primero y segundo medio. Es importante destacar este instrumento, pues tiene un pequeño apartado en donde el estudiante debe justificar su opinión respecto a la temática planteada en el texto leído.



En su mayoría, los educandos presentan varios errores en sus respuestas, de las que destacan mal uso de conectores, no estructuran su redacción y predominio en faltas ortográficas. Lo anterior se explica en el hecho de que este instrumento predomina la habilidad de lectura y no de escritura, pues el objetivo de este es “aplicar de forma individual a cada estudiante, a través de la observación de su desempeño y del registro de sus logros para evidenciar el desarrollo de su competencia lectora”. (Agencia de Calidad de la Educación, 2023).

Los problemas en escritura se encuentran presentes en la enseñanza básica y estos se mantienen en la enseñanza media. Lo que resulta preocupante, debido a la importancia de la redacción de textos coherentes para la transmisión de ideas.

En torno a la complejidad que presenta la adquisición de esta habilidad, el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE, 2017) menciona que “La tarea de escribir implica complejos subprocesos, como son la generación de ideas y su transcripción en un texto, lo que compromete el reconocimiento de palabras y de su significado y su procesamiento sintáctico en oraciones y párrafos” (p.1).

Lo anterior está vinculado con lo expuesto en el estudio de Parodi y Burdiles (2016), en el que reafirman el valor de la coherencia del texto, a partir del uso de partículas discursivas, por lo que cataloga a este proceso textual como una dimensión imprescindible, puesto que la similitud o cercanía entre las partes consecutivas de un texto permite evidenciar la coherencia como un factor determinante de la calidad de un escrito.

Conforme con lo presentado, este estudio busca determinar cuál de las estrategias de FCE (directo e indirecto metalingüístico con descripción gramatical) según la taxonomía de



Ellis (2009), es más efectiva para apoyar la disminución de los errores en el uso de conectores argumentativos en estudiantes de tercer año medio de un colegio particular subvencionado de San Pedro de la Paz, Concepción.



4. Justificación del problema

El presente trabajo está enfocado en la habilidad adquirida de escritura y redacción de cartas al director, que tienen las y los estudiantes de enseñanza media, específicamente en el nivel tercer año medio.

Respecto con esta habilidad de redacción, Casanova y Roldán (2016) señalan que:

La escritura se propone a partir de prácticas que promuevan la elaboración de textos diversos en términos de extensión y complejidad, junto a la organización y presentación de información a través de esquemas o tablas. Se prioriza que la escritura desarrolle la presentación de ideas de manera coherente y clara, y el uso de vocabulario adecuado. (p.44)

En referencia a lo previamente mencionado, la escritura se propone a partir de prácticas que promuevan la elaboración de textos diversos en términos de extensión y complejidad, junto a la organización y presentación de información a través de esquemas o tablas. Se prioriza que la escritura desarrolle la presentación de ideas de manera coherente y clara, y el uso de vocabulario adecuado. Igualmente, debe promoverse el conocimiento, el uso correcto de la gramática y convenciones ortográficas.

Aparte, esta habilidad abre espacio a producir nuevas formas de comunicación. Históricamente, la invención de la escritura trajo consigo la creación de tipos de documentos que eran inimaginables en culturas que dependían exclusivamente de la oralidad, tales como listas, tablas y calendarios (Ong, 1982 en Tolchinsky, 2008).



De igual modo, la escritura corresponde a una habilidad transversal, es decir, que será usada en cada una de las etapas de desarrollo educacional y profesional del individuo, por lo que analizar el cómo escriben estudiantes de tercer año medio es de suma importancia para poder nivelar y seguir desarrollando las habilidades necesarias para esta práctica.

Conforme a lo señalado, se justifica el problema planteado en esta investigación, cuyo objetivo es determinar cuál de las estrategias de Feedback correctivo escrito, directo e indirecto metalingüístico con descripción gramatical, es más efectiva para reducir la cantidad de errores en el uso de conectores argumentativos en la escritura de cartas al director por parte de estudiantes de tercer año medio de un colegio particular subvencionado de San Pedro de la Paz, Concepción.

Lo dicho guarda estrecha relación con el hecho de que cada disciplina tiene sus propios modos de lectura y escritura, los cuales deben ser enseñados como parte del contenido de cada asignatura. Es responsabilidad de cada docente y de las instituciones educativas ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades de interpretación y producción de textos que les permitan participar en la cultura específica de cada materia (Carlino, 2013).

Este estudio siguió el diseño experimental de pre y post- test con grupo control (Ferreira, 2017). Esta investigación trabajó con las estrategias de FCE directa e indirecta metalingüística en la corrección de errores ortográficos cometidos por estudiantes aprendientes del español como segunda lengua (L2).

Según lo dicho, se debe recalcar que la cohesión y coherencia son propiedades textuales fundamentales para la construcción de textos comprensibles, ya que utilizan distintas herramientas para lograr aquello, como, por ejemplo, los conectores. Sobre estos, De



Vega (2005) asevera que "Los conectores no se limitan a indicar que existe una relación formal (sintáctica) entre dos unidades lingüísticas, sino que inducen al lector a construir un tipo de relación semántica particular entre dos eventos" (p.86).



5. Marco Teórico

En el presente capítulo, se exponen los principales conceptos teóricos que sustentan la investigación. Para iniciar, se analiza la habilidad de escritura y la carta al director. Luego, se define el concepto de conectores. Finalmente, se aborda la temática del Feedback Correctivo Escrito (FCE) y sus distintas estrategias.

5.1. Escritura

El código escrito se debe considerar como algo mucho más valioso que el producto propiamente tal. En este estudio se concebirá el texto escrito como una unidad de sentido completo que funciona como instrumento de una práctica comunicativa intencionada, estructurada y contextualizada.

En esta investigación, el texto se entiende como una producción escrita creada en y para una práctica comunicativa, dirigida por propósitos que se enmarcan en un contexto determinado. Y por otra, como la unidad comunicativa básica, construida por una secuencia de oraciones relacionadas entre sí, que están regidas por determinadas estructuras y normas gramaticales que lo establecen como tal.

La lingüística del texto ha incorporado nuevas nociones relacionadas con la subcompetencia discursiva o textual. Esto implica integrar al dominio del código escrito los conocimientos necesarios para componer un texto. No solo se trata de dominar las convenciones lingüísticas, sino también de emplear diversas estrategias que permitan escribir de manera eficiente y comprensible.



A partir de lo anterior se pueden identificar estándares que cumplen con la idea de textualidad: las normas de pertinencia, consistencia, conexión y exactitud gramatical Cassany (1987).

Al igual que en situaciones comunicativas orales, para llevar a cabo el acto de escritura, el individuo evalúa el tipo de situación, a partir de eso, adecua ciertos factores para su producción escrita. Sobre esto último, Cassany (2006) sostiene que: “Cada disciplina y cada situación generan formas particulares de escritura, desarrolladas sociohistóricamente a lo largo de siglos”. (p.18)

Por su parte, Flower y Hayes (1980) elaboran una propuesta descriptiva que se fundamenta desde la noción de la escritura como un proceso cognitivo compuesto por etapas o momentos que son ordenados según los requerimientos expresivos del autor.

Estas etapas son de carácter no lineal, es decir, se trata de un proceso recursivo, de etapas que pueden ser revisitadas por el escritor las veces que se desee o sea requerido, ya sea para redefinir, corregir o reescribir lo que ha escrito.

Por último, respecto del acto de planificar, escribir y reescribir no es precisamente lo que llama la atención de estos autores, sino más bien aquellos procedimientos relativamente conscientes que le subyacen, y que, a su vez, se conforman por subprocesos encadenados y articulados al momento de responder a la demanda cognitiva de escribir.

5.2. El texto argumentativo: La carta al director

El texto argumentativo tiene como objetivo convencer o persuadir a un receptor por medio de la entrega de argumentos o razonamientos que justifican la idea o tesis planteada en



torno a un tema que debe ser controversial. Este tipo de escritos toman una gran relevancia dentro del ámbito educativo, ya que la argumentación se presenta constantemente en la cotidianidad de un individuo. La argumentación es una constante en nuestra vida diaria, ya que se encuentra comúnmente presente en las diferentes situaciones de comunicación que experimentamos (Perelman, 2001). Este tipo de texto se puede transmitir de forma oral como en los debates o de forma escrita como en la redacción de ensayos, editoriales, cartas al director, etc.

Uno de los tipos de textos argumentativos señalados, las cartas al director, fue introducido, por Dunton y Defoe en el siglo XVIII con el nombre “diálogo con los lectores”. Este nombre inicial nos revela que, desde sus orígenes, el objetivo de este tipo de texto es formar un intercambio comunicativo entre el periódico y sus receptores.

Entonces, este término inicial destaca una de las funciones principales de este género: facilitar la interacción, es decir, posibilitar el intercambio de opiniones entre lectores y autores (Fernández y García, 2005 en Córdova, 2011). Sin embargo, el problema de este tipo de texto entre los teóricos como Vilamor (2000) o Yanes (2004) es sobre al género al que pertenecen, si es de tipo periodístico o argumentativo.

La carta al director es un tipo de texto perteneciente al género periodístico que ha servido como un medio para la participación ciudadana en el debate público a lo largo de la historia (Yanes, 2004). Las cartas representan el fundamento inicial de la comunicación entre el medio de comunicación y su audiencia (Pérez, 2006). Es decir, este género permite a los ciudadanos expresar sus opiniones, inquietudes y críticas sobre temas de interés social, político o cultural a través de los medios de comunicación.



Si bien este texto, es parte de los medios de comunicación de masas, es considerado también parte del género argumentativo por la dirección paralela que este tipo de textos posee. Es decir, dentro de este tipo de textos es posible identificar una serie de hechos, pero desde la mirada subjetiva del escritor.

Entonces, la carta al director puede formarse desde la escritura de un conjunto de declaraciones que relatan una serie de eventos —actos de afirmación— y que típicamente incluyen secciones discursivas que reflejan intensamente la subjetividad del emisor —actos de expresión— como medio para expresar su descontento, admiración, reconocimiento, entre otros sentimientos (Burgera, 2006).

Este tipo de texto se emite bajo diversos propósitos, que pueden incluir mensajes de agradecimiento, felicitaciones, críticas y otros. Sin embargo, predominan aquellas redactadas con un enfoque argumentativo.

Dentro de este contexto, destaca un subtipo de cartas al director caracterizado por su naturaleza argumentativa, siendo el más frecuente en comparación con aquellas que expresan gratitud, felicitaciones, condolencias o señalan errores en artículos o noticias (Díaz, 2014).

En cuanto a su estructura, según Pastor (2012), este tipo de texto, al igual que cualquier texto argumentativo, la carta al director sigue generalmente un esquema similar al de otros textos persuasivos: comienza con una introducción donde se plantea el tema o preocupación principal; continúa con un desarrollo donde se exponen argumentos respaldados por ejemplos o pruebas que apoyan la postura del autor; finaliza con una



conclusión que resume el argumento central y puede incluir propuestas de acción o soluciones.

Asimismo, este tipo de texto contiene una estructura interna que incluye los datos relacionados con la fecha y lugar de emisión, un saludo formal al director del periódico (quien es el destinatario de este tipo de texto), un cuerpo donde se expone la tesis y los argumentos que la sustentan, una despedida formal y, finalmente, los datos del emisor del texto.

5.3. Conectores Argumentativos

La Nueva Gramática de la Lengua Española (2010: 595) se refiere a los conectores discursivos, llamados también marcadores u operadores del discurso, como unidades léxicas, formadas por una o varias palabras, que establecen vínculos lógicos, discursivos o argumentativos entre los segmentos de un texto. La mayor parte de los conectores lógicos, son adverbios, pero algunos son conjunciones coordinantes o subordinantes, preposiciones, interjecciones o bien locuciones formadas con todas estas clases. Los adverbios y locuciones adverbiales que se usan como conectores discursivos orientan la manera en que la oración o el fragmento oracional deben ser interpretados con el contexto y con las inferencias que de él se obtienen.

Los textos son unidades constituidas por diversos recursos que le permiten tener cierto sentido para que sean entendidos por la comunidad lingüística en la que se insertan. Uno de estos corresponde a los marcadores discursivos, los cuales son unidades invariables



que cumplen la función de unificar un escrito a nivel micro, macro y súper estructural, es decir, ayudan en la unión de oraciones y de párrafos para darle al texto un sentido global.

Estos marcadores del discurso, como elementos lingüísticos que cumplen funciones específicas dentro de la macroestructura del texto, ayudan a establecer conexiones lógicas entre diferentes partes del discurso. Esto facilita la organización global del texto y contribuye a la cohesión discursiva (Van Dijk, 1980).

Los marcadores discursivos comenzaron a destacar en la lingüística previo a las máximas conversacionales postuladas por Grice (1989), quien expone que un intercambio comunicativo no corresponde a una mera codificación del emisor y decodificación del receptor participante, sino que influyen ciertas inferencias y conocimientos de mundo y también de contexto para identificar lo que se quiere decir.

Entonces, lo que se comunica no se limita a lo que el hablante codifica en una lengua específica y el oyente descodifica. También incluye un conjunto de conclusiones conocidas como implicaturas conversacionales, las cuales se derivan de un principio que guía el razonamiento humano (Portolés, 2001).

En este mismo contexto, para Grice (1989) aquel fenómeno se reproducía mediante significados convencionales de diversos recursos de la lengua, los cuales llevan a ciertas inferencias, guiadas por el significado de las palabras.

Posteriormente, comenzaron a surgir muchos estudios que intentaron clasificar y destacar la importancia de estos recursos para la comunidad. Uno de estos postulados es el de Calsamiglia y Tusón (1999), quienes dividen el análisis de los marcadores discursivos a

partir de la función que cumplen a nivel intratextual o extratextual, es decir, la relación

Esta investigación se circunscribe en el ámbito del Proyecto FONDEF ID21110214, "Mejora tu Escritura, una plataforma 24
inteligente para mejorar la precisión lingüística en la escritura académica" que dirige la Dra. Anita Ferreira. La estudiante tesista
agradece a FONDEF-ANID por el apoyo otorgado para financiar el desarrollo de esta tesis.



que tienen los textos escritos por un mismo autor o la relación del texto con los postulados de otros autores. Esta clasificación se realiza de la siguiente forma: textual, metatextual y conectores de operación discursiva.

En correlación con lo mencionado previamente, lo textual abarca la organización de cada una de las oraciones y párrafos que contiene un texto para otorgarle coherencia y cohesión a un escrito mediante los conectores, los cuales constituyen un recurso lingüístico que busca vincular cada uno de los segmentos presentes en un escrito. Lo metatextual se refiere a la organización de un texto en las tres partes principales de este, es decir, inicio, desarrollo y cierre. Por último, los conectores de operación discursiva indican la cercanía que tiene el autor con la información que aporta en su escrito, es decir, qué tanto se alejará o acercará a ella.

Se puede considerar también que los marcadores discursivos son elementos lingüísticos invariables que no desempeñan una función sintáctica dentro de la estructura de la oración, pero comparten un propósito común en el discurso: guiar, según sus diversas propiedades morfosintácticas y pragmáticas, las inferencias realizadas durante la comunicación (Portolés (2001).

A partir de lo expresado, se entiende que los marcadores discursivos son recursos lingüísticos que no cambian su forma sintáctica, es decir, que no varían por efecto del tiempo y género como es el caso de los verbos, pues su fin no es aportar en concordancia a las oraciones o al texto, sino aportar un sentido a cada una de las inferencias que pueden surgir en la comunicación, mediante propiedades morfosintácticas y pragmáticas.



Portolés (2001) genera una clasificación de dichos marcadores en cinco grandes grupos: Estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores discursivos y marcadores de control del contacto. Sobre esta base, se puede afirmar que estos elementos añaden, contraponen y rectifican información a la estructura informativa del escrito.

Tal como se puede observar, la relación entre los marcadores discursivos con la coherencia y cohesión de un texto es muy estrecha. Si bien las clasificaciones señaladas se diferencian en los criterios para organizar las clases de marcadores discursivos, coinciden en que estos recursos ayudan a vincular los segmentos presentes de cualquier texto.

Los conectores discursivos son cruciales en la estructura y coherencia de un texto porque permiten la conexión efectiva entre ideas que deben ser interpretadas y procesadas conjuntamente, facilitando así tanto la comprensión como la argumentación dentro del texto o discurso. La especificidad de los conectores discursivos se delimita en la conexión sintagmática que establecen entre dos informaciones monológicas, a menudo sobreentendidas, que deben procesarse conjuntamente. Esto es así porque la conexión está asociada a dos tipos de actividades (metalingüística o argumentativa) y funciones específicas (textual o lógica) (Martí, 2011).

Dicha explicación proyecta una importante relación con el concepto de cohesión, pues para generar un sentido global del texto se requiere de los recursos lingüísticos que van unificando los segmentos más pequeños de este para así formar párrafos que constituyen la globalidad del escrito.



En cuanto a los conectores, Portolés (2001) los define como "marcadores discursivos que vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro miembro anterior, o con una suposición contextual fácilmente accesible" (p. 139). Según esta definición, el autor clasifica los conectores en tres tipos: aditivo, consecutivo y contraargumentativo, los cuales añaden, entregan una consecuencia y contraponen los miembros del discurso, respectivamente.

Montolío (2001), en contraste, sostiene que la función del conector es precisar el propósito con el que se conectan los diferentes fragmentos del texto, enumerando cuatro tipos: aditivos, organizadores de la información, consecutivos y contraargumentativos.

Sin embargo, Pons (2000) presenta una clasificación más exhaustiva, organizándolos en 7 tipos: aditivo, adversativo, causal, consecutivo, concesivo, disyuntivo y justificativo.

1. Los aditivos se utilizan para añadir elementos o ideas, indicando que la información añadida es complementaria y relevante. Ejemplos de este tipo de conector son: y, además, también, asimismo.
2. Los adversativos introducen una oposición o contraste entre dos enunciados, señalando una diferencia o contradicción. Ejemplos de este tipo de conector son: pero, sin embargo, aunque, no obstante.
3. Los causales indican la razón o causa de la acción o situación descrita, proporcionando una explicación lógica. Ejemplos de este tipo de conector: porque, ya que, puesto que, debido a.



