



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

Catalina Madelaine Montero-Montero<sup>1</sup>   
Anita Alejandra Ferreira-Cabrera<sup>2</sup>

## Resumen

En este artículo de 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 pretest, posttest inmediato y diferido. La muestra corresponde a 36 estudiantes, 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:** conectores argumentativos; errores en conectores argumentativos causales; escritura académica; *feedback* correctivo escrito; *feedback* metalingüístico indirecto

## Effect of Indirect Metalinguistic Feedback to Enhance the Use of Argumentative Connectors in Academic Writing

### Abstract

In this research article, the main objective is to determine which of the written corrective feedback (WCF) strategies (direct or indirect metalinguistic with grammatical description) is more effective in reducing errors in the use of argumentative connectors in letters to the editor. These connectors are



1 Magíster. Universidad de Concepción, Concepción, Chile. cmontero@udec.cl

2 Doctora. Universidad de Concepción, Concepción, Chile. aferreir@udec.cl

## Artículo de investigación

### Para citar este artículo

Montero-Montero, C. M. y Ferreira-Cabrera, A. A. (2026). Efecto del *feedback* metalingüístico indirecto para mejorar el uso de conectores argumentativos en escritura académica, *Folios*, (64), 162-178. <https://doi.org/10.17227/folios.64-21846>

Artículo recibido

27-06-2024

Artículo aprobado

05-09-2025

Artículo publicado

01-07-2026



fundamental in argumentation as they facilitate understanding and reinforce persuasion by clarifying the logical relationships between the ideas presented. To this end, two studies were conducted. In the first, a textual corpus of third-year high school students was analyzed to identify the most relevant errors in the use of argumentative connectors. The second study was experimental, with a pre-test, immediate post-test, and delayed post-test design. The sample consisted of 36 students, divided into two experimental groups and one control group. The experimental groups (EG) received support for their errors through metalinguistic WCF strategies in EG1 and direct WCF in EG2. The control group (CG) did not receive feedback, only general comments. The results demonstrate the positive effects of the indirect metalinguistic written corrective feedback strategy with grammatical description in promoting the correct use of causal argumentative connectors in argumentative texts.

**Keywords:** argumentative connectors; errors in causal argumentative connectors; academic writing; written corrective feedback; indirect metalinguistic feedback

## Efeito do *feedback* metalinguístico indireto para melhorar o uso de conectores argumentativos na escrita acadêmica

### Resumo

Neste artigo de pesquisa, o objetivo principal é determinar qual das estratégias de feedback corretivo escrito (direto ou indireto metalinguístico com descrição gramatical) é mais eficaz na redução de erros no uso de conectores argumentativos nas cartas ao editor. Esses conectores são fundamentais na argumentação, pois facilitam a compreensão e reforçam a persuasão ao clarificar as relações lógicas entre as ideias apresentadas. Para esse fim, foram realizados dois estudos. No primeiro, analisou-se um corpus textual de estudantes do terceiro ano do ensino médio para identificar os erros mais relevantes no uso de conectores argumentativos. O segundo estudo foi de natureza experimental, com um design de pré-teste, pós-teste imediato e diferido. A amostra consistiu em 36 estudantes, divididos em dois grupos experimentais e um grupo de controle. Os grupos experimentais (GE) foram apoiados em seus erros por estratégias de FCE metalinguístico no GE1 e FCE direto no GE2. O grupo de controle (GC) não recebeu feedback, apenas comentários gerais. Os resultados evidenciam os efeitos positivos da estratégia de feedback corretivo escrito metalinguístico indireto com descrição gramatical para promover o uso correto de conectores argumentativos causais em textos argumentativos.

**Palavras-chave:** conectores argumentativos; erros em conectores argumentativos causais; escrita acadêmica; feedback corretivo escrito; feedback metalinguístico indireto

### Introducción

La coherencia textual, sustentada en el uso adecuado de partículas discursivas, se destaca como un componente esencial de la calidad de la escritura (Parodi y Burdiles, 2016). La habilidad escrita permite nuevas formas de comunicación y se constituye como una habilidad transversal en la vida educativa y profesional de las personas. La cohesión y la coherencia son propiedades fundamentales en la construcción de textos comprensibles, y los conectores desempeñan un papel crucial en ello, pues inducen al lector a construir relaciones semánticas entre eventos (Vega-Rodríguez, 2005). Investigaciones previas han identificado problemas en el uso de marcadores discursivos en textos periodísticos en la educación superior (Kloss y Ferreira, 2019). Como señala Ferreira (2022), la exactitud en el uso del lenguaje al escribir es crucial en contextos académicos y profesionales, ya que los errores pueden generar una percepción negativa sobre quienes redactan.