4. Los concesivos reconocen una objeción o dificultad, pero sin invalidar la acción principal. Ejemplos de este tipo de conector: aunque, a pesar de que, si bien, no obstante.
5. Los conectores consecutivos indican la consecuencia o el resultado de una acción o situación previamente mencionada. Ejemplos de este tipo de conector son: por lo tanto, por consiguiente, así que, de modo que.
6. Los disyuntivos presentan alternativas u opciones entre las cuales se debe elegir. Ejemplos de este tipo de conector: o, u, o bien.
7. Los conectores justificativos explican la razón o motivo detrás de una afirmación, justificando o aclarando la causa de una acción o declaración. Ejemplos de este tipo de conector: porque, pues, ya que, en efecto

5.4. Feedback Correctivo

El Feedback Correctivo Escrito (FCE) se entiende como la información proporcionada a los estudiantes para que puedan revisar y corregir sus errores durante el aprendizaje de una lengua (Ellis, 1994).

La función que tiene el Feedback correctivo es entregar información importante para que los estudiantes puedan utilizarlo de manera activa en la modificación de los errores de sus escritos (Ferreira, 2017). El FC se constituye en estrategias de enseñanza de la lengua ampliamente utilizadas por los profesores para hacer notar a los alumnos las formas incorrectas y promover la producción posterior de las formas correctas.



El Feedback correctivo escrito ofrece varias ventajas significativas en el contexto de la enseñanza de lenguas. En comparación con el Feedback oral inmediato, el Feedback correctivo escrito permite a los estudiantes realizar una comparación cognitiva más detallada entre sus producciones y las correcciones recibidas. Esto facilita una comprensión más profunda de los errores lingüísticos y de cómo mejorar su precisión gramatical (Lillo y Ferreira, 2014). Además, debido a la naturaleza diferida del Feedback escrito, los estudiantes experimentan una carga cognitiva reducida en comparación con la corrección oral en tiempo real, lo que les permite procesar la retroalimentación de manera más efectiva y reflexiva (Lillo y Ferreira, 2014).

Sin embargo, el Feedback correctivo escrito también presenta desafíos. Por ejemplo, el tiempo requerido para proporcionar retroalimentación detallada puede resultar en un retraso en la respuesta del profesor, limitando así la oportunidad de corrección inmediata y retroalimentación rápida (Sheen, 2011). Además, la naturaleza escrita del Feedback puede dificultar su aplicación interactiva durante la comunicación oral, donde la corrección inmediata es más práctica y efectiva (Sheen, 2011).

Entonces, aunque el Feedback correctivo escrito ofrece ventajas como una mayor reflexión cognitiva y una focalización más precisa en la forma lingüística, también plantea desafíos relacionados con la temporalidad y la interactividad en comparación con el Feedback oral. Estas consideraciones son cruciales para los docentes al seleccionar y aplicar estrategias efectivas de retroalimentación en la enseñanza de lenguas.

En torno al FCE, existen distintos tipos de estrategias que permiten corregir los errores que cometen los estudiantes durante el proceso de aprendizaje de una lengua. Por este mismo hecho, se han formulado tipologías de estrategias sustentadas en bases teóricas



relacionadas con el Feedback Correctivo Escrito (FCE). Una de ellas es la que propone Sheen (2011) bajo la siguiente taxonomía:

1. Directo no metalingüístico: el docente proporciona la forma correcta al estudiante esto se puede materializar de diversas maneras, ya sea tachando una palabra, frase o morfema que sea innecesario y escribiendo la forma correcta por encima de la forma errónea.
2. Directo metalingüístico: se proporciona la forma correcta acompañada de una explicación. Este tipo de Feedback puede ser entregado seleccionando un número determinado de errores específicos y entregar un breve comentario sobre ellos debajo del texto.
3. La reformulación: es una forma de Feedback correctivo directo. Sin embargo, son los estudiantes quienes deben llevar una comparación entre su texto inicial y el texto corregido o reformulado. La tarea queda a cargo de identificar ideas específicas.

Por otro lado, siguiendo con la misma base de Sheen (2011), respecto al Feedback correctivo escrito indirecto se identifican cuatro tipos:

1. Indirecto (no localizado): Implica indicar al estudiante que se ha cometido un error sin localizarlo ni entregar la forma correcta. La indicación sólo aparece al margen. Por consiguiente, son los estudiantes quienes tienen que buscar los errores que han cometido en sus escritos.
2. Indirecto (localizado): Implica indicar al estudiante los errores que ha cometido en su texto, pero sin indicar la forma correcta. Los errores pueden ser señalados de distintas formas, por ejemplo, destacando el error con una “x”.



3. Indirecto usando códigos de error: este tipo de Feedback proporciona a los estudiantes algún tipo de comentario explícito sobre la naturaleza de los errores que han cometido en forma de códigos. Los códigos están formados por las etiquetas que se colocan donde se ubica el error.

4. Indirecto metalingüístico: Se proporciona un Feedback que consiste en claves metalingüísticas sobre los errores. Sin embargo, estas claves metalingüísticas deben ser de forma indirecta. Por ejemplo, si un alumno omitió el artículo indefinido la clave podría ser “¿Qué palabra necesitas antes de un sustantivo cuando la persona a la que haces referencia es nombrada por primera vez?”

Por su lado, Ellis (2009) propone una taxonomía en torno a las estrategias del Feedback correctivo escrito dentro de las que se definen y ejemplifican:

1. El FCE directo en el cual se señala el error y proporciona al estudiante la forma correcta.
2. El FCE indirecto en el que se indica la existencia de un error, pero no se proporciona la forma correcta.
3. El FCE metalingüístico que consiste básicamente en la entrega de claves metalingüísticas en torno a la naturaleza del error. Esto se puede realizar usando códigos de error para indicar la naturaleza del error o bien entregar una descripción gramatical en torno al error.
4. El FCE focalizado en el cual se selecciona uno o dos tipos específicos de errores para corregir. Se puede distinguir, entre un FCE no focalizado como extenso en



que se considera la mayoría de los errores y un FCE focalizado intensivo, localizado en pocos errores.

5. El FCE electrónico indica un error y proporciona un hipervínculo a un archivo de concordancia que proporciona ejemplos de uso correcto.
6. La reformulación, que consiste en una reelaboración del texto completo del estudiante por parte de un hablante nativo para que el lenguaje parezca lo más natural posible, manteniendo el contenido original intacto.

Para efectos de este estudio se consideraron las estrategias de FCE directo y el FCE indirecto metalingüístico con descripción gramatical.

Ferreira (2017) evaluó los efectos del FCE metalingüístico directo e indirecto (a corto y largo plazo) en la escritura de aprendientes de Español como Lengua Extranjera de los niveles A2 y B1, enfocado específicamente en los errores de tipo ortografía acentual. Los resultados evidenciaron que el grupo de aprendientes del nivel B1, que recibieron FCE metalingüístico indirecto, mostraron diferencias estadísticamente significativas, en cuanto a la disminución de los errores a corto y largo plazo, en contraste con el grupo control y el grupo que recibió estrategias de FCE metalingüístico directo.

A partir de los resultados se sugiere que es necesario explorar nuevas perspectivas de investigación en torno a estas problemáticas que permitan tanto complementar los hallazgos encontrados como, al mismo tiempo, enriquecerlos con nuevos resultados empíricos y propuestas metodológicas innovadoras en el ámbito de la adquisición y enseñanza de la producción escrita.



Más adelante, Kloss y Ferreira (2019) midieron 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. Para ello se llevó a cabo un estudio experimental con pretest, post-test inmediato y post-test diferido. Los resultados también evidenciaron los efectos positivos de las estrategias de FCE para incrementar el aprendizaje y uso correcto de marcadores discursivos con valor organizativo en crónicas periodísticas.

Las autoras sugieren que es relevante realizar investigaciones donde se contraste el comportamiento de las estrategias directas en oposición a las metalingüísticas a corto y largo plazo para determinar el efecto en el aprendizaje para la enseñanza de conectores argumentativos.



6. Propuesta metodológica

La investigación considera dos estudios, un estudio de análisis de corpus y otro de tipo experimental. En el primero se delimitan errores más frecuentes en el uso de conectores en la escritura de cartas al director, mientras que en el segundo se evalúa la efectividad de las estrategias Feedback correctivo escrito, directo e indirecto metalingüístico en la reducción de errores en los textos escritos, cartas al director, de los estudiantes. La pregunta que orienta esta investigación es ¿Qué tipo de estrategias de Feedback correctivo escrito, directa o metalingüística indirecta es más efectivas para reducir los errores en el uso de conectores en cartas al director a corto y largo plazo?

En relación con dicha pregunta se plantean 2 hipótesis, que orientarán el análisis y resultados del estudio experimental, a saber:

Hipótesis 1: El uso incorrecto de conectores argumentativos disminuye en estudiantes que son apoyados con estrategias de Feedback correctivo escrito en el corto y largo plazo.

Hipótesis 2: La estrategia de Feedback correctivo escrito indirecto metalingüístico con descripción gramatical es más efectiva para tratar los errores de conectores que la estrategia de Feedback correctivo escrito directo.

Sobre la base de lo mencionado, el objetivo general en esta investigación es determinar el comportamiento de las estrategias de Feedback correctivo para apoyar la disminución de los errores en el uso de conectores argumentativos. Para el cumplimiento de dicho objetivo general, se plantean dos objetivos específicos:



- Precisar los errores más frecuentes en el uso de marcadores discursivos en un corpus textual argumentativo de estudiantes de tercer año medio.
- Delimitar la efectividad del Feedback correctivo escrito en la reducción de errores en el uso de marcadores discursivos.

6.1. Tipo de investigación:

En la presente investigación se consideró la realización de 2 estudios. **El estudio 1** corresponde al **análisis de corpus de aprendientes en formato digital**, cuyo objetivo es determinar los errores más frecuentes en el uso de conectores argumentativos en cartas al director. **El estudio 2**, se enfoca en el Feedback correctivo escrito y cuyo objetivo es determinar cuál estrategia de Feedback correctivo escrito, directo o indirecto metalingüístico, es más efectiva para reducir la cantidad de errores en el uso de conectores en la escritura de cartas al director

6.1.1. Estudio 1. Análisis de un corpus textual en formato digital de estudiantes de tercer año medio

Este estudio se sustenta en los procedimientos de la lingüística de corpus y el análisis de errores (Ferreira y Elejalde, 2020; Ferreira, 2022). Los procedimientos aplicados siguen también en las directrices propuestas en el marco del Proyecto FONDEF ID21I10214.

El objetivo específico es precisar los errores más frecuentes en el uso de marcadores discursivos en un corpus textual argumentativo de estudiantes de tercer año medio.



En cuanto a los conectores argumentativos, se siguieron las postulaciones de Pons (2000), quien se refiere a los nexos de tipo aditivo, adversativo, causal, concesivo, consecutivo, disyuntivo y justificativo.

6.1.1.1. Muestra y Corpus

La muestra está constituida por 36 estudiantes del nivel tercero medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de San Pedro de Paz, Concepción. A estos sujetos, se les diagnosticará su escritura para determinar las problemáticas más relevantes en cuanto a los conectores.

6.1.1.2. Procedimiento: Recolección y etiquetamiento

Para etiquetar y clasificar los diferentes tipos de errores en los conectores argumentativos en estudio se consideró la taxonomía de errores de Ferreira y Elejalde (2020). En consecuencia, con dicha taxonomía, se procedió a etiquetar los errores de omisión, adición y falsa selección en conectores argumentativos. Se trabajó con el software UAM corpus Tools versión 3.3 (O'Donnell, 2008), el cual facilita tanto la etiquetación manual de los errores como el procesamiento de los datos para obtener resultados precisos. Para la clasificación de los errores identificados en los distintos textos, se utilizó el sistema de anotación de Ferreira y Elejalde (2020) en lo referido a la taxonomía lingüística (ver Figura 5). Específicamente, en el etiquetamiento de los errores, se utilizaron las etiquetas «OMI», «ADI» y «FS» para los casos de omisión, adición y falsa selección de conectores. Además, se agregaron las etiquetas sugeridas en la clasificación de Pons (2000).

Respecto con la recopilación del corpus, se contó con dos meses y medio (un total de 10 semanas) para que las y los estudiantes redactaran sus escritos. Estos se produjeron bajo



un contexto académico presencial en condiciones propicias para el aprendizaje. Relacionado a esto último, un ambiente propicio se entiende, según Castro y Morales (2015), como “el ambiente es visualizado como un espacio con una riqueza invaluable que responde a una estrategia educativa y constituye un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje” (pp. 3).

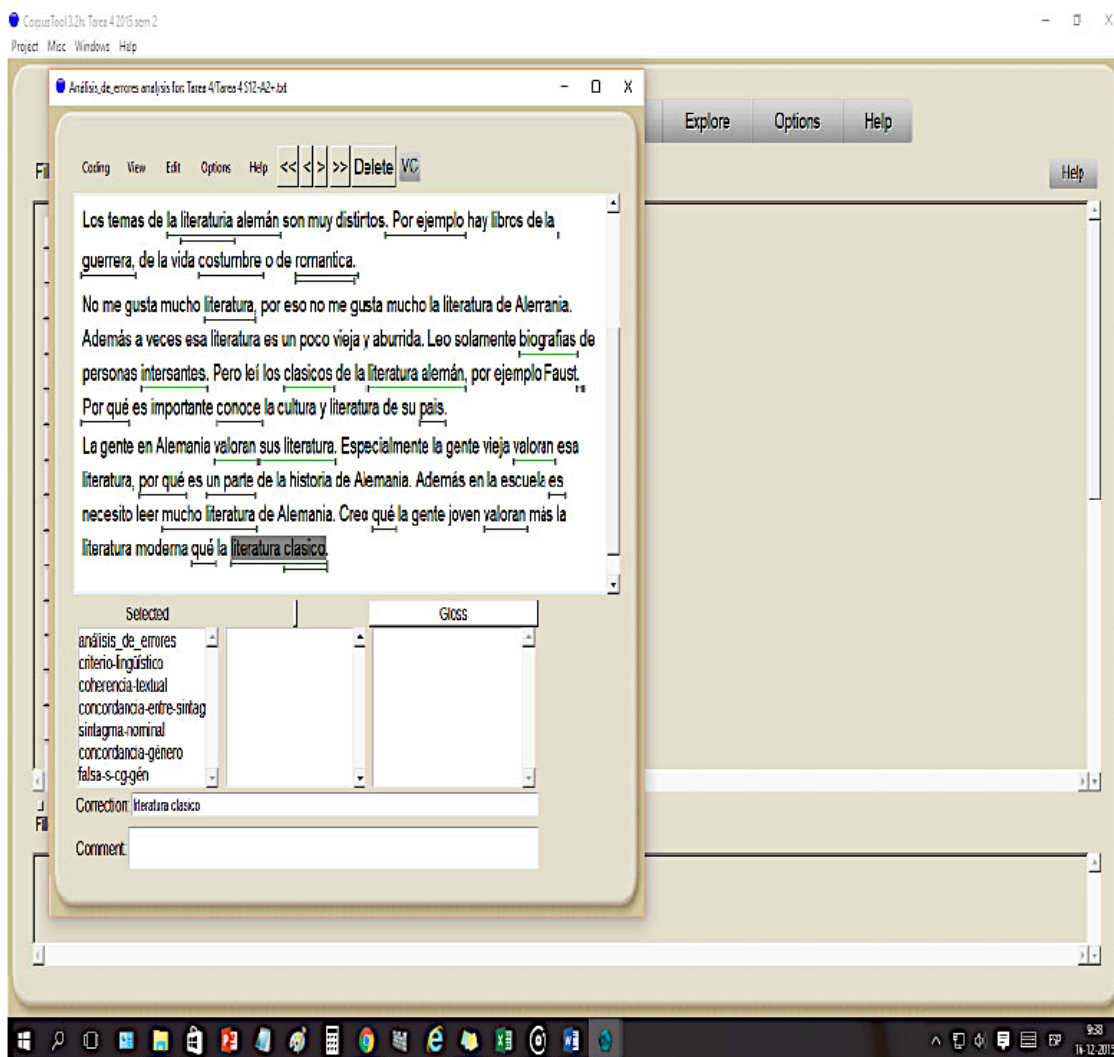
Los textos fueron escritos en sus respectivos cuadernos, lo que facilitó su digitalización y de esta forma se cauteló el uso de correctores gramaticales que tiene Word y medir el conocimiento que tiene el sujeto sobre los conectores argumentativos en cartas al director. Además, durante el desarrollo de las actividades se restringió el uso de teléfonos celulares para que no pudieran acceder a internet y de esta forma precisar la escritura a partir de las habilidades personales de cada sujeto. Terminada la digitalización, cada texto fue guardado en formato .txt con codificación UTF-8, ordenada y compilada para procesarlos en el software Uam Corpus Tool versión 3.3 (O'Donnell, 2008).

Para la etiquetación de los errores, se utilizó el software Uam Corpus Tool 3.3 (O'Donnell, 2008), este “es de distribución gratuita con fines específicos para la investigación y cuenta con herramientas para el etiquetado manual, semiautomático o automático” (Ferreira y Elejalde 2017). Este programa posibilita la identificación de errores mediante una estructura de anotación que se completa de manera manual. Además, se pueden asignar atributos al texto con el propósito de obtener resultados que se ajusten a las diversas variables consideradas en el estudio, tales como la lengua materna, el nivel, entre otros. En la siguiente figura se muestra un ejemplo de cómo se realiza la etiquetación de un texto.



Figura 2

Ejemplo de etiquetado en el software Uam Corpus Tool 3.3 (O'Donnell, 2008)



Nota: Tomado de *Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera, CAELE*, de Ferreira y Elejalde, 2017.

La interfaz que ofrece este programa es “sencillo e intuitivo” (Ferreira y Elejalde 2017), ya que permite interactuar entre los datos el sistema de anotación y los procesamientos estadísticos. Una de las características destacadas es la posibilidad de realizar etiquetados múltiples, lo que facilita la detección de varios errores en un solo enunciado. Una vez completada la fase de etiquetado, el programa proporciona información sobre la



frecuencia de los errores identificados, así como los contextos en los que se producen los usos incorrectos, clasificados según las distintas categorías y criterios predefinidos.

6.1.1.3.Resultados del Estudio 1: Análisis de un corpus de aprendientes de tercero medio en formato digital

El estudio 1, de análisis de corpus, estuvo compuesto por 100 textos escritos por estudiantes de tercer año medio de un colegio particular subvencionado de San Pedro de la Paz, Concepción. Estos escritos, tal como se mencionó en apartados anteriores, fueron escritos a mano y luego digitalizados y subidos al software UAM Corpus Tool 3.3 (O'Donnell, 2008) en formato .txt para su posterior revisión en torno al uso de los conectores argumentativos en textos argumentativos, específicamente, en la redacción de cartas al director.

En torno a lo anterior, se identificaron 327 errores, predominando el error de omisión con 248 errores, que corresponde al 76% del total de errores identificados. En torno a lo señalado, el panorama general en torno a la cantidad de errores identificados se muestra a continuación:



Tabla 1

Resultados generales en torno a los errores en el uso de conectores argumentativos.

Error	Visión global	%
Omisión	248	75,8
Adición	63	19,3
Falsa Selección	16	4,9
Totales	327	100

Con el objeto de determinar de manera más precisa los errores más frecuentes en los marcadores discursivos se expone la figura 3 en el que se exponen los siete tipos de conectores argumentativos que fueron revisados en los textos escritos por los estudiantes de tercer año medio de un colegio particular subvencionado de San Pedro de la Paz. Los resultados se presentan a continuación:

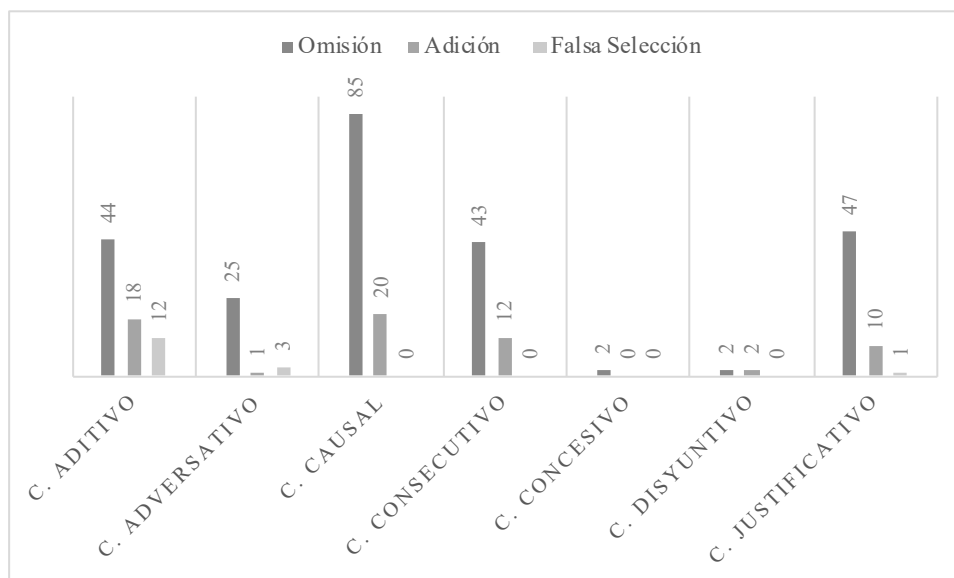


Figura 3. *Errores específicos por tipo de conector*



Respecto a los resultados específicos de la cantidad de errores identificados en cada tipo de conector, se observa un predominio en el conector de tipo causal con 105 errores, lo que corresponde al 32% del total identificado. En torno a este, se observa que la forma errónea predomina en la omisión con un total de 85 ocurrencias que corresponde al 26% del total de errores identificados.

6.1.1.4. Conclusión

Los resultados expuestos fueron relevantes para determinar la existencia del error de omisión en el conector argumentativo de tipo causal dentro del contexto de estudiantes de tercer año medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de San Pedro de la Paz. Aquello es suma relevancia para dar base al estudio dos de esta investigación, ya que focaliza la atención en el uso de un tipo de conector y error.

Por lo mismo, con esta base importante, se procedió a realizar el estudio 2, de tipo experimental para determinar qué estrategia de Feedback correctivo escrito es más efectiva en la disminución de este error (omisión) en el uso conector causal por estudiantes de tercer año medio de un colegio particular subvencionado de San Pedro de la Paz a corto y largo plazo.



6.1.2. Estudio 2. Estrategias efectivas de Feedback Correctivo Escrito

6.1.2.1. Diseño de investigación

La investigación se desarrolló en base al diseño experimental elaborado en el marco del Proyecto FONDECYT 1140651 (Ferreira, 2017): “El Feedback correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera”. Dicho diseño de investigación se ilustra en la siguiente figura

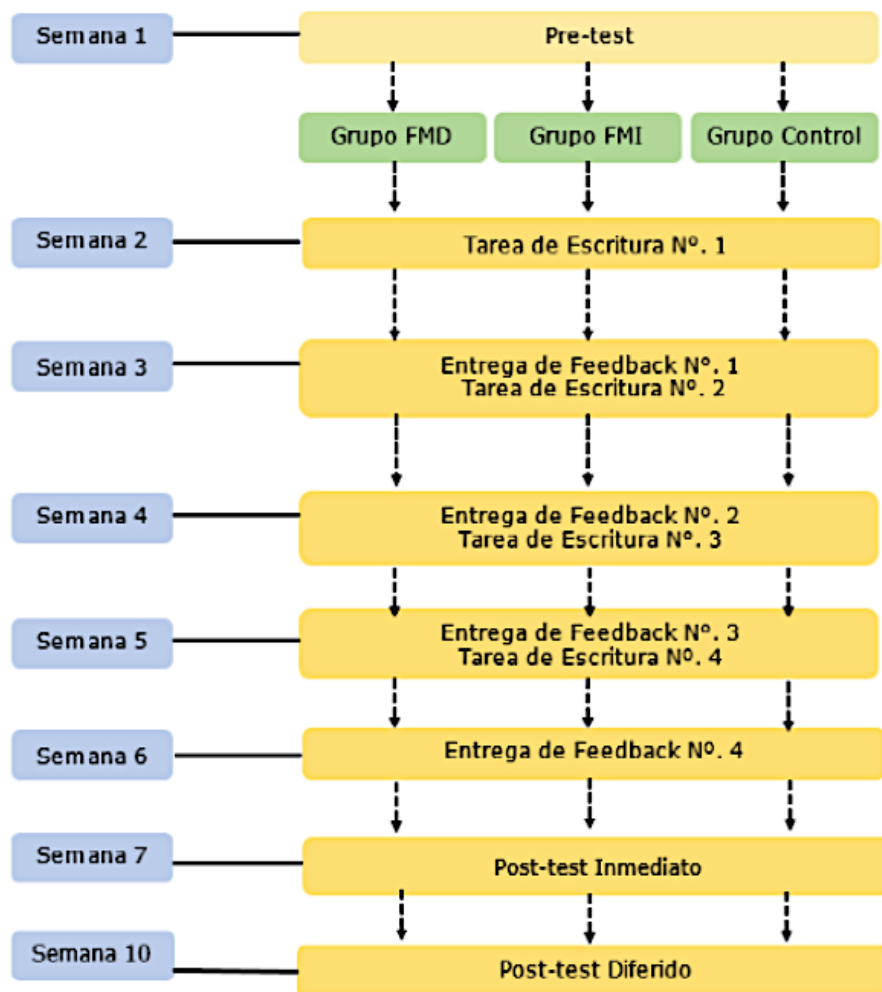


Figura 4. *Diseño metodológico Proyecto FONDECYT 1140651(Ferreira,2017).*

La unidad de análisis de este modelo serán los trabajos escritos de estudiantes de tercer año medio para determinar la efectividad de estrategias de FCE aplicadas a los errores en el uso de conectores argumentativos en cartas al director.

Como se contempla en la figura el modelo consta de un total de diez semanas en las que en la primera semana se desarrolló un pre-test en donde se midió la escritura de los estudiantes bajo la revisión del uso de los conectores argumentativos.



Posteriormente entre las semanas dos y seis, se desarrollaron una serie de tareas de escritura, las que fueron revisadas y retroalimentadas con las estrategias de FCE directo e indirecto metalingüística con descripción gramatical. Luego, en la semana siete se desarrolló un post – test inmediato para medir la influencia de estas estrategias a corto plazo y por último en la semana diez desarrollar un post - test diferido para medir la influencia de estas estrategias a largo plazo. Es importante resaltar, que todas las actividades mencionadas fueron revisadas por medio de un estudio de análisis de corpus mixtos – descriptivos en la aplicación UAM corpus tool 3.3 (O'Donnell, 2008).

Una vez determinados los errores en el uso de conectores argumentativos, en la primera etapa, la muestra fue distribuida aleatoriamente en tres grupos de sujetos, estos mismos grupos se etiquetaron como Grupo FMD (Feedback metalingüístico directo), Grupo FMI (Feedback indirecto metalingüístico con descripción gramatical) y Grupo Control.

6.1.2.2. Variables:

En el presente estudio se trabajó intencionalmente con variables independientes, con la finalidad de analizar las consecuencias que estas tienen sobre las variables dependientes. Sobre esto Fernández, Hernández y Baptista (2010) en Villagra (2016) “La variable independiente es la que se considera como supuesta causa en una relación entre variables (es la condición antecedente) y al efecto provocado por dicha causa se le denomina variable dependiente” (p.64).

6.1.2.2.1. Variable independiente

La variable independiente en este estudio corresponde a las estrategias de Feedback

correctivo escrito aplicadas para la corrección de errores en conectores argumentativos

Esta investigación se circunscribe en el ámbito del Proyecto FONDEF ID21110214, "Mejora tu Escritura, una plataforma inteligente para mejorar la precisión lingüística en la escritura académica" que dirige la Dra. Anita Ferreira. La estudiante tesista agradece a FONDEF-ANID por el apoyo otorgado para financiar el desarrollo de esta tesis.



en la escritura de cartas al director por estudiantes de tercer año medio. El término Feedback Correctivo (FC) fue utilizado por Ferreira (2017) para señalar que la función que tiene el Feedback correctivo es entregar información importante para que los estudiantes puedan utilizarlo de manera activa en la modificación de los errores de sus escritos.

En torno a las estrategias de Feedback correctivo escrito propuestas por Ellis (2009), quien propone una clara definición y ejemplificación de su taxonomía. Este estudio, se enfoca en las estrategias directa e indirecta metalingüística con descripción gramatical para corregir a los y las estudiantes.

1. **Feedback correctivo directo:** Corresponde a la estrategia que provee la forma correcta, resaltando el error.

Ejemplo: María compró un helado, ~~además~~ no se lo comió
Pero

2. **Feedback correctivo escrito indirecto metalingüístico con descripción gramatical:** Corresponde a la estrategia que no resalta error, pero entrega al estudiante una clave metalingüística relacionada a la naturaleza del error.

Ejemplo: María compró un helado, además no se lo comió.

Estrategia de FCE - Indirecto metalingüístico con descripción gramatical: *Hay un elemento que cumple una función aditiva que busca añadir elementos a la oración. Pero recuerda que para marcar oposición es necesario utilizar un conector de este tipo.*



6.1.2.2.2. Variable dependiente

La variable dependiente definida para esta propuesta corresponde a los errores en el uso de conectores argumentativos, según Pons (2000), cometidos por los aprendientes de español como L1, específicamente estudiantes de tercer año medio de un colegio particular subvencionado en la comuna de San Pedro de la Paz, en la producción escrita. Esta variable se pone en funcionamiento mediante el uso correcto de conectores argumentativos en una carta al director.

6.1.2.3. Muestra

En ambos estudios presentes en esta investigación (análisis de corpus y experimental) el concepto muestra se define como un “subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, 175).

Inicialmente, se pensaba en una muestra constituida por 39 sujetos, sin embargo, dos estudiantes se retiraron antes del establecimiento por problemas personales y un estudiante no pudo participar del estudio por problemas médicos que lo hacían ausentarse regularmente de clases. Finalmente, la población estuvo constituida de principio a fin en ambos estudios por un total de 36 estudiantes de 3° año Medio del colegio Juan Bosco (comuna de San Pedro de la Paz, VIII Región). El rango de edad de los alumnos al momento de la investigación fluctuó entre los 16 y 17 años y que pertenecían al mismo curso (3° Medio A).

Respecto con el estudio experimental, la muestra seleccionada fue de tipo no

probabilística o dirigida, la que se define como “Subgrupo de la población en la que la
Esta investigación se circunscribe en el ámbito del Proyecto FONDEF ID21110214, "Mejora tu Escritura, una plataforma
inteligente para mejorar la precisión lingüística en la escritura académica" que dirige la Dra. Anita Ferreira. La estudiante tesista
agradece a FONDEF-ANID por el apoyo otorgado para financiar el desarrollo de esta tesis.



elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, 176). Lo anterior se sustenta en que la elección obedeció a causas relacionadas con las características de la investigación y al proceso de toma de decisiones por parte de la investigadora. Además, la población fue distribuida de forma aleatoria en dos grupos experimentales y un grupo control, tal como señala la tabla 2 que se presenta a continuación.

Tabla 2

Formas de tratamiento y números de sujetos según grupos en estudio.

Grupo	Tratamiento	N.º de sujetos
Experimental 1	Feedback metalingüístico indirecto con descripción gramatical	12
Experimental 2	Feedback directo	12
Grupo control	No recibirá tratamiento	12

Se empleó la prueba F de Fisher para verificar la homogeneidad entre los tres grupos: GE1, GE2 y GC. En torno a esta, se consideró estadísticamente significativo si el valor "p obtenido" es mayor que 0,05. Dichos valores se ven reflejados en la siguiente tabla 3.



Tabla 3

Valores p obtenidos a partir de la prueba F de Fisher

	Valor P
GE 1 (CMI) vs. GC	0,35
GE2 (CD) vs. GC	0,32
GE1 (CMI) vs. GE2 (CD)	0,46

Los resultados indican que no existieron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos estudiados ($p > 0.05$), por lo tanto, se consideran homogéneos y en el efecto exhibido por estos, posterior al proceso de intervención, se asociará con la efectividad de las estrategias de FCE implementadas.

A fin de mantener la validez de los resultados, fueron suprimidos de la muestra aquellos sujetos que no desarrollaron el pre-test, alguno de los textos de tratamiento, el post-test inmediato o el post-test diferido. No se desarrollaron tareas de escritura fuera de los plazos establecidos para no alterar el diseño experimental. Por ende, cada sujeto participante de este estudio desarrolló 6 textos en total. Un pre – test, tres tareas de escritura, un post-test y un post – test diferido. Cabe destacar que solo se elaboraron tres tareas de escritura para poder adecuar al tiempo destinado a esta investigación.

6.1.2.4. Formas lingüísticas sujetas a tratamiento

Las formas lingüísticas tratadas mediante estrategias correctivas fueron definidas teniendo en consideración las investigaciones sobre errores de escritura en el uso de



conectores argumentativos en textos argumentativos y los resultados obtenidos a partir de la aplicación del estudio 1 de esta investigación sobre el análisis de corpus, en torno a los errores efectuados en una etapa previa a la aplicación del diseño experimental con el objetivo de caracterizar los errores cohesivos más frecuentes cometidos por los sujetos que participaron en la investigación. De acuerdo con los datos obtenidos, las estrategias de FCE en estudio fueron aplicadas para el tratamiento de los errores de omisión en el conector argumentativo de tipo causal, delimitados en el estudio de corpus realizado previamente.

6.1.2.5. Estrategias de FCE en estudio

Las estrategias de FCE que se investigaron fueron: El Feedback correctivo escrito metalingüístico indirecto con descripción gramatical y Feedback directo (Ellis, 2009). Tal como se señala en el apartado 5.4, esta elección se sustenta, en que entre ambas existe como principal diferencia la especificación que entrega cada una, ya que el directo solo entrega la corrección del error, en cambio el indirecto metalingüístico con descripción gramatical, no señala el error ni lo corrige, sino que indica por medio de una descripción gramatical guiar al estudiante a corregir su error mediante los conocimientos adquiridos en su educación.

Según lo anterior, la diferenciación entre ambas logra deslumbrar cuál es la estrategia que ayuda la reducción de errores en el uso de conectores argumentativos en las cartas al director a corto y largo plazo, así lo plantean Ferreira y Kloss (2019) “resulta interesante, entonces, revisar estudios en los que se comparen las estrategias directas en oposición a las metalingüísticas a corto y largo plazo para determinar el efecto en el aprendizaje” (p.

7).

Esta investigación se circunscribe en el ámbito del Proyecto FONDEF ID21110214, "Mejora tu Escritura, una plataforma inteligente para mejorar la precisión lingüística en la escritura académica" que dirige la Dra. Anita Ferreira. La estudiante tesista agradece a FONDEF-ANID por el apoyo otorgado para financiar el desarrollo de esta tesis.



Por lo tanto, la retroalimentación metalingüística podría contribuir al desarrollo del conocimiento implícito de los estudiantes (Ellis, 2009).

- Clave directa (CD): Los errores cometidos por el estudiante se localizan en el texto mediante una marca o tacha y se especifica por encima o al lado del error brindando la forma correcta.

Ejemplo:

pero

María compró un helado, ~~además~~ no se lo comió

- Clave metalingüística indirecta con descripción gramatical: Feedback correctivo escrito indirecto metalingüístico con descripción gramatical: Corresponde a la estrategia que no resalta error, pero entrega al estudiante una clave metalingüística relacionada a la naturaleza del error.

Ejemplo:

María compró un helado, además no se lo comió.