En Chile, la enseñanza de la escritura en la asignatura de Lengua y Literatura se ve relegada en comparación con la lectura, principalmente debido a la atención centrada en las evaluaciones estandarizadas, como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), que priorizan la comprensión lectora (Valenzuela-Baeza, 2021). Además, la falta de conciencia sobre la escritura como habilidad transversal en algunas aulas, sumada a la alta cantidad de estudiantes por sala, agrava esta situación (Pedraza-Piñón, 2019).

Los resultados del SIMCE 2016 utilizaron una escala que va desde el puntaje mínimo obtenido, correspondiente a 25 puntos, hasta un puntaje máximo correspondiente a 62 puntos, cuyo promedio nacional es de 50 puntos.

A partir de esta escala de puntuación, los resultados se categorizan según factores asociados al contexto del establecimiento (bajo, medio bajo, medio, medio alto y alto) y al género (femenino o masculino). Respecto del primer factor, se identifican hasta 7 puntos de diferencia entre los establecimientos de nivel bajo, cuyo resultado fue de 47 puntos, y los de nivel alto, cuyo resultado fue de 54 puntos. En relación con el factor de género, se evidencia una diferencia de 4 puntos entre mujeres y hombres —las estudiantes obtuvieron 52 puntos y los hombres 48 puntos—.

Asimismo, Merino-Risopatrón y Muñoz-Amigo (2024) desarrollaron un estudio de caso en una escuela de alta vulnerabilidad ubicada en Talca, Chile. En este analizan las bases curriculares de enseñanza básica para la asignatura de Lenguaje y Comunicación, realizan observación de clases y llevan a cabo un grupo focal con los profesores que la imparten. Los resultados indican que la habilidad escrita se concibe como un producto basado en aspectos normativos y en la corrección gramatical. Asimismo, señalan que la práctica de la escritura obtiene bajos resultados, ya que no se enseña habitualmente en los programas.

En este contexto, el presente estudio busca determinar el comportamiento de estrategias de *feedback* correctivo para apoyar la disminución de los errores en el uso de conectores argumentativos por estudiantes de tercer año medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de San Pedro de la Paz, zona sur de Chile.

El artículo se organiza en las siguientes secciones: en la sección 1 nos referimos a los fundamentos teóricos en materia de textos argumentativos, conectores y estrategias de *feedback* correctivo. En la sección 2 abordamos la metodología de investigación, el estudio 1 y el estudio 2. En la sección 3 presentamos la discusión. Finalmente, exponemos los principales avances y logros alcanzados a lo largo de esta investigación.

## Fundamentos teóricos

El proceso de producción de un texto implica diversas fases complejas, que abarcan desde la generación de ideas hasta la creación de estructuras coherentes y gramaticalmente correctas. Además, es crucial adaptar la composición al contexto específico y realizar una evaluación continua del contenido en desarrollo. En palabras de Cassany (2006), “cada disciplina y situación determinan formas particulares de escritura, moldeadas por la evolución sociohistórica de siglos” (p. 18).

Tempranamente, Cassany (1987) hace referencia a la incorporación que ha realizado la lingüística del texto de nuevas nociones ligadas a la subcompetencia discursiva o textual, integrando al dominio del código escrito los saberes necesarios para la composición de un texto. A partir de lo anterior, Cassany (1987) explicita que se dispone de criterios que satisfacen la noción de textualidad: las reglas de adecuación, coherencia, cohesión y corrección gramatical.

El texto se puede entender, por una parte, 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.

## El texto argumentativo

El texto argumentativo tiene como objetivo convencer o persuadir a un receptor por medio de argumentos o razonamientos que justifican la idea o tesis planteada en torno a un tema que debe ser controversial. Este tipo de escritos adquiere gran relevancia dentro del ámbito educativo, ya que la argumentación se presenta constantemente en la cotidianidad de un individuo. Perelman (2001) señala que “su presencia es altamente frecuente en las diversas

situaciones de comunicación que atravesamos” (p. 32). Este tipo de texto puede transmitirse tanto de forma oral, como en los debates, como 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”. Su denominación, según **Córdova-Jiménez (2011)**, apunta a “una de las funciones más destacables de este género: la posibilidad de interactuar; es decir, permitir el intercambio de opiniones entre lectores y autores” (p. 192). Sin embargo, para algunos teóricos, como **Vilamor (2000)** o **Yanes (2004)**, no está tan claro si las cartas al director pertenecen al género periodístico o al argumentativo. 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, en él es posible identificar una serie de hechos, pero desde la mirada subjetiva del escritor.