FCE - Indirecto metalingüístico con descripción gramatical: Hay un elemento que cumple una función aditiva que busca añadir elementos a la oración. Pero recuerda que para marcar oposición es necesario utilizar un conector de este tipo.

6.1.2.6. Instrumentos

De acuerdo con los objetivos descritos para el estudio y en el marco del Proyecto FONDECYT 1140651: “El Feedback correctivo escrito directo e indirecto en la



adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera”. Los sujetos desarrollaron: un pre-test, tres tareas de escritura, un post-test inmediato y un post-test diferido. El tipo de actividades de escritura determinadas y su dificultad se relacionó con el nivel de competencia de los estudiantes que conformaron la muestra. No obstante, las tareas elaboradas promovieron la escritura libre a partir de un estímulo concreto y significativo para el alumno dentro de su contexto cotidiano de aprendizaje (Lillo y Ferreira, 2014, 106). De esta forma, los estímulos se relacionaron de manera directa con los contenidos trabajados en la asignatura de Lenguaje y Comunicación durante el periodo de intervención como el observar videos y uso de una temática contingente y relevante en su contexto.

Para la elaboración y redacción de las instrucciones de las tareas de escritura se tomó como modelo los objetivos de aprendizaje del programa de Lengua y Literatura de tercero medio y se utilizó la taxonomía de Bloom. Dado que los sujetos están asociados a dicha entrega de instrucciones y destacan su claridad para desarrollar la actividad. Lo dicho se sustenta con lo mencionado por González (2014):

“La enseñanza tiene un punto de partida y una premisa pedagógica general en sus objetivos. Ellos determinan los contenidos, los métodos y las formas organizativas de su desarrollo, en correspondencia con las transformaciones planificadas que se desean generar en la persona que recibe la enseñanza. Tales objetivos sirven, además, para orientar el trabajo, tanto de los profesores como de los educandos en el proceso de enseñanza” (p. 471).



Las instrucciones de las seis tareas de escritura desarrolladas por los estudiantes se explicitan en la siguiente tabla: (se debe explicar el esquema el procedimiento del estudio experimental)

Tabla 4

Instrumentos e instrucciones de las tareas de escritura.

Instrumento	Instrucciones para la escritura
Pre – test (Tarea 1 – semana 1)	Objetivo: Elaborar una carta al director a partir de la noticia leída en clases. Enlace Noticia: https://elpais.com/tecnologia/2023-09-19/asi-afecta-el-cambio-del-iphone-a-usb-c-ya-se-podra-usar-el-mismo-cargador-con-cualquier-movil.html Instrucciones: • Lee la noticia que la docente compartió en clases. • Destaca las informaciones importantes del texto. • Elabora una opinión (tesis). • Justifica tu tesis con dos argumentos estudiados en clases. • Estructura la información en una carta al director estudiada en la unidad 4 de la asignatura. Recuerda que tu texto debe ser de máximo tres párrafos en los que debes organizar la información de la siguiente manera:



Párrafo 1: Tesis.

Párrafo 2: Argumentos.

Párrafo 3: Conclusión.

Texto de tratamiento Objetivo: Elaborar una carta al director a partir de uno de los
1 videos de 31 minutos vistos en clases, relacionados con el
(tarea 2 – Semana 2) cuidado del camping y de los humedales.

Enlace video “Cuidado de los camping”:

https://youtu.be/yW_18ObXg1k?si=nT-7Pwx9mrBCSm71

Enlace video “Humedales”:

https://youtu.be/C2bs_Lo6_mQ?si=S4RM45ULzpF1gLKW

Instrucciones:

- Selecciona uno de los videos vistos en clases.
- Ve nuevamente el video que la docente compartió en clases.
- Destaca las informaciones importantes del video.
- Elabora una opinión (tesis).
- Justifica tu tesis con dos argumentos estudiados en clases.
- Estructura la información en una carta al director estudiada en la unidad 4 de la asignatura.



Recuerda que tu texto debe ser de máximo tres párrafos en los que debes organizar la información de la siguiente manera:

Párrafo 1: Tesis.

Párrafo 2: Argumentos.

Párrafo 3: Conclusión.

Texto de tratamiento Objetivo: Elaborar una carta al director a partir de del video
2 de 31 minutos visto en clases, relacionado con la energía
(tarea 3 – Semana 3) eólica

Enlace video “Energía eólica”:

<https://youtu.be/mmDe3WLQz2Y?si=8LBPdXoCy52JPVHE>

Instrucciones:

- Ve nuevamente el video que la docente compartió en clases.
- Destaca las informaciones importantes del video.
- Elabora una opinión (tesis).
- Justifica tu tesis con dos argumentos estudiados en clases.
- Estructura la información en una carta al director estudiada en la unidad 4 de la asignatura.



Recuerda que tu texto debe ser de máximo tres párrafos en los que debes organizar la información de la siguiente manera:

Párrafo 1: Tesis.

Párrafo 2: Argumentos.

Párrafo 3: Conclusión.

Texto de tratamiento Objetivo: Elaborar una carta al director a partir de del video
3 de 31 minutos visto en clases, relacionado con desecho en las
(tarea 4 – Semana 4) aguas

Enlace video: <https://youtu.be/ZRL-cdsoluE?si=G80E-CkRqxcuDqkk>

Instrucciones:

- Ve nuevamente el video que la docente compartió en clases.
- Destaca las informaciones importantes del video.
- Elabora una opinión (tesis).
- Justifica tu tesis con dos argumentos estudiados en clases.
- Estructura la información en una carta al director estudiada en la unidad 4 de la asignatura.



Recuerda que tu texto debe ser de máximo tres párrafos en los que debes organizar la información de la siguiente manera:

Párrafo 1: Tesis.

Párrafo 2: Argumentos.

Párrafo 3: Conclusión.

Post – test inmediato Objetivo: Elaborar una carta al director a partir de la noticia
(tarea 5 – semana 5) leída en clases.

Enlace Noticia: https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2023-02-19/que-ocurre-con-las-pilas-que-no-reciclamos_3577184/

Instrucciones:

- Lee la noticia que la docente compartió en clases.
- Destaca las informaciones importantes del texto.
- Elabora una opinión (tesis).
- Justifica tu tesis con dos argumentos estudiados en clases.
- Estructura la información en una carta al director estudiada en la unidad 4 de la asignatura.



Recuerda que tu texto debe ser de máximo tres párrafos en los que debes organizar la información de la siguiente manera:

Párrafo 1: Tesis.

Párrafo 2: Argumentos.

Párrafo 3: Conclusión.

Post – test diferido (tarea 6 – semana 10) Objetivo: Elaborar una carta al director a partir de la noticia leída en clases.

Enlace Noticia:

<https://www.latercera.com/nacional/noticia/casi-dos-millones-baterias-autos-se-desechan-al-ano-pais/251050/?outputType=amp>

Instrucciones:

- Lee la noticia que la docente compartió en clases.
- Destaca las informaciones importantes del texto.
- Elabora una opinión (tesis).
- Justifica tu tesis con dos argumentos estudiados en clases.
- Estructura la información en una carta al director estudiada en la unidad 4 de la asignatura.



Recuerda que tu texto debe ser de máximo tres párrafos en los que debes organizar la información de la siguiente manera:

Párrafo 1: Tesis.

Párrafo 2: Argumentos.

Párrafo 3: Conclusión.

6.1.2.7.Procedimientos

De acuerdo al diseño experimental del Proyecto FONDECYT 1140651, los tres grupos debieron producir un total de seis tareas de escritura. Según lo que contempla el modelo, son siete tareas de escritura, no obstante, se tomó la decisión de hacer solo tres textos de tratamiento en vez de cuatro por el tiempo que se tuvo para el desarrollo de la investigación, el que se vio obstruido por algunas de las actividades que el establecimiento educacional realiza durante el término de año.

En cuanto a estos textos, sólo las producciones escritas de los grupos experimentales fueron sometidos a tratamiento de retroalimentación correctiva. El grupo control solo recibió comentarios generales en torno a la composición en cuanto a las faltas ortográficas en omisión de tildes en palabras agudas o graves.

En este proceso de intervención participó la docente de la asignatura, quien era la misma investigadora de este estudio, quien además de llevar a cabo las instrucciones para el desarrollo de las actividades, efectuó el análisis y corrección de las redacciones de los tres grupos investigados. Las tareas de escritura se aplicaron en un intervalo semanal a excepción del post – test diferido que se desarrolló en la semana 10 del estudio.



Las composiciones que fueron consideradas como pre – test, post-test inmediato y post-test diferido fueron digitalizadas, subidas a la plataforma Uam Corpus Tool 3.3 (O'Donnell, 2008) en formato de bloc de notas (.txt) y posteriormente evaluadas mediante el análisis de errores para constatar el correcto o incorrecto uso de los conectores argumentativos. Dicho análisis se llevó a cabo en los tres textos de tratamiento, pero solo considerando el uso erróneo de los conectores argumentativos.

Con los tres textos de tratamiento, posterior a su revisión y retroalimentación correctiva, fueron entregados a los y las estudiantes, quienes hicieron una revisión de las correcciones para así poder empezar con el desarrollo de la nueva tarea de escritura.

Por lo tanto, durante las tres semanas consecutivas con la producción de estos tres textos de tratamiento, se trabajó con la secuencia: texto de tratamiento>tratamiento>Revisión de FCE.

En cuanto a la metodología usada en las clases en las que los grupos produjeron sus escritos fue la siguiente:

- **Textos de pre – test, post – test inmediato y post – test diferido (primera, quinta y décima semana).**

Al inicio de cada clase, las instrucciones eran escritas en la pizarra del aula para que cada uno de los sujetos pudiera acceder a ella cada vez que lo requirieran. En cada clase, luego de anotar las instrucciones, estas eran leídas por la docente de la asignatura y luego consultaba las dudas cada sujeto para asegurar que la tarea que debían realizar fuera totalmente clara para toda la muestra. Dicha resolución de dudas tomaba los primeros 5



minutos de la clase y luego los grupos contaban con 40 minutos para realizar la redacción de sus textos.

- **Textos de tratamiento (segunda, tercera y cuarta semana).**

En la segunda semana se inició con la redacción de la primera composición que fue corregida (para los grupos experimental 1 y 2) mediante las estrategias de FCE. Luego, en la tercera semana, se entregaron los textos retroalimentados. En esta parte, se aclara a los sujetos que deben estudiar sus retroalimentaciones personales, para que en la siguiente clase (la que fue realizada en la misma semana) vinieran preparados para la redacción de la segunda tarea. Dicho procedimiento se repitió en la cuarta (entrega de la tarea 2 corregida y escritura de la tarea 3) y quinta semana (entrega de la tarea 3 corregida).

Respecto al factor tiempo en el proceso de redacción, los grupos contaban con 45 minutos para la escritura de las tareas solicitadas. Otro punto relevante en torno a este proceso fue la metodología en la entrega de las retroalimentaciones, las cuales eran entregadas de forma individual, llamando uno por uno, mientras el resto de la clase realizaba actividades relacionadas con la asignatura. En ese momento de la entrega se especificaba nuevamente que los comentarios eran de tipo personal y que debían ser revisadas en casa en casa, atendiendo a los errores y comentarios respectivos.

Debido a que el foco de la investigación fue el estudio de las estrategias de FCE, no se respondieron dudas sobre las claves metalingüísticas entregadas, por ende, se omitieron explicaciones de forma oral. Sin embargo, se aclaró e incentivó a las y los estudiantes a no volver a cometer los mismos errores corregidos al momento de la redacción de las siguientes tareas.



Las claves metalingüísticas indirectas y las claves directas sobre los errores en el uso de los conectores argumentativos (aditivo, adversativo, causal, consecutivo, concesivo, disyuntivo y justificativo) fueron aplicadas en los tres textos de tratamiento de la siguiente manera:

- Por un lado, en el caso de las claves metalingüísticas indirectas, no se localizaba el error, sino que al final del texto se entregaba un pequeño párrafo con indicaciones metalingüísticas alusivas a los errores cometidos en la redacción. Además, se incluyó en cada comentario el nombre del sujeto con la finalidad de personalizar la retroalimentación.
- Por otro lado, en el caso de las claves directas, se localizaba el error mediante destacado y se proporcionaba el conector correcto de los mismos. En los casos de los errores repetidos, estos se enumeraban y al final de la hoja se proporcionaba la modalidad correcta. Respecto con este último caso, para efectos del análisis, se contabilizaban sólo como un error.
- En cuanto a los comentarios generales sobre contenido y estructura entregados al grupo control, estos estuvieron bajo el mismo formato que las claves metalingüísticas, es decir, al final del texto se entregaba un breve comentario respecto a los dos aspectos ya mencionados junto con el nombre del sujeto.

La tabla 5 muestra algunas de las claves directas y metalingüísticas indirectas aplicadas. Se procuró que estas fueran diferentes en cuanto a la redacción para así evitar caer en la reiteración y, por ende, evitar lo tedioso en los sujetos al momento de revisarlas.



Tabla 5

Ejemplos de FCE Directo y Claves Metalingüísticas Indirectas (CMI).

Estrategia	Errores justificativos	Errores en conectores consecutivos
FCE Directo	“Querido Tulio, hoy quería comentarte acerca del agua debido a la <i>Ya que</i> <u>video, agradezco</u> que me irresponsabilidad de la humanidad, se ha de este largo proceso...”	“La contaminación del <i>Por esta</i> para nuestro <u>planeta. La</u> falta de conciencia sobre nuestros desechos impactan directamente en la calidad del agua.
CMI	“_____ (nombre) Recuerda que para poder explicar o justificar tu idea central del texto, es decir tu tesis, debes usar un conector de tipo justificativo.	“_____ (nombre) Recuerda que para poder reforzar o establecer una consecuencia del enunciado previo en el texto debes usar un conector de tipo consecutivo.



La formulación de las retroalimentaciones (directa y metalingüística indirecta con descripción gramatical) se basó en la clasificación de los conectores argumentativos hechas por Pons (2000), quien menciona que los conectores “a menudo se utilizan para guiar las inferencias que se pueden extraer de los enunciados” (p.205).

6.1.2.8.Recolección de datos

La recolección de datos y el análisis de errores se efectuó a partir de las tareas de escritura contempladas en el diseño experimental, es decir: pre-test, textos de tratamiento, post-test inmediato y post-test diferido. Todos los textos fueron redactados por los sujetos en formato papel, por lo tanto, se procedió de manera progresiva a la digitalización del material en formato de bloc de notas (.txt) para su análisis a través del software UAM Corpus Tool 3.3 (O'Donnell, 2008). En esta etapa fueron procesados un total de 216 composiciones escritas por los sujetos de los grupos experimentales y el grupo control entre los meses de octubre y diciembre del año 2023.

6.1.2.9.Tratamiento de los datos

En el presente estudio, los datos proporcionados, a partir del estudio experimental, se aplicó la prueba t-TEST, que permite evaluar si hay o no diferencias significativas entre los tres grupos en estudio, según sus promedios aritméticos. Esta prueba se aplica, según lo mencionado por Villagra (2016) “cuando la población estudiada sigue una distribución normal, pero el tamaño muestral es pequeño” (p. 77). Lo anterior, se realizó con la finalidad de comprobar las hipótesis indicadas en este estudio.



El nivel de significancia en esta prueba será de 0,05, entonces cada vez que el valor “p obtenido” sea menor que el mencionado será considerado como estadísticamente significativo.

7. Resultados del Estudio 2: Estrategias efectivas de Feedback Correctivo

Escrito

Con el propósito de corroborar las hipótesis 1 y 2 se realizaron los contrastes entre los grupos experimentales y el grupo control. A continuación, y en favor de dar respuesta a las hipótesis planteadas, se exponen en la tabla 6 los errores identificados por sujeto en las tres mediciones estudiadas (pre- test, post- test inmediato y post- test diferido). A partir de esta, se presentan los resultados organizados acorde con cada hipótesis.

Tabla 6

Número de errores por sujeto en las tres mediciones estudiadas.

	N.º de errores por sujeto - GE1 (CMI)				N.º de errores por sujeto – GE2 (CD)				N.º de errores por sujeto - GC		
	Pre T	Post T I	Post T D		Pre T	Post T I	Post T D		Pre T	Post T I	Post T D
SUJETO 1	2	4	1	SUJETO 13	6	2	3	SUJETO 25	6	5	5
SUJETO 2	4	1	2	SUJETO 14	2	4	1	SUJETO 26	3	4	3
SUJETO 3	5	2	2	SUJETO 15	4	2	4	SUJETO 27	4	3	5
SUJETO 4	3	4	2	SUJETO 16	4	1	3	SUJETO 28	5	3	3
SUJETO 5	5	4	2	SUJETO 17	4	5	1	SUJETO 29	5	4	3
SUJETO 6	3	2	0	SUJETO 18	1	3	2	SUJETO 30	5	5	5
SUJETO 7	1	2	0	SUJETO 19	5	2	5	SUJETO 31	2	2	3
SUJETO 8	4	2	1	SUJETO 20	3	1	1	SUJETO 32	3	3	3
SUJETO 9	6	2	2	SUJETO 21	1	1	2	SUJETO 33	3	6	5
SUJETO 10	3	3	1	SUJETO 22	4	2	1	SUJETO 34	3	5	5
SUJETO 11	7	2	0	SUJETO 23	3	2	2	SUJETO 35	1	3	3
SUJETO 12	1	1	1	SUJETO 24	4	3	3	SUJETO 36	4	4	4
	44 (100%)	29 (34%)	14 (68%)		41 (100%)	28 (32%)	28 (32%)		44 (100%)	47 (7%)	47 (7%)

Respecto con el desempeño del Grupo Experimental 1 (GE1) en las tres mediciones estudiadas (pre – test, post – test inmediato y post – test diferido), en la tabla 6, se puede observar como los errores fueron disminuyendo en ambos post – test al compararlos con



el pre – test. De esta manera, entre el pre-test y el post – test inmediato, el grupo disminuyó en un 34% los errores en el uso de conectores argumentativos, mientras que entre la primera medición y el post – test diferido dicha disminución se mantuvo de forma incrementada con un 68%.

En torno al desempeño del Grupo Experimental 2 (GE2), se observa una disminución progresiva de los errores a lo largo del tiempo, de esta manera, entre el pre – test y el post-test inmediato el grupo redujo en un 32% los usos errados de los conectores argumentativos y, de igual manera, entre la primera medición y el post – test diferido se mantuvo en un 32% los usos errados de los conectores argumentativos.

Como se observa en la tabla 6, el grupo control, a diferencia de los grupos anteriores, en vez de tener una disminución en el uso de conectores argumentativos, este aumentó la cifra. A partir de lo mencionado, entre el pre – test y el post – test inmediato el grupo aumentó sus errores en un 7%, y, de igual forma, entre la primera medición y el post-test diferido hubo un aumento del 7% en el uso erróneo de las formas lingüísticas en estudio.

Para dar continuidad a los resultados obtenidos en este estudio y a fin de corroborar la primera hipótesis (**Hipótesis1:** El uso incorrecto de conectores argumentativos disminuye en estudiantes que son apoyados con estrategias de Feedback correctivo escrito en el corto y largo plazo) se contrastaron los resultados de los grupos experimentales y el grupo control, con el propósito de determinar el grado de efectividad de las estrategias de Feedback correctivo escrito en cuanto a la disminución de errores en el uso de los conectores argumentativos.



7.1. Diferencias entre el pre – test y post – test inmediato entre grupos experimentales y grupo control.

En una primera instancia, se procedió a obtener el promedio de error del grupo experimental 1 y grupo control durante el pre- test y post-test inmediato para determinar la eficacia de las estrategias de Feedback correctivo escrito a corto plazo. Las diferencias en los resultados se observan en la siguiente tabla 7:

Tabla 7

Resultados pre-test y post-test inmediato de GE1 y grupo control.

GE 1 (CMI)			GC	
Medición	Número de errores	Promedio de errores	Número de errores	Promedio de errores
Pre - test	44	3,7	44	3,7
Post-test Inmediato	29	2,4	47	3,9
Diferencia	15	1,3	-3	-0,2

Para evaluar si las diferencias encontradas entre los grupos eran significativas estadísticamente, se aplicó la prueba t-test, basándose en sus promedios aritméticos. Se consideró estadísticamente significativo si el valor "p obtenido" es menor que 0,05, asumiendo una distribución normal en la población y un tamaño de muestra pequeño.

Al analizar los resultados en la prueba t-test, se obtuvieron los siguientes resultados de la comparación entre el grupo experimental 1 con el grupo control:



Tabla 8

Prueba t-test (pre-test y post-test inmediato) entre el grupo experimental 1 y grupo control.

	GE 1 (CMI)	GC
Media	1,250	-0.250
Estadístico t	1,987	-0,583
Valor crítico [t]	2,201	2,201
Sig. (bilateral)	0,072	0,571

En relación con la tabla 8 se puede afirmar, que los resultados del análisis estadístico mostraron que en el corto plazo entre el GE1 y el GC no existen diferencias estadísticamente significativas, ya que en ambos el valor p fue mayor al valor establecido 0,05 (p de GE1=0,072 y p de GC= 0,571).

De la misma forma, se procedió a obtener el promedio de error del grupo experimental 2 y grupo control durante el pre- test y post-test inmediato para determinar la eficacia de las estrategias de Feedback correctivo escrito a corto plazo. Las diferencias en los resultados se observan en la siguiente tabla 9:

Tabla 9

Resultados pre-test y post-test inmediato de GE2 y grupo control.

	GE 2 (CD)		GC	
Medición	Número de errores	Promedio de errores	Número de errores	Promedio de errores
Pre - test	41	3,4	44	3,7
Post-test Inmediato	28	2,3	47	3,9
Diferencia	13	1,1	-3	-0,2



Para evaluar si las diferencias encontradas entre los grupos eran significativas estadísticamente, se aplicó la prueba t-test, basándose en sus promedios aritméticos. Se consideró estadísticamente significativo si el valor "p obtenido" es menor que 0,05, asumiendo una distribución normal en la población y un tamaño de muestra pequeño.

Al analizar los resultados en la prueba t-test, se obtuvieron los siguientes resultados de la comparación entre el grupo experimental 2 con el grupo control:

Tabla 10

Prueba t-test (pre-test y post-test inmediato) entre el grupo experimental 2 y grupo control.

	GE2 (CD)	GC
Media	1,083	-0.250
Estadístico t	1,900	-0,583
Valor crítico [t]	2,201	2,201
Sig. (bilateral)	0,084	0,571

Con base en los datos expuestos en la tabla 10 entre el GE2 y GC se observa que tampoco hubo una diferencia estadísticamente significativa, ya que en ambos grupos el valor p fue mayor al valor establecido 0,05 (p de GE2= 0,084 y p de GC= 0,571).

En base a lo expuesto, se observa que, a corto plazo, ningún grupo experimental mostró diferencias estadísticamente significativas a corto plazo en contraste con el grupo control, sin embargo, en base a los promedios calculados en cada uno de los grupos, se observa que el GE1 y el GE2 en contraste con el GC disminuyeron sus errores en un promedio de 1,3 y 1,1 respectivamente, mientras que el GC aumenta sus errores, con un promedio de -0,2.



7.2. Diferencias entre pre-test y post-test diferido entre grupos experimentales y grupo control

En una segunda instancia, se procedió a obtener el promedio de error de cada grupo experimental y grupo control durante el pre- test y post-test diferido para determinar la eficacia de las estrategias de Feedback correctivo escrito a largo plazo. Las diferencias en los resultados se observan en la siguiente tabla 11:

Tabla 11

Resultados pre-test y post-test diferido de GE1 y grupo control.

Medición	GE 1 (CMI)		GC	
	Número de errores	Promedio de errores	Número de errores	Promedio de errores
Pre - test	44	3,7	44	3,7
Post-test Diferido	14	1,2	47	3,9
Diferencia	30	2,5	3	0,2

A continuación, se aplicó la prueba t-test para evaluar diferencias significativas entre los grupos en estudio, basándose en sus promedios aritméticos. Se consideró estadísticamente significativo si el valor "p obtenido" es menor que 0,05, asumiendo una distribución normal en la población y un tamaño de muestra pequeño.

Al analizar los resultados en la prueba t-test, se obtuvieron los siguientes resultados de la comparación de cada grupo experimental con el grupo control:



Tabla 12

Prueba t-test (pre-test y post-test diferido) entre el grupo experimental 1 y grupo control

	GE 1 (CMI)	GC
Media	2,500	-0,250
Estadístico t	4,722	-0,609
Valor crítico [t]	2,201	2,201
Sig. (bilateral)	0,001	0,555

En relación con la tabla 12 se puede afirmar que los resultados del análisis estadístico mostraron que a largo plazo entre el GE1 y el GC si existen diferencias estadísticamente significativas, ya que solo en el GE1 el valor p fue menor al valor establecido 0,05, mientras que en el GC el valor p fue mayor (p de GE1=0,001 y p de GC= 0,555).

De la misma forma, se procedió a obtener el promedio de error del grupo experimental 2 y grupo control durante el pre- test y post-test diferido para determinar la eficacia de las estrategias de Feedback correctivo escrito a corto plazo. Las diferencias en los resultados se observan en la siguiente tabla 13:

Tabla 13

Resultados pre-test y post-test diferido de GE2 y grupo control.

Medición	GE 2 (CD)		GC	
	Número de errores	Promedio de errores	Número de errores	Promedio de errores
Pre - test	41	3,4	44	3,7
Post-test Diferido	28	2,3	47	3,9
Diferencia	13	1,1	-3	-0,2



Posteriormente, se aplicó la prueba t-test para evaluar diferencias significativas entre los grupos en estudio, basándose en sus promedios aritméticos. Se consideró estadísticamente significativo si el valor "p obtenido" es menor que 0,05, asumiendo una distribución normal en la población y un tamaño de muestra pequeño.

Al analizar los resultados en la prueba t-test, se obtuvieron los siguientes resultados de la comparación entre el grupo experimental 2 con el grupo control.

Tabla 14

Prueba t-test (pre-test y post-test diferido) entre el grupo experimental 2 y grupo control.

	GE2 (CD)	GC
Media	1,083	-0,250
Estadístico t	2,600	-0,609
Valor crítico [t]	2,201	2,201
Sig. (bilateral)	0,025	0,555

A partir de los datos expuestos, se afirma que entre el GE2 y GC se observa que no hubo una diferencia estadísticamente significativa, ya que en ambos grupos el valor p fue mayor al valor establecido 0,05 (p de GE2= 0,025 y p de GC= 0,555).

Los resultados presentados en este apartado comprueban en parte la primera hipótesis del estudio bajo el supuesto de que las estrategias de Feedback correctivo escrito son efectivas en la disminución de errores en el uso de conectores argumentativos a corto y largo plazo, ya que solo se observaron diferencias significativas en el largo plazo con respecto al grupo control. En torno a lo señalado, el grupo experimental 1 mostró diferencias estadísticamente significativas en su disminución de errores en el largo plazo, ya que a corto plazo no presentó una diferencia estadísticamente significativa en contraste con el



grupo control, pero si se observa una disminución en el uso erróneo del conector argumentativo causal, con un promedio de 1,3.

Si bien en el grupo experimental 2 se observó una disminución de la forma errónea a corto plazo con un promedio de 1,1, a largo plazo el promedio de disminución se mantiene, por ende, se puede señalar como tendencia de que la estrategia de Feedback directo ayuda en la reducción de los errores en conectores argumentativos a corto plazo, pero no se obtuvo validez estadística, al respecto.

Con el fin de avanzar con los resultados obtenidos en este estudio y a fin de corroborar la segunda hipótesis (**Hipótesis 2:** La estrategia de Feedback correctivo escrito indirecto metalingüístico con descripción gramatical es más efectiva para tratar los errores de conectores que la estrategia de Feedback correctivo escrito directo) se realizaron los contrastes entre los grupos experimentales durante el pre-test, post-test inmediato y post-test diferido por medio de la prueba t-test.

7.3.Efectividad de las estrategias de Feedback correctivo escrito en el corto plazo.

En esta sección, se muestran las evidencias para la comprobación de la Hipótesis 2, En una primera instancia, se procedió a obtener el promedio de error de cada grupo experimental durante el pre- test y post-test inmediato para determinar la eficacia de las estrategias de Feedback correctivo escrito a corto plazo. Las diferencias en los resultados se observan en la siguiente tabla 15:



Tabla 15

Resultados pre-test y post-test inmediato de grupos experimentales.

Medición	GE 1 (CMI)		GE2 (CD)	
	Número de errores	Promedio de errores	Número de errores	Promedio de errores
Pre - test	44	3,7	41	3,4
Post-test Inmediato	29	2,4	28	2,3
Diferencia	15	1,3	13	1,1

Luego, se aplicó la prueba t-test para evaluar diferencias significativas entre los grupos en estudio, basándose en sus promedios aritméticos. Se consideró estadísticamente significativo si el valor "p obtenido" es menor que 0,05, asumiendo una distribución normal en la población y un tamaño de muestra pequeño.

Al analizar los resultados en la prueba t-test, se obtuvieron los siguientes resultados de la comparación entre los grupos experimentales:

Tabla 16

Prueba t-test (pre-test y post-test inmediato) entre los grupos experimentales.

	GE 1 (CMI)	GE2 (CD)
Media	1,250	1,083
Estadístico t	1,987	1,900
Valor crítico [t]	2,201	2,201
Sig. (bilateral)	0,072	0,084

El resultado obtenido a partir del análisis, indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimentales en el corto plazo, GE1= 0,072 y GE2=0,084. Tales resultados, se sustentan en la cercanía de los promedios en la disminución de errores entre el pre-test y post-test inmediato. No obstante, en los datos



obtenidos, las cifras indican que ambos grupos disminuyeron sus errores en el corto plazo. Por un lado, el GE1 disminuyó sus errores con un promedio de 2,4 y, por otro lado, el GE2 disminuyó sus errores con un promedio de 2,3. En base con lo expuesto, se observa que el GE1 disminuyó más en contraste con el GE2.

7.4.Efectividad de las correcciones indirectas metalingüísticas con descripción gramatical en el largo plazo.

En una segunda instancia, se procedió a obtener el promedio de error de cada grupo experimental durante el pre- test y post-test diferido para determinar la eficacia de las estrategias de Feedback correctivo escrito a largo plazo. En torno a las diferencias, los resultados se observan en la tabla 17:

Tabla 17

Resultados pre-test y post-test diferido de grupos experimentales.

Medición	GE 1 (CMI)		GE2 (CD)	
	Número de errores	Promedio de errores	Número de errores	Promedio de errores
Pre-test	44	3,7	41	3,4
Post-test Diferido	14	1,2	28	2,3
Diferencia	30	2,5	13	1,1

Posteriormente, se aplicó la prueba t-test para evaluar diferencias significativas entre los grupos en estudio, basándose en sus promedios aritméticos. Se consideró estadísticamente significativo si el valor "p obtenido" es menor que 0,05, asumiendo una distribución normal en la población y un tamaño de muestra pequeño.

Al analizar los resultados en la prueba t-test, se obtuvieron los siguientes resultados de la comparación entre los grupos experimentales:

Esta investigación se circunscribe en el ámbito del Proyecto FONDEF ID21110214, "Mejora tu Escritura, una plataforma inteligente para mejorar la precisión lingüística en la escritura académica" que dirige la Dra. Anita Ferreira. La estudiante tesista agradece a FONDEF-ANID por el apoyo otorgado para financiar el desarrollo de esta tesis.



Tabla 18

Prueba t-test (pre-test y post-test diferido) entre los grupos experimentales.

	GE 1 (CMI)	GE2 (CD)
Media	2,500	1,083
Estadístico t	4,722	2,600
Valor crítico [t]	2,201	2,201
Sig. (bilateral)	0,001	0,025

Los resultados indican que tanto el GE1 como el GE2 presentaron diferencias estadísticamente significativas, ya que ambos obtuvieron un valor p menor al valor establecido 0,05 . El GE1 obtuvo un valor p de 0,001 y el GE2 obtuvo un valor p de 0,025.

Los resultados sobre el efecto diferenciador de las estrategias en el corto y largo plazo coinciden con lo expresado en la hipótesis 2, ya que la estrategia de Feedback correctivo escrito metalingüístico indirecto con descripción gramatical fue más efectiva en la disminución de los errores a corto y largo plazo. Sin embargo, se comprueba en parte lo planteado por la hipótesis 1, ya que, por un lado, la efectividad de las estrategias de Feedback correctivo escrito disminuyen a corto plazo, pero no se puede validar estadísticamente.

En torno a las diferencias establecidas en el factor tiempo, se puede observar como a corto plazo en el Grupo Experimental 1 hubo una diferencia de 1,3, en cambio en el grupo Experimental 2 la diferencia fue de 1,1. La diferencia entre ambos es de 0,2 lo que indica que la diferencia entre ambos es reducida y no es posible afirmar, de forma estadística, que la estrategia del primer grupo fue más efectiva o menos efectiva que la estrategia usada con el segundo grupo.



En cuanto a la efectividad de las estrategias a largo plazo, al analizar las diferencias entre el pre-test y post-test diferido de los dos grupos, es posible evidenciar que tanto el GE1 como el GE2 presentaron diferencias estadísticamente significativas, dado que el valor p es menor al valor de significancia establecido 0,05 ($GE1= 0,001$ y $GE2=0,025$). No obstante, el GE1 presentó una disminución de errores positiva, ya que se obtuvo un promedio de 2,4 en post-test inmediato y 1,2 en post-test diferido. En contraste con el GE2 que no presentó cambios notables, manteniendo un promedio de error de 2,3 tanto en el post-test inmediato como en el post-test diferido.

Por lo tanto, es posible afirmar que los sujetos del primer grupo se vieron más beneficiados, en contraste con el segundo grupo, de la información brindada por el FCE al momento de reparar sus errores a largo plazo, es decir, luego de tres semanas de haber finalizado la intervención.

Con la finalidad de complementar los análisis entregados anteriormente es factible referirse a las ocurrencias de las formas lingüísticas (conectores argumentativos) en las tres mediciones, es decir, pre-test, post-test inmediato y post-test diferido. En torno a esto, y como ya se señaló, este estudio fue conformado por un total de 36 sujetos de los cuales se agruparon aleatoriamente en tres grupos (Grupo experimental 1, grupo Experimental 2 y grupo control) con 12 sujetos cada uno. Específicamente, el Grupo experimental 1 (GE1) recibió claves metalingüísticas indirectas con descripción gramatical. El Grupo Experimental 2 (GE2) recibió claves directas y el Grupo Control (GC) no recibió estrategias de Feedback correctivo escrito. Pese a las diferencias, tanto los grupos experimentales como el grupo control desarrollaron las mismas tareas de escritura.



Los dos grupos experimentales identificaron sus errores en el uso de conectores argumentativos, los cuales fueron corregidos mediante las estrategias de FCE mencionadas anteriormente. Por su parte, al grupo de control solo se le proporcionaron comentarios relacionados con el contenido y la estructura textual de sus escritos.

La tabla 19 expone el número total de usos de los conectores argumentativos (forma lingüística en estudio) escritos de forma correcta e incorrecta.

Tabla 19

Ocurrencias de formas lingüísticas en pre-test, post-test inmediato y post-test diferido.

Ocurrencias	Número total	100%= 647
Erróneas	322	49,7%
Correctas	325	50,2%
Total	647	100%

A partir de la tabla 19 se puede observar que, en los textos que conformaron el estudio longitudinal con el pre-test, post-test inmediato y post-test diferido, hay un total de 647 usos de los conectores argumentativos, de los cuales 322 formas lingüísticas estaban erradas dentro del escrito conformando un 49,7% del total de usos. En cambio, se observaron 325 instancias correctas, dato que corresponde un 50,2% del total de usos en los textos.