En torno a lo anterior, **Burguera-Serra (2006)** señala que la carta al director puede formarse desde la escritura de un “conjunto de enunciados que transmiten una secuencia de eventos —acto asertivo— y que, habitualmente, se acompañan de segmentos discursivos altamente representativos de la subjetividad del emisor —acto expresivo— como mecanismo para vehicular su descontento, admiración, reconocimiento, etc.” (p. 9).

En cuanto a su estructura, según **Pastor (2012)**, este tipo de texto 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 en el que se exponen argumentos respaldados por pruebas que apoyan la postura del autor, y finaliza con una conclusión que resume el argumento central y puede incluir propuestas de acción o soluciones.

### Los conectores argumentativos

La *Nueva gramática de la lengua española* (2010) 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 en relación con el contexto y con las inferencias que de él se obtienen.

Respecto a su importancia, 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, según **Martí-Sánchez (2011)**, 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 ligada a dos actividades (metalingüística o argumentativa) y funciones (textual o lógica) determinadas” (p. 33).

En lo que se refiere a las clasificaciones de conectores argumentativos, **Portolés (2001)** señala tres tipos: aditivo, consecutivo y contraargumentativo. Dichos tipos de conectores añaden, entregan una consecuencia y contraponen los miembros del discurso, respectivamente.

Por su parte, **Montolío (2001)** expresa que la funcionalidad del conector es “señalar de manera explícita con qué sentido van encadenándose los diferentes fragmentos oracionales del texto” (p. 21). Al respecto, distingue cuatro tipos de conectores: los aditivos, los organizadores de la información, los consecutivos y los contraargumentativos.

**Pons (2000)** presenta una clasificación más exhaustiva, organizada en siete 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, algunos ejemplos 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, por ejemplo, *porque, ya que, puesto que, debido a*.
4. Los concesivos reconocen una objeción o dificultad, pero sin invalidar la acción principal, por ejemplo, *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, por ejemplo, *por lo tanto, por consiguiente, así que, de modo que*.
6. Los disyuntivos presentan alternativas u opciones entre las cuales se debe elegir, por ejemplo, *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, por ejemplo, *porque, pues, ya que, en efecto*.

### Estrategias de *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 del *feedback* correctivo es proporcionar información relevante para que los estudiantes puedan usarla activamente al corregir los errores en sus escritos (Ferreira, 2017). Este se convierte en una de las estrategias de enseñanza de la lengua más utilizadas por los docentes, ya que permite señalar a los estudiantes las formas incorrectas y fomentar la producción de las formas correctas posteriormente.

Se han formulado diferentes clasificaciones de estrategias de FCE (Ellis, 2009; Sheen, 2011). A continuación, se presenta la clasificación de Ellis (2009), quien define seis tipos de FCE:

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 sobre la naturaleza del error. Esto se puede realizar usando códigos de error para indicar su naturaleza 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, también denominado extenso, en que se considera la mayoría de los errores, y un FCE focalizado intensivo, localizado en pocos errores.
5. El FCE electrónico, que 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 ortografía acentual. Los resultados evidenciaron que el grupo de aprendientes del nivel B1 que recibió FCE metalingüístico indirecto mostró 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 impacto del *feedback* correctivo escrito (FCE), tanto directo como metalingüístico, en el uso adecuado de marcadores discursivos con función organizativa en crónicas periodísticas informativas, con el objetivo de mejorar la precisión lingüística. Para ello, se llevó a cabo un estudio experimental que incluyó un pretest, un posttest inmediato y otro posttest diferido. Los resultados también mostraron los efectos positivos de las estrategias de FCE en el aprendizaje y uso correcto de los marcadores discursivos organizativos en crónicas periodísticas. Las autoras destacan la importancia de realizar investigaciones que comparen el efecto de las estrategias directas frente a las metalingüísticas, tanto a corto como a largo plazo, para analizar su impacto en el aprendizaje de conectores argumentativos.

## Metodología de la investigación

La investigación considera dos estudios: uno de análisis de corpus y otro de tipo experimental. En el primero se delimitan los 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 de *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 la siguiente: ¿Qué tipo de estrategia 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?

Sobre la base de lo mencionado, el objetivo general de 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.

### 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 las directrices propuestas en el marco del Proyecto FONDEF ID21I10214. En cuanto a los conectores argumentativos, se siguió la clasificación de Pons (2000).