A partir de estos datos, se presenta la figura 5 en la que se puede observar que del total de usos de los conectores argumentativos, escritos de forma correcta e incorrecta (n=647), el mayor número de usos se encontró en el pre-test con un número de 252, luego en el post-test inmediato con un número de 202 y finalmente en el post-test diferido con un número de 186. En torno a lo señalado, se logra inferir que, en los instrumentos aplicados,



las formas lingüísticas, es decir, el uso de conectores argumentativos elicitaron de forma equilibrada. Además, se observa que a lo largo de las mediciones los porcentajes disminuyeron un 7% entre el pre-test y el post-test inmediato y un 10% entre el pre-test y post-test diferido (ver fig. 5).

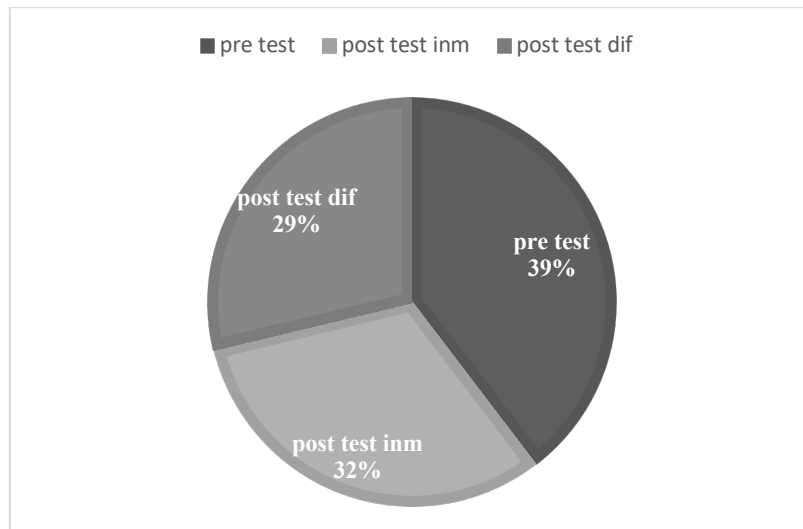


Figura 5. *Ocurrencia de conectores escritos correcta e incorrectamente en las tres mediciones respecto del total de formas lingüísticas identificados.*

7.5. Conectores argumentativos escritos de forma correcta e incorrecta en pre-test, post-test inmediato y post-test diferido.

Habiendo revisado las formas lingüísticas usadas correcta e incorrectamente a modo general en este estudio, en la siguiente tabla 20 se ilustran el uso de conectores argumentativos de forma correcta e incorrecta en las tres mediciones del estudio (pre-test, post-test inmediato y post-test diferido). Además, en la tabla se reflejan los porcentajes respecto del número total de ocurrencias en cada una de las mediciones de los grupos estudiados.



Tabla 20

Total de conectores argumentativos escritos de forma correcta e incorrecta.

Grupo	Tipo	Pre-test		Post-test inmediato		Post-test diferido	
		n	%	n	%	n	%
GE1	Correcta	60	58%	41	59%	44	76%
	Incorrecta	44	42%	29	41%	14	24%
	Total	104	100%	70	100%	58	100%
GE2	Correcta	35	46%	34	55%	24	46%
	Incorrecta	41	54%	28	45%	28	54%
	Total	76	100%	62	100%	52	100%
Grupo	Correcta	32	42%	26	36%	29	38%
Control	Incorrecta	44	58%	47	64%	47	62%
	Total	76	100%	73	100%	76	100%

En la tabla 20, se puede observar que el grupo experimental 1 (GE1) en el pre - test de un total de 104 usos de conectores argumentativos el 58% fueron escritos correctamente (n=60) y un 42% corresponden a los usos incorrectos (n=44) respecto con el total de los escritos. Continúa después con el post – test inmediato que se puede observar que los usos correctos de las formas lingüísticas en tratamiento corresponden a un 59% del total de usos (n=70), en cambio el 41% restante corresponde a los usos de conectores argumentativos de forma incorrecta. Finalmente, en el post – test diferido se observa que del total (n=58) el 76% corresponde al uso de conectores argumentativos de forma correcta y el 24% restante corresponde al uso de conectores argumentativos incorrectamente. El comportamiento del GE1 se ve reflejado en la figura 6:

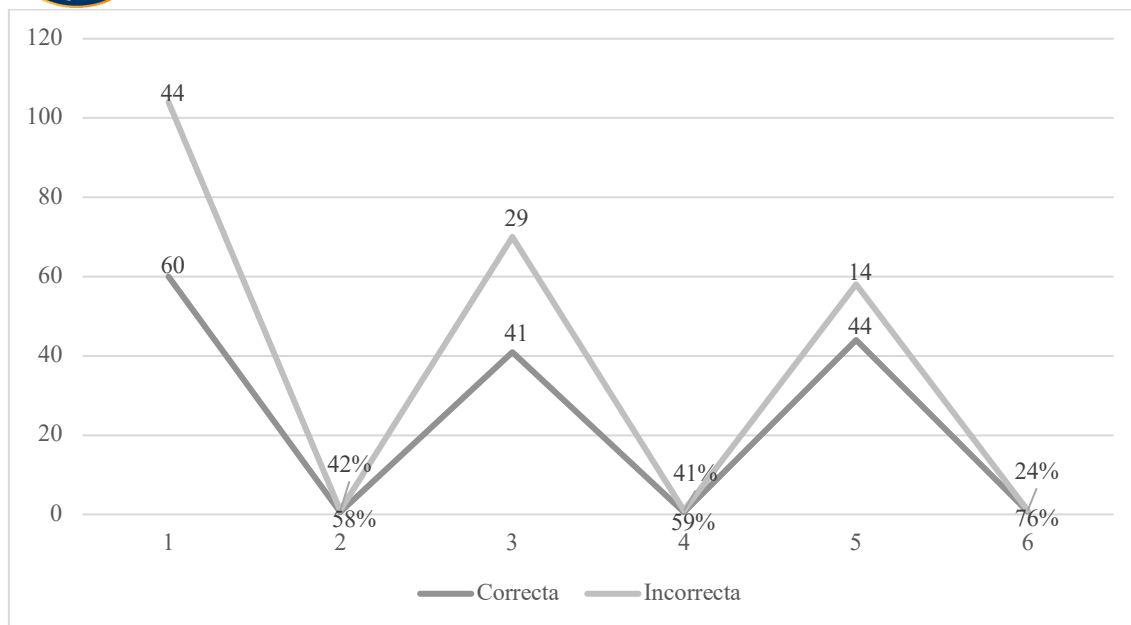


Figura 6. *Porcentaje de conectores argumentativos escritos de forma correcta e incorrecta por el GE1 (CMI) respecto del total de usos en cada una de las mediciones*

En torno al grupo experimental 2, se puede observar en el pre – test que del total de usos de conectores argumentativos (n= 76) el 46% corresponde al uso de formas lingüísticas de tratamiento de forma correcta, en cambio el 54% restante corresponde al uso de estas formas lingüísticas de forma incorrecta. En la siguiente tarea de escritura que fue hecha de forma inmediata, es decir en el post – test inmediato de su total de usos de conectores argumentativos (n= 62) el 53% corresponde al uso de estos de forma correcta y el 47% restante corresponde al uso de forma incorrecta. Luego, en el post – test diferido, del total de usos (n= 52) el 46% corresponde al uso correctos de estas formas lingüísticas y el 54% corresponde al uso incorrecto. El comportamiento del GE2 se ve reflejado en la figura 7:

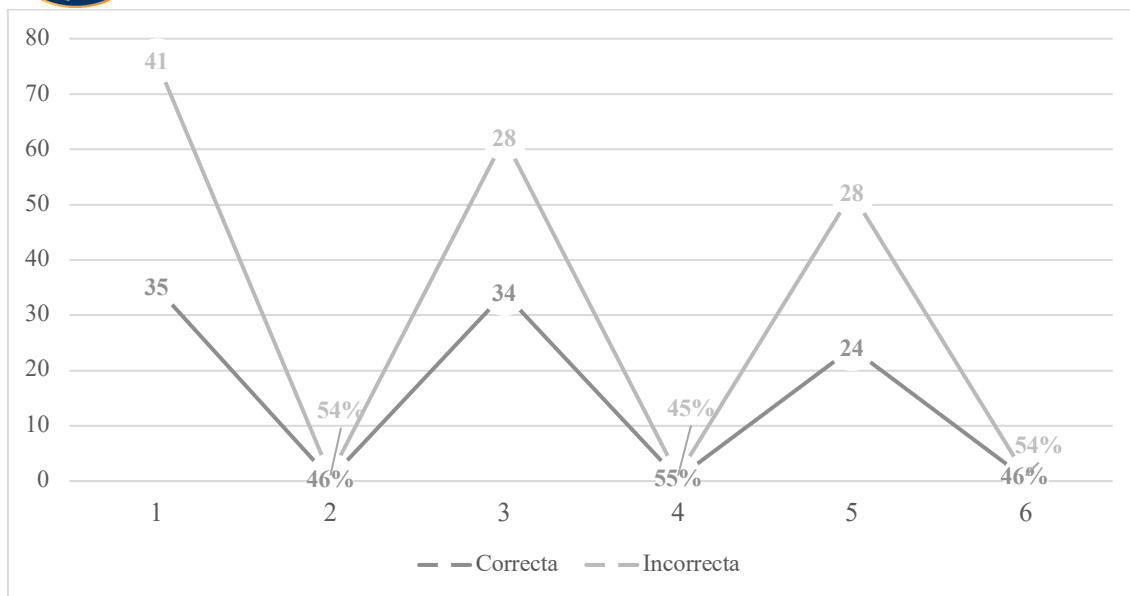


Figura 7. *Porcentaje de los conectores argumentativos escritos de forma correcta e incorrecta por el GE2 (CD) respecto del total de usos en cada una de las mediciones*

En el Grupo Control, en la tarea del pre – test, se observa que del total de usos de los conectores argumentativos ($n= 76$) el 42% corresponde al uso de forma correcta, en cambio el 58% corresponde al uso de las formas lingüísticas correctamente. A continuación, en el post – test inmediato, del total de usos de formas lingüísticas por los sujetos en estudio ($n= 73$) el 36% corresponde al uso de conectores de forma correcta y el 64% corresponde al uso correctamente. Finalmente, en el post – test diferido del total de ocurrencias ($n= 76$) el 38% de estas fueron utilizadas correctamente y el 62% fueron usadas incorrectamente. El comportamiento del Grupo Control se ve reflejado en la figura 8:

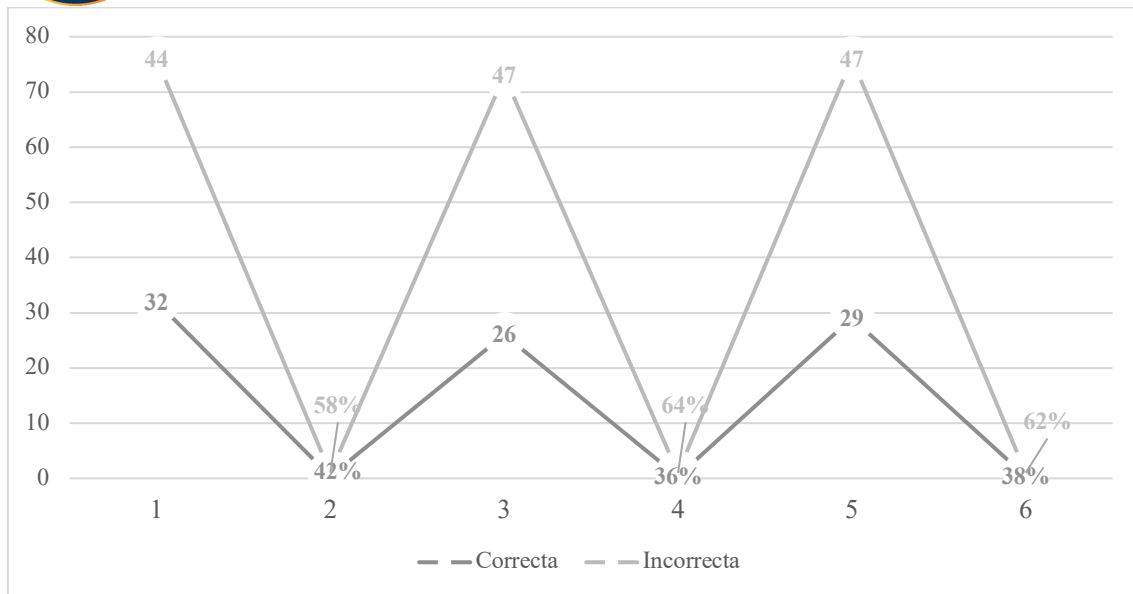


Figura 8. *Porcentaje de los conectores argumentativos escritos de forma correcta e incorrecta por el Grupo Control respecto del total de usos en cada una de las mediciones*

A partir de la revisión del uso de los conectores argumentativos escritos de forma correcta e incorrecta en pre-test, post-test inmediato y post-test diferido, se puede observar que los grupos en medición en este estudio han tenido variaciones mínimas según el tipo de estrategia que ha recibido cada uno. En torno a este, se puede observar que el uso de estas formas lingüísticas correctamente se aprecia con mayor énfasis en el grupo experimental 1 y a su vez la disminución de los errores según la etapa de la investigación.

7.6. Análisis de promedios de error según los grupos de tratamiento (Grupos experimentales y grupo control) en el pre – test, post – test inmediato y post – test diferido.

En el grupo experimental 1 (GE1), según los datos proporcionados en el apartado anterior, se observa que el porcentaje de usos correctos aumenta en este grupo de sujetos. En base a esto, el GE1 en el pre-test obtuvo un 58% de usos correctos. A continuación, en el post-



test inmediato hubo un aumento de las formas correctas de los conectores en estudio con un porcentaje de 59%. Luego, en el post-test diferido hay un aumento aún más significativo con un porcentaje de 76% de usos correctos.

Por consiguiente, se pudo observar como a medida que aumentaban los usos correctos, disminuían los usos incorrectos. A partir de lo anterior, en el pre-test se identificó un porcentaje del 42% en usos incorrectos a partir del total de usos ($n=104$), en el post-test inmediato se obtuvo un 41% de usos incorrectos según el total de usos ($n=70$). Finalmente, en el post-test inmediato se obtuvo una significativa disminución con un 24% de errores según el total de ocurrencias en los textos ($n=58$).

Por su lado, el Grupo experimental 2 (GE2) el total de ocurrencias en el pre – test fue de 76 usos, de los cuales el 46% corresponde a los usos correctos ($n=35$). Luego, en el post – test inmediato, el número de ocurrencias totales de conectores argumentativos fue de 62 y el porcentaje de usos correctos fue de un 55% del total de usos ($n=34$). Finalmente, en el post – test diferido el total de ocurrencias de conectores argumentativos fue de 52 y los usos correctos fue de un 46% del total de usos ($n=24$). A partir de lo anterior, se observa un aumento en las formas correctas entre pre – tes y post – test inmediato. Sin embargo, en el post – test diferido hubo una disminución de las formas correctas.

Observando los usos incorrectos en este grupo experimental, en el pre – test hubo un 54% de ocurrencias incorrectas del total de usos ($n=76$), luego en el post – test inmediato las ocurrencias erradas fue de un 45% del total de usos por los sujetos ($n=62$). Finalmente, en el post – test diferido hubo un aumento de las formas erradas, volviendo al estado inicial (observado en el pre – test) con un 54% del total de las ocurrencias ($n=52$). Según

los datos se puede observar una disminución en las formas incorrectas entre el pre – test

Esta investigación se circunscribe en el ámbito del Proyecto FONDEF ID21110214, "Mejora tu Escritura, una plataforma 83
inteligente para mejorar la precisión lingüística en la escritura académica" que dirige la Dra. Anita Ferreira. La estudiante tesista
agradece a FONDEF-ANID por el apoyo otorgado para financiar el desarrollo de esta tesis.



y post- test inmediato, no obstante, en el post – test diferido las formas erradas, vuelven a su estado inicial, aumentado de un 45% en el post-test inmediato a un 54% en el post – test diferido, de esta manera no se reconoce un cambio significativo a largo plazo, pero si a corto plazo.

En contraste, el grupo control, respecto de los usos incorrectos de las formas lingüísticas en estudio, se puede observar que en el pre – test hubo un margen de error de un 58% según el total de usos (n= 76). A continuación, en el post - test inmediato hubo un margen de error de un 64% según el total de usos (n=73). Finalmente, en el post - test diferido hubo un margen de error de un 62% según el total de ocurrencias en el texto (n=76).

En efecto, se confirma la hipótesis 2 “La estrategia de Feedback correctivo escrito indirecto metalingüístico con descripción gramatical es más efectiva para tratar los errores de conectores que la estrategia de Feedback correctivo escrito directo”, ya que se puede observar como en el Grupo Experimental 1, que recibió estrategias de Feedback correctivo escrito metalingüístico indirecto con descripción gramatical, tiene una disminución significativa en los errores cometidos por los sujetos en el uso de los conectores argumentativos a corto y largo plazo.

No obstante, la hipótesis 1 “El uso incorrecto de conectores argumentativos disminuye en estudiantes que son apoyados con estrategias de Feedback correctivo escrito en el corto y largo plazo” no puede confirmarse, ya que el GE2 que recibió estrategias de Feedback correctivo escrito directo, ayuda en la disminución de los errores en el uso de conectores argumentativos, pero solo a corto plazo, ya que se pudo observar como en el post – test diferido se mantiene la cantidad de errores.



8. Discusión

En este apartado se discuten los resultados de esta investigación. En primer lugar, el estudio 1, correspondiente al análisis de corpus, ayudó en la determinación de la frecuencia del error en el uso de los conectores argumentativos por estudiantes de tercer año medio de un colegio particular subvencionado de San Pedro de la Paz, Concepción. Lo anterior, está en concordancia con el estudio de Ferreira y Elejalde (2020), quienes también señalan la importancia de este tipo de investigación para la obtención de los errores en el uso real de los aprendientes en una lengua.

En torno a esta investigación, se identificó que el conector que se usó con mayor frecuencia de forma errada fue el causal, lo que resultó importante para el segundo estudio, ya que en este, los sujetos deben redactar cartas al director, y estos nexos, como mencionan González y Rosado (2022) indican que la causalidad es relevante en la argumentación, ya que “involucra aportar razones y expresar causas; precisamente por ello, los conectores causales conforman uno de los grupos de conectores propios de la argumentación.” (p. 793).

De acuerdo con el estudio de los conectores, estos toman importancia dentro de la enseñanza de la escritura, ya que se espera que los estudiantes logren una redacción coherente y cohesiva, esto es logrado por el uso apropiado de los conectores o marcadores discursivos, ya que según Portolés (1993) “el conector es una unidad que vincula un enunciado con otro elemento anterior (...) proporciona una serie de instrucciones que guían las inferencias que se han de obtener de los dos miembros relacionados” (p. 144).

Por ende, el conector, funciona como nexo que ayuda a enlazar partes de un texto para

que este sea comprendido por el lector. Lo que toma importancia en su enseñanza, ya que

Esta investigación se circunscribe en el ámbito del Proyecto FONDEF ID21110214, "Mejora tu Escritura, una plataforma 85
inteligente para mejorar la precisión lingüística en la escritura académica" que dirige la Dra. Anita Ferreira. La estudiante tesista
agradece a FONDEF-ANID por el apoyo otorgado para financiar el desarrollo de esta tesis.



de esta forma los estudiantes al tener un apropiado dominio de los conectores, podrán transmitir de forma clara sus ideas dentro de un escrito.

Respecto al estudio 2, los resultados derivados de la investigación evidencian una clara tendencia de la efectividad de la estrategia de Feedback correctivo escrito metalingüístico indirecto con descripción gramatical en el corto y largo plazo, ya que en base al análisis se observa como el grupo experimental 1 presenta diferencias estadísticamente significativas con el resto de los grupos. En torno a esto, cabe destacar que la muestra se mantuvo constante desde el inicio a fin de la investigación lo que podría evidenciar la validez estadística.

No obstante, es importante mencionar el compromiso del grupo curso con el que se trabajó, ya que en estudios experimentales el proceso que se lleva a cabo depende exclusivamente de la muestra, en este contexto, que no falten a clases, las enfermedades o retiros del alumnado que se ve durante todo el año escolar.

La efectividad de la aplicación de las estrategias de Feedback Correctivo Escrito, para el tratamiento de errores en la escritura de los conectores argumentativos, se pudo observar en las diferencias entre los grupos experimentales con el grupo control (cuyos sujetos no recibieron ningún tipo de tratamiento correctivo escrito sobre los errores en el uso de los conectores argumentativos) en el post-test inmediato. Ya que, los dos grupos experimentales mostraron una disminución de sus errores, sin embargo, el grupo control no mejoró sus errores, sino aumentó los errores entre el pre-test y post-test inmediato.

No obstante, en el post-test diferido el único grupo que mostró una diferencia estadísticamente significativa y que disminuyó sus errores en esta medición fue el grupo



experimental 1 cuyos sujetos recibieron estrategias de Feedback correctivo escrito indirecto con descripción gramatical. En cambio, el grupo experimental 2 y el grupo control mantuvieron la cantidad de errores entre el post-test inmediato y post-test diferido.

Por lo tanto, los resultados de esta investigación confirman la eficacia del Feedback correctivo escrito indirecto con descripción gramatical a corto y largo plazo en la disminución de errores en el desarrollo de las habilidades de escritura de los aprendientes.

A partir de los resultados expuestos, se puede hacer referencia a diversos estudios (Ferreira, 2017; Kloss y Ferreira, 2019; Cáceres, 2016; Martínez, 2016, Villagra, 2016) que han demostrado cómo las estrategias de Feedback correctivo apoyan en la corrección de los errores para el mejoramiento de la producción escrita en los aprendientes.

A partir de lo expresado, se pueden aludir dos estudios en particular. En primer lugar, está la investigación realizada por Ferreira (2017) en torno al efecto del Feedback Correctivo para mejorar la destreza escrita en Español como Lengua Extranjera (ELE). El término Feedback Correctivo (FC) fue utilizado por Ferreira (2017) para señalar que la función que tiene el Feedback correctivo es entregar información importante para que los estudiantes puedan utilizarlo de manera activa en la modificación de los errores de sus escritos. El objetivo de dicho estudio es aportar con evidencia empírica en torno a la efectividad del Feedback correctivo metalingüístico en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera, por medio de un estudio experimental longitudinal que evaluó los efectos del FCE metalingüístico directo e indirecto (a corto y largo plazo) en la escritura de aprendientes en el nivel A2 y B1, específicamente enfocado en los errores de tipo ortografía acentual. Los resultados evidencian que el grupo de aprendientes del nivel B1,

cuyas estrategias recibidas fueron de FCE metalingüístico indirecto, mostraron

Esta investigación se circunscribe en el ámbito del Proyecto FONDEF ID21110214, "Mejora tu Escritura, una plataforma 87
inteligente para mejorar la precisión lingüística en la escritura académica" que dirige la Dra. Anita Ferreira. La estudiante tesista
agradece a FONDEF-ANID por el apoyo otorgado para financiar el desarrollo de esta tesis.



diferencias estadísticamente significativas con el grupo control y el grupo que recibió estrategias de FCE metalingüístico directo, en cuanto a la disminución de los errores a corto y largo plazo.

Los resultados encontrados en el estudio 2 son coincidentes con dicho estudio, evidenciando que el FCE metalingüístico indirecto fue más efectivo que el FCE directo tanto en el corto como en largo plazo para el tratamiento de los errores en ortografía acentual en aprendientes del español como L1.

Los resultados encontrados también son coincidentes con el estudio de Kloss y Ferreira (2019), en donde trabajan con los errores en el uso de los marcadores discursivos, específicamente con los estructuradores de la información, en la producción de crónicas periodísticas por estudiantes de primer año universitario.

A partir de este estudio, se trabaja con las estrategias de Feedback correctivo escrito directo y Feedback correctivo escrito metalingüístico. Durante el análisis de los datos entregados en este estudio, se pudo determinar cómo las correcciones metalingüísticas ayudaron en la disminución de los errores a corto y largo plazo.

Se hace hincapié en estos dos estudios, ya que coinciden con los resultados obtenidos en esta investigación, en donde el grupo experimental, que recibió correcciones metalingüísticas indirecta con descripción gramatical, ayudaron tanto en el corto como largo plazo en la disminución de los errores por sujeto. Afirmando así, la hipótesis 2 de este estudio.

La selección de las estrategias utilizadas, es decir, Feedback correctivo escrito

metalingüístico indirecto con descripción gramatical y Feedback correctivo escrito

Esta investigación se circunscribe en el ámbito del Proyecto FONDEF ID21110214, "Mejora tu Escritura, una plataforma 88
inteligente para mejorar la precisión lingüística en la escritura académica" que dirige la Dra. Anita Ferreira. La estudiante tesista
agradece a FONDEF-ANID por el apoyo otorgado para financiar el desarrollo de esta tesis.



directo, se basa en lo expuesto por Ellis (2009), cuando afirma en su taxonomía que estas estrategias fueron comparadas por Sheen (2007): “Sheen (2007) compared the effects of direct CF and direct CF + metalinguistic CF” (p.2).

Además, en el estudio de Ferreira (2017), se sugiere que es necesario explorar nuevas perspectivas de investigación en torno a estas problemáticas que permitan tanto complementar los hallazgos encontrados como, al mismo tiempo, enriquecerlos con nuevos resultados empíricos y propuestas metodológicas innovadoras en el ámbito de la adquisición y enseñanza de la producción escrita. Más adelante en la misma línea argumental, Kloss y Ferreira (2019) afirman que es relevante llevar a cabo investigaciones donde se contraste el comportamiento de las estrategias directas en oposición a las metalingüísticas a corto y largo plazo para determinar el efecto en el aprendizaje para la enseñanza de conectores argumentativos. Afirman que “resulta interesante, entonces, revisar estudios en los que se comparen las estrategias directas en oposición a las metalingüísticas a corto y largo plazo para determinar el efecto en el aprendizaje” (p. 7).

En base a lo anterior y teniendo en cuenta que esta investigación es de tipo experimental con un enfoque longitudinal, resultó prudente estudiar la efectividad de estas estrategias en el contexto de los errores en el uso de conectores argumentativos cometidos por estudiantes de tercer año medio en la unidad de texto argumentativo. De esta manera, se puede analizar la efectividad de cada una en el factor tiempo, es decir, a corto y largo plazo.

Por un lado, las estrategias de Feedback correctivo escrito metalingüístico indirecto con descripción gramatical, corresponde a cuando no se localiza el error dentro del texto, sino

que en un párrafo aparte se entrega las descripciones gramaticales en torno a la naturaleza

Esta investigación se circunscribe en el ámbito del Proyecto FONDEF ID21110214, "Mejora tu Escritura, una plataforma inteligente para mejorar la precisión lingüística en la escritura académica" que dirige la Dra. Anita Ferreira. La estudiante tesista agradece a FONDEF-ANID por el apoyo otorgado para financiar el desarrollo de esta tesis.



del error. Estas correcciones suponen el uso del conocimiento del estudiante para lograr descifrar el error a partir de la descripción.

Por otro lado, las estrategias de Feedback correctivo escrito directo corresponde a cuando se localiza el error en el texto y, además, se le proporciona al estudiante la clave correcta para que así, este pueda corregir sus escritos.

En cuanto al efecto diferenciador de las estrategias utilizadas, se elaboran ambas hipótesis bajo el supuesto que una de ellas ayudará en la disminución de los errores a corto y largo plazo en las producciones escritas de los sujetos.

En los resultados obtenidos, se pudo observar que el FCE directo fue efectivo en la disminución de los errores a corto plazo. Sin embargo, no mostró beneficios a largo plazo, ya que no hubo cambios entre el pre-test vs post-test inmediato y el pre-test vs el post-test diferido.

Por su lado, las estrategias de FCE metalingüístico con descripción gramatical fue favorecedora tanto en el corto y largo plazo, ya que en el grupo experimental 1 se reconoce una diferencia significativa en su disminución de errores en contraste con el grupo experimental 2 y grupo control.

Considerando la efectividad de estas estrategias, relacionadas al factor tiempo, desde un inicio se esperó encontrar resultados significativos en la intervención de las estrategias de FCE, debido a que la función del Feedback correctivo es entregar información relevante que los estudiantes pueden utilizar de manera activa en la reparación de los errores en sus enunciados (Ferreira, 2006).



A partir de lo mencionado, la hipótesis 2 fue elaborada bajo el supuesto de que las estrategias FCE metalingüístico indirecto con descripción gramatical se basó en los resultados obtenidos por Ferreira (2017) y Kloss y Ferreira (2019), debido a que las formas lingüísticas en estudio tienen una similitud, desde la perspectiva de coherencia y cohesión. Es decir, ambas son parte del nivel sintáctico de la lengua.

Es importante recalcar lo mencionado en el apartado de “justificación del problema”, en donde se explica que la habilidad de escritura se trabaja en un menor periodo de tiempo en comparación con la habilidad de lectura. En torno a esto, a pesar de la existencia de pruebas estandarizadas como el SIMCE y el DIA, la habilidad de escritura solo constituye una pequeña parte de la evaluación, mientras que la mayoría se enfoca en la comprensión lectora.

Además, la producción textual es concebida como un producto más que como proceso, como lo explica Cassany (2001), Lo anterior, conlleva al eje central de que existan errores en la escritura, ya que como señalan Ramos y Amador (2019), la escritura es un proceso complejo, por ende, requiere de tiempo para ser procesada y desarrollada apropiadamente.

Lo anterior, se complementa con el tipo de textos y las formas lingüísticas tratadas en este estudio, es decir, el uso de conectores argumentativos en textos argumentativos como la carta al director, esto se justifica en lo que plantea Perelman (2001) “La actividad discursiva con frecuencia se limita a la comprensión y producción de textos que presentan una trama narrativa y/o descriptiva pues se considera que las producciones argumentativas son sumamente complejas para los alumnos” (p.32).



Si bien la argumentación como tal está presente en gran parte de nuestra vida, los alumnos al no tener la práctica de escribir otra tipología textual más que la narrativa y la descriptiva se hace compleja la idea de establecer una opinión y fundamentarla por medio de razonamientos.

De acuerdo con la problemática del factor cohesivo, Perelman (2001) señala “otra problemática que los alumnos deben enfrentar tiene que ver con la escasez de recursos cohesivos que utilizan para encadenar en forma lógica los argumentos hacia la conclusión. Existe un predominio de la utilización del archiconector “y”” (p.37).

Lo anterior, coincide con la problemática propuesta en torno al uso de los conectores argumentativos, ya que el alumnado al tener un bajo dominio de estos nexos usa los que tienen en su repertorio lingüístico sin tener en cuenta la intencionalidad que este debe tener para concebir un mensaje claro para el lector.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, es posible indicar que las claves metalingüísticas indirecta con descripción gramatical, ayudaron a los sujetos en la reflexión e interiorización en torno al uso apropiado de los conectores argumentativos, considerando el contexto y la intencionalidad al momento de usar estos. Lo anterior, se justifica en los datos presentados de cómo el grupo experimental 1, cuyos sujetos recibieron estas claves, disminuyeron sus errores en el corto y largo plazo.

Otro punto que se debe considerar es que las claves directas favorecieron en la corrección de los errores, pero solo a corto plazo. Esto se debe a la naturaleza de este tipo de estrategias, como señala Ellis (2009) muestran explícitamente el error y entrega la forma



correcta, suministrando una ayuda, pero no significativa según el factor tiempo, en base a lo expuesto en esta investigación.



9. Conclusiones

La efectividad del Feedback correctivo para el tratamiento de errores de escritura ha sido un tema controversial y ampliamente debatido e investigado por diversos investigadores en el área de la lingüística. Este punto ha motivado durante muchos años hasta la actualidad, realizar diversos estudios de tipo experimental bajo el contexto de la enseñanza y adquisición de la lengua, segundas lenguas y lengua extranjera. Sin embargo hasta ahora, la evidencia empírica no ha sido suficiente para determinar claramente cuáles estrategias son más efectivas para mejorar la precisión lingüística escrita en contextos educativos específicos (Villagra, 2016).

Lo anterior, se basa en la idea de las estrategias de FCE dependen de diversas variables (Ferreira, 2006), dentro de las cuales se incluyen los aspectos de la lengua que se quieran tratar y corregir, las condiciones en que el Feedback será entregado por parte del docente a cargo y las cualidades de los sujetos, en este caso los estudiantes de la lengua.

Otro punto importante a considerar es que el FCE ha sido una materia poco explorada en el contexto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua materna. Es por esto que este estudio espera ser un aporte en la entrega de la información sobre la aplicabilidad y efectividad de las estrategias correctivas estudiadas (FCE metalingüístico indirecto con descripción gramatical y FCE directo) en el escenario de un curso 3° medio de un colegio particular subvencionado en la comuna de San Pedro de la Paz, Concepción. En la disminución de los errores de conectores argumentativos (de tipo omisión, falsa selección y adición), dentro de la escritura de carta al director.



Este apartado, busca entregar los hallazgos claves que busca esta investigación, respondiendo a la pregunta de investigación, verificar y/o refutar a las hipótesis planteadas y verificar el logro del objetivo general en la que se basó este estudio.

En respuesta a la pregunta de investigación “¿Qué tipo de estrategias de Feedback correctivo escrito, directa o metalingüística indirecta es más efectivas para reducir los errores en el uso de conectores en cartas al director a corto y largo plazo?”, se puede afirmar que en este estudio la estrategia que tuvo mayor eficacia en la disminución de errores de los conectores argumentativos en textos argumentativos (carta al director) a corto y largo plazo fueron las correcciones metalingüísticas indirecta con descripción gramatical. Ya que, a lo largo de los resultados, se pudo observar como el grupo experimental 1, que recibió esta estrategia, fue disminuyendo sus errores desde el pre-test, post-test inmediato hasta el post-test diferido.

A partir de lo anterior, se comprueba la segunda hipótesis “**Hipótesis 2:** La estrategia de Feedback correctivo escrito indirecto metalingüístico con descripción gramatical es más efectiva para tratar los errores de conectores que la estrategia de Feedback correctivo escrito directo.” Ya que este tipo de FCE indirecto metalingüístico con descripción gramatical es más efectiva en el tratamiento de los errores a corto (post-test inmediato) y largo plazo (post-test diferido).

En contraste a lo mencionado y refutando lo planteado en la primera hipótesis “**Hipótesis 1:** El uso incorrecto de conectores argumentativos disminuye en estudiantes que son apoyados con estrategias de Feedback correctivo escrito en el corto y largo plazo”, las estrategias de FCE directo, en base a los datos presentados en este estudio, solo ayudaron

a los sujetos del grupo experimental 2 a corto plazo (post-test inmediato), ya que no
Esta investigación se circunscribe en el ámbito del Proyecto FONDEF ID21110214, "Mejora tu Escritura, una plataforma 95
inteligente para mejorar la precisión lingüística en la escritura académica" que dirige la Dra. Anita Ferreira. La estudiante tesista
agradece a FONDEF-ANID por el apoyo otorgado para financiar el desarrollo de esta tesis.



existen cambios entre las mediciones del pre-test con el post-test diferido comparadas a los resultados del post-test inmediato. Es decir, que luego de disminuir sus errores en la segunda medición, estos se mantuvieron luego de haber finalizado la intervención.

Para dar respuesta al objetivo general de esta investigación “Determinar el comportamiento de estrategias de Feedback correctivo para apoyar la disminución de los errores en el uso de marcadores discursivos”, es importante mencionar el proceso que llevó a la determinación expresada.

Al seleccionar la muestra, que correspondió a un curso de 3° medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de San Pedro de la Paz, Concepción, esta fue dividida aleatoriamente en tres grupos. Un grupo experimental 1, grupo experimental 2 y un grupo control.

Los grupos experimentales señalados recibieron estrategias de Feedback correctivo escrito diferentes, mientras que el grupo control no recibió estrategias de FCE. El primer grupo experimental recibió estrategias de FCE metalingüístico indirecto con descripción gramatical y el segundo grupo recibió estrategias de FCE directo.