### Muestra y corpus

La muestra quedó constituida por 36 estudiantes de tercer año medio de un colegio subvencionado en San Pedro de la Paz, Concepción-Chile, a quienes se les solicitó escribir tres textos argumentativos (cartas al director) en torno a tres temáticas diferentes (violencia en las relaciones, racismo y cuidado medioambiental). El corpus textual quedó configurado por un total de 108 textos (3 textos por estudiante). Estos textos fueron digitalizados y convertidos al formato .txt para su posterior etiquetamiento en torno al uso de los conectores argumentativos, siguiendo la clasificación de Pons (2000).

### Etiquetamiento y procesamiento del corpus

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). Con base en dicha taxonomía se procedió a etiquetar

los errores de omisión, adición y falsa selección en conectores argumentativos. Se trabajó con el *software* UAM CorpusTool 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 Autor(a) y Autor(a) (2020) en lo referido a la taxonomía lingüística (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).

## Resultados

Se identificaron 327 errores. El error de omisión predominó con 248 iteraciones, que corresponde al 75,8 % del total de errores identificados. En la Tabla 1 se puede observar el número de errores de omisión, adición y falsa selección de conectores.

**Tabla 1.**

Resultados generales de los errores en el uso de conectores argumentativos

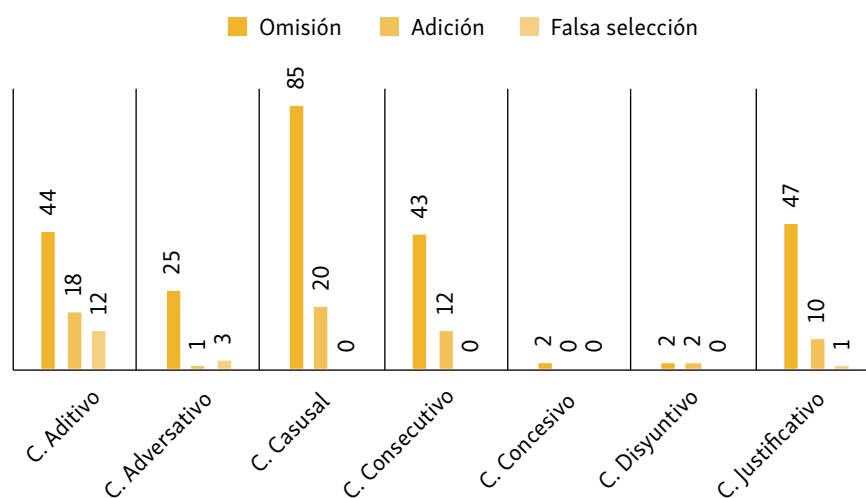
| Error           | Frecuencia | %    |
|-----------------|------------|------|
| Omisión         | 248        | 75,8 |
| Adición         | 63         | 19,3 |
| Falsa selección | 16         | 4,9  |
| Totales         | 327        | 100  |

Fuente: elaboración propia.

En la Figura 1 se visualiza el número de errores correspondientes a los conectores aditivos, adversativos, causales, consecutivos, concesivos, disyuntivos y justificativos. Se puede constatar un predominio de errores en el conector causal con 105 errores, correspondientes al 32% del total. El mayor número de errores detectados en dicho conector es la omisión, con un total de 85 ocurrencias, que corresponde al 26% del total de errores identificados.