Estas estrategias fueron recibidas por los sujetos a lo largo del diseño experimental elaborado en el marco del Proyecto FONDECYT 1140651: “El Feedback correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera”. En donde se contempló las mediciones: pre-test, post-test inmediato y post-test diferido.

A partir de los resultados establecidos, se determinó que la estrategia de Feedback

correctivo escrito metalingüístico indirecto con descripción gramatical fue más efectiva

Esta investigación se circunscribe en el ámbito del Proyecto FONDEF ID21110214, "Mejora tu Escritura, una plataforma inteligente para mejorar la precisión lingüística en la escritura académica" que dirige la Dra. Anita Ferreira. La estudiante tesista agradece a FONDEF-ANID por el apoyo otorgado para financiar el desarrollo de esta tesis.



para reducir la cantidad de errores en el uso de conectores en la escritura de cartas al director por estudiantes de tercer año medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de San Pedro de la Paz, Concepción.



10. Limitaciones y proyecciones

En torno a las limitaciones que presenta esta investigación se puede hacer referencia al tamaño muestral de esta, si bien se logró comprobar estadísticamente los resultados obtenidos, la validez podría ser aún mayor con una muestra más grande que permitiera hacer un post hoc y así tener una mayor significancia en el aporte académica del área en que se enmarca este estudio.

Una segunda limitación que puede extraerse de este estudio fue el tiempo en que se ejecutó esta investigación. Al enmarcarse en un contexto académico de colegio real y sumado que la parte experimental se desarrolló a finales del segundo semestre el estudio tuvo que adecuarse a los periodos de tiempo establecidos por el establecimiento, lo que imposibilita efectuar la investigación en un periodo de tiempo más prolongado y, de esta manera, poder recopilar mayor cantidad de datos tanto en el estudio de análisis de corpus como en el estudio experimental.

Una tercera limitante para este estudio fue el no haber podido examinar los factores individuales que influyen en cómo las estrategias de Feedback correctivo escrito afectan a los sujetos. Esto se debe a que el éxito de ciertas formas de FCE puede depender de otras variables adicionales de los sujetos como su contexto social, habilidades desarrolladas en el área, memoria de trabajo, etc. Y no precisamente por la información proporcionada por estas.

En cuanto a las proyecciones, este estudio aporta información valiosa para futuras investigaciones en torno a las estrategias del Feedback correctivo escrito y cómo los sujetos responden tipos de estas estrategias.



Sumado a lo anterior, enlazar este tipo de estudio longitudinal con un estudio de corpus amplía el valor del resultado, debido a que esta segunda investigación entrega directrices en torno a la problemática planteada y si esta es efectiva o no dentro del contexto en donde quiere efectuarse el experimento.

En síntesis, es de suma importancia concretar estudios longitudinales que repliquen el diseño metodológico de esta investigación, es decir, el elaborado en el marco del Proyecto FONDECYT 1140651: “El Feedback correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera”. Pero en distintos contextos de enseñanza – aprendizaje del español como lengua materna y con estudiantes de distintos niveles educativos, además de evaluar la efectividad del FCE en el tratamiento de otras formas lingüísticas. Más aún basados en lo expuesto en este estudio en torno a la importancia que se debe tener de la escritura y que por falta de tiempo no se trabaja apropiadamente en aula.

Finalmente, se debe recalcar la idea de que las futuras investigaciones deben contar con mayor tiempo para poder recabar información en torno a las informaciones propiciadas por las estrategias de Feedback correctivo escrito y las otras variables individuales (mencionadas en líneas anteriores) que puedan surgir en una investigación como el presente estudio, ya que estas moderan la forma en que los estudiantes reciben y responden (o no) al Feedback correctivo escrito.



11. Referencias

Burguera Serra, J. G. (2006). Mecanismos argumentativos en las cartas al director: la interrogación retórica.

Cáceres Peña, C. V. (2016). El efecto del Feedback correctivo escrito (FCE) metalingüístico directo e indirecto en la precisión ortográfica.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Edit. Ariel. Barcelona. Recuperado de:

<https://universitas82.files.wordpress.com/2013/08/las-cosas-del-decir.pdf>

Carlino, P (2013). Alfabetización académica diez años después. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

Casanova, R., & Roldán, Y. (2016). Alcances sobre la didáctica de la expresión oral y escrita en el aula de enseñanza media. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(ESPECIAL), 41-55.

Cassany, D. (1987). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós. Recuperado de:

<https://assets- libr.cantook.net/assets/publications/13331/medias/excerpt.pdf>

Cassany, D. (2001). Construir la escritura. *Docencia universitaria*, 2, 111-113. Recuperado de:

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/42536804/12_resena_5Daniel_Cassany.pdf?1455106433=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DConstruir_la_escritura.pdf&Expires=1605828372&Signature=P9X9M-ZQSubgxJ57nVzrUwIFk0MrR3OAv62I9YMBT7OwkcLxJ7MmRMm9TXzgF~BtyUVFCFEmHvkkpGWZT~hLCUtpKc0N7T7pNZGSK3CJ-jo8Yai~3kyJ~DD1Z0TKhORPGbZ-



AwnkZx5UGTgsmyBE1CPpUNICxPH8UBg2wgjpBPbRA21oHtaUlx46glDxA5
d1WH3EYZmtEdAkuwH6XeBW-
p5MYWFMeqQFqNc4Os1ioG6KmKQfA9luMvQnVZH9ZhTCS1LX6YaOYZ
R4wC4NvwDpdUf2iRiHf6f-FE1jB9yJjDYaANObP1id1wZv8HDI1ng-
cPeUuTnnRSDz52kcfJGMRA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Cassany, D. (2006). Taller de Textos. Leer, escribir y comentar en el aula. Barcelona:
Paidós. Recuperado de:

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/taller-de-textos-leer-escribir-y-comentar-en-el-aula.pdf>

Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica educare*, 19(3), 132-163.

CIAE (2017). Serie foco en educación la escritura de los escolares chilenos: un análisis a cinco dimensiones clave. Recuperado de:

http://ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=1021

Córdova Jiménez, A. (2011). Las cartas al director como género periodístico.

De Vega, M. (2005). El procesamiento de oraciones con conectores adversativos y causales. *Cognitiva*, 17(1), 85-108. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/profile/Manuel_Vega4/publication/233713096_El_procesamiento_de_oraciones_con_conectores_adversativos_y_causales_Processing_of_sentences_with_causal_or_adversative_connectives/Enlaces/00b7d51ef7d9eb6a9000000.pdf

Diagnóstico Integral de aprendizajes. (s. f.).
<https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/>



Díaz, J. M. (2014). La carta al director.

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

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

Española, R. A. (2009). *Nueva gramática de la lengua española* (Vol. 2). Madrid: Espasa.

Ferreira, A. (2006). Estrategias efectivas de *Feedback* positivo y correctivo en el español como lengua extranjera. *Revista Signos*, 39(62), 379-406.

Ferreira Cabrera, A. (2017). El efecto del Feedback correctivo para mejorar la destreza escrita en ELE. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 37-50.

Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v19n1/v19n1a04.pdf>

Ferreira, A. & Elejalde, J. (2017). Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera, CAELE. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 17, 509-538.

Ferreira, A., & Elejalde, J. (2020). Propuesta de una taxonomía etiológica para etiquetar errores de interlengua en el contexto de un corpus escrito de aprendientes de ELE.

Ferreira, A. (2022). La precisión gramatical en un corpus de escritura académica de aprendientes africanos de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras= International Journal of Foreign Languages*, (18), 77-101.

Flower, L. y Hayes, J. (1980). Teoría de la Redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. Recuperado de:



<http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/518-flowers-y-hayes-la-teoria-de-la-redaccion-como-proceso-cognitivopdf-xwyX0-articulo.pdf>

Garriga, S. (2020). “Los/as estudiantes no saben escribir, ¿alguien les enseña?”: la experiencia como docente en la carrera de Nutrición para fortalecer la escritura académica. In *III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (Edición en línea, junio de 2020)*. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/105624>

González Manzanero, R., & Rosado Villegas, E. (2022). Conectividad causal en el discurso: hacia una caracterización global de las construcciones causales en español. *Revista signos*, 55(110), 790-815.

González Díaz, C., & Sánchez Santos, L. (2014). La formulación de los objetivos instructivos en el contexto del currículo docente. *Educación Médica Superior*, 28(3), 467-481.

Grice, P. (1989). In the way of words.

Hernández, R; Fernández, C y Baptista, L (2010). *Metodología de la investigación quinta edición*. Ciudad de México: MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Recuperado de:

<http://petroquimex.com/PDF/SepOct17/Desarrolla-IMP-Metodologia.pdf>

Kloss, S. y Ferreira, A. (2019). La escritura de crónicas periodísticas informativas: Una propuesta de avance desde el Feedback correctivo escrito. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (46), 161-185. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7251187>



- Lillo, J. y Ferreira, A. (2014). Un modelo teórico-metodológico para investigación empírica en Feedback correctivo escrito en una segunda lengua. *Onomázein*, 2(30), 90-110.
- Martí, M. (2011). Los conectores discursivos (entre los otros marcadores discursivos y los otros conectores).
- Martínez Olave, E. (2016). Estrategias de Feedback correctivo metalingüístico para el mejoramiento de la ortografía acentual en español como L1.
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). Resultados prueba de escritura. Disponible: http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/resultados/2012/inserto_2012.pdf
- Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Ariel.
- O'Donnell, M. (2008). UAM corpus tool. *Universidad Autónoma de Madrid*. Retrieved from www.wagsoft.com/CorpusTool.
- Parodi, G., Y Burdiles, G. (2016). Encapsulación y tipos de coherencia referencial y relacional: el pronombre ello como mecanismo encapsulador en el discurso escrito de la economía. *Onomázein*, (33), 107-129. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134546830019.pdf>
- Pastor Pérez, L. (2012). Teoría de las cartas al director: la gestión periodística del público I.
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y vida*, 22(2), 32-45.
- Pérez, L. P. (2006). Retórica y cartas al director. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 393-413.
- Piñón, L. (2019). Escritura creativa herramienta transversal del aprendizaje. *Innovación en el proceso de aprendizaje*, 244. Recuperado de:



http://www.profesoresuniversitarios.org.mx/innovacion_aprendizaje_practica_docente.pdf#page=245

Pons, S. (2000). Los conectores. *Cómo se comenta un texto coloquial*, 193-220.

Portolés, J. (1993). La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español.

Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel. Recuperado de:

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/59713145/LOS_MARCADORES_DEL_DISCURSO_Routledge2019061

Ramos, A. S., y Amador, L. H. (2019). El proceso de la escritura. Consideraciones. *para un modelo*, 95. Recuperado de:

<http://repository.ut.edu.co/jspui/bitstream/001/3077/2/PDF-HERMAIENTAS%20PARA%20UN%20MODELO.pdf#page=95>

Sheen, Y. (2011). *Corrective Feedback, individual differences and second language learning*. New York: Springer.

Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista iberoamericana de educación*, 46, 37-54.

Valencia, J. (2012). El carta al diretor: concepto, características, composición. *Sophia*, (8). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740749012.pdf>

Valenzuela, C. (2021). Discursos de un grupo de docentes sobre el abordaje del eje de investigación en Lengua y Literatura. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 199-229.

Van dijk, Teun, 1980: Estructuras y funciones del discurso. Una introducción a los estudios del discurso, México: Siglo XXI Editores.



Vilamor, J. (2000). Redacción periodística para la generación digital. Madrid: Universitas.

Villagra, E. (2016). Efectividad de estrategias de FCE metalingüístico en español como L1.

Yanes, R. (2004). Géneros periodísticos y géneros anexos: una propuesta metodológica para el estudio de los textos publicados en prensa. Madrid: Fragua.



12. Anexos: Tareas de escritura

12.1. Tarea de escritura N°1: Pre-test (Semana 1)

Tarea de escritura N°1 “Ha llegado el momento de escribir”

Objetivo: Elaborar una carta al director a partir de la noticia leída en clases, siguiendo las siguientes instrucciones:

- Lee la noticia que la docente compartió en clases.
- Destaca las informaciones importantes del texto.
- Elabora una opinión (tesis).
- Justifica tu tesis con dos argumentos estudiados en clases.
- Estructura la información en una carta al director estudiada en la unidad 4 de la asignatura.



El iPhone 15, presentado el pasado 12 de septiembre, es el primer teléfono de Apple que incluye un puerto USB-C. APPLE

Enlace Noticia: <https://elpais.com/tecnologia/2023-09-19/asi-afecta-el-cambio-del-iphone-a-usb-c-ya-se-podra-usar-el-mismo-cargador-con-cualquier-movil.html>
Instrucciones:

RECUERDA que tu texto debe ser de máximo tres párrafos en los que debes organizar la información de la siguiente manera:

Párrafo 1: Tesis.

Párrafo 2: Argumentos.

Párrafo 3: Conclusión.

Esta investigación se circunscribe en el ámbito del Proyecto FONDEF ID21110214, "Mejora tu Escritura, una plataforma 107 inteligente para mejorar la precisión lingüística en la escritura académica" que dirige la Dra. Anita Ferreira. La estudiante tesista agradece a FONDEF-ANID por el apoyo otorgado para financiar el desarrollo de esta tesis.



12.2. Tarea de escritura N°2: Texto de tratamiento 1 (Semana 2)

Tarea de escritura N°2 “Ha llegado el momento de escribir”

Objetivo: Elaborar una carta al director a partir de uno de los videos de 31 minutos vistos en clases, relacionados con el cuidado del camping y de los humedales, siguiendo las siguientes instrucciones:

- Selecciona uno de los videos vistos en clases.
- Ve nuevamente el video que la docente compartió en clases.
- Destaca las informaciones importantes del video.
- Elabora una opinión (tesis).
- Justifica tu tesis con dos argumentos estudiados en clases.
- Estructura la información en una carta al director estudiada en la unidad 4 de la asignatura.



Enlace video 1: “Cuidado de los camping”: https://youtu.be/yW_18ObXg1k?si=nT-7Ppw9mrBCSm71



Enlace video “Humedales”: https://youtu.be/C2bs_Lo6_mQ?si=S4RM45ULzpF1gLKW

RECUERDA que tu texto debe ser de máximo tres párrafos en los que debes organizar la información de la siguiente manera:

Párrafo 1: Tesis.

Párrafo 2: Argumentos.

Párrafo 3: Conclusión.

12.3. Tarea de escritura N°3: Texto de tratamiento 2 (Semana 3)

Tarea de escritura N°3
“Ha llegado el momento de escribir”

Objetivo: Elaborar una carta al director a partir de del video de 31 minutos visto en clases, relacionado con la energía eólica, siguiendo las siguientes instrucciones:

- Ve nuevamente el video que la docente compartió en clases.
- Destaca las informaciones importantes del video.
- Elabora una opinión (tesis).
- Justifica tu tesis con dos argumentos estudiados en clases.
- Estructura la información en una carta al director estudiada en la unidad 4 de la asignatura.



Enlace video “Energía eólica”:
<https://youtu.be/mmDe3WLQz2Y?si=8LBPdXoCy52JPVHE>

RECUERDA que tu texto debe ser de máximo tres párrafos en los que debes organizar la información de la siguiente manera:

Párrafo 1: Tesis.

Párrafo 2: Argumentos.

Párrafo 3: Conclusión.

12.4. Tarea de escritura N°4: Texto de tratamiento 3 (Semana 4)

Tarea de escritura N°4
“Ha llegado el momento de escribir”

Objetivo: Elaborar una carta al director a partir de del video de 31 minutos visto en clases, relacionado con desecho en las aguas, siguiendo las siguientes instrucciones:

- Ve nuevamente el video que la docente compartió en clases.
- Destaca las informaciones importantes del video.
- Elabora una opinión (tesis).
- Justifica tu tesis con dos argumentos estudiados en clases.
- Estructura la información en una carta al director estudiada en la unidad 4 de la asignatura.



Enlace video: <https://youtu.be/ZRL-cdsoluE?si=G80E-CkRqxcuDqkk>

RECUERDA que tu texto debe ser de máximo tres párrafos en los que debes organizar la información de la siguiente manera:

Párrafo 1: Tesis.

Párrafo 2: Argumentos.

Párrafo 3: Conclusión.

12.5. Tarea de escritura N°5: Post – test inmediato (Semana 5)

Tarea de escritura N°5
“Ha llegado el momento de escribir”

Objetivo: Elaborar una carta al director a partir de la noticia leída en clases, siguiendo las siguientes instrucciones:

- Lee la noticia que la docente compartió en clases.
- Destaca las informaciones importantes del texto.
- Elabora una opinión (tesis).
- Justifica tu tesis con dos argumentos estudiados en clases.
- Estructura la información en una carta al director estudiada en la unidad 4 de la asignatura.



Enlace Noticia: https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2023-02-19/que-ocurre-con-las-pilas-que-no-reciclamos_3577184/

RECUERDA que tu texto debe ser de máximo tres párrafos en los que debes organizar la información de la siguiente manera:

Párrafo 1: Tesis.

Párrafo 2: Argumentos.

Párrafo 3: Conclusión.

12.6. Tarea de escritura N°6: Post – test diferido (Semana 10)

Tarea de escritura N°6
“Ha llegado el momento de escribir”

Objetivo: Elaborar una carta al director a partir de la noticia leída en clases, siguiendo las siguientes instrucciones:

- Lee la noticia que la docente compartió en clases.
- Destaca las informaciones importantes del texto.
- Elabora una opinión (tesis).
- Justifica tu tesis con dos argumentos estudiados en clases.
- Estructura la información en una carta al director estudiada en la unidad 4 de la asignatura.



Enlace Noticia: <https://www.latercera.com/nacional/noticia/casi-dos-millones-baterias-autos-se-desechan-al-ano-pais/251050/?outputType=amp>

RECUERDA que tu texto debe ser de máximo tres párrafos en los que debes organizar la información de la siguiente manera:

Párrafo 1: Tesis.

Párrafo 2: Argumentos.

Párrafo 3: Conclusión.