**Figura 1.**

Errores específicos por tipo de conector



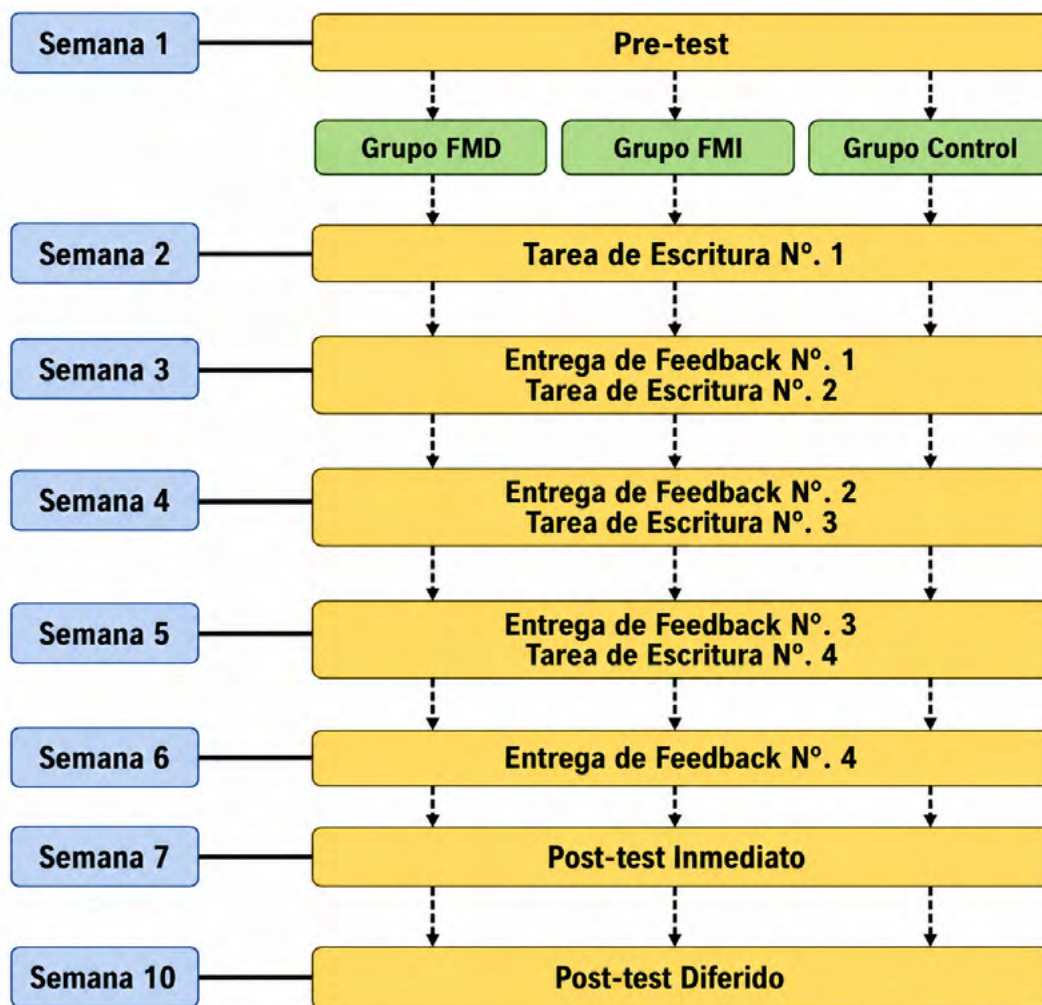
Fuente: elaboración propia.

Por tanto, como principal resultado de este primer estudio, y respondiendo al objetivo específico 1, se pudo delimitar que el tipo de error de mayor frecuencia observado en los textos de los estudiantes de tercer año medio del colegio en estudio corresponde a la omisión en el conector argumentativo de tipo causal. En consecuencia, se determinó este tipo de conector como forma lingüística para ser tratada con estrategias de *feedback* correctivo escrito en el segundo estudio de esta investigación.

## Estudio 2. Estrategias efectivas de *feedback* correctivo escrito

Para responder al segundo objetivo específico, se llevó a cabo el segundo estudio en torno a la efectividad del *feedback* correctivo escrito. Se siguió el diseño experimental de pre y posttest con grupo control (Ferreira, 2017), que se ilustra en la Figura 2.

**Figura 2.**  
Esquema de intervención lingüística de FCE de Ferreira (2017)



Fuente: elaboración propia.

El modelo incluye un pretest en la primera semana, seguido de tareas de escritura y retroalimentación con estrategias de FCE directo y metalingüístico indirecto con descripción gramatical entre las semanas dos y seis. Luego, se realizó un posttest inmediato y diferido en las semanas siete y diez, respectivamente. Los datos obtenidos

por los instrumentos de pre y postest se analizaron etiquetando los errores causales y procesándolos a través del software UAM CorpusTool (O'Donnell, 2008) para obtener las frecuencias de errores.

### Muestra

La muestra quedó compuesta por 36 sujetos que cursan tercer año medio en un colegio particular subvencionado de San Pedro de la Paz, Concepción. Los estudiantes fueron distribuidos aleatoriamente en tres grupos, como muestra la Tabla 2.

**Tabla 2.**

Distribución aleatoria de la muestra

| 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             |

Fuente: elaboración propia.

La muestra seleccionada fue de tipo no probabilística o dirigida (Hernández et al., 2010, p. 176). Se empleó la prueba F de Fisher para verificar la homogeneidad entre los tres grupos: GE1, GE2 y GC. Se consideró estadísticamente significativo si el valor “p obtenido” es mayor que 0,05. Dichos valores se presentan en la 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 |

Fuente: elaboración propia.

Los resultados indican que no se verifican diferencias estadísticamente significativas entre los grupos estudiados ( $p > 0,05$ ); por lo tanto, se consideran homogéneos, requisito para identificar la efectividad de las estrategias de FCE implementadas.

### Variables

El estudio se enfoca en variables independientes y dependientes. Las variables independientes son las estrategias de *feedback* correctivo escrito seleccionadas para corregir los errores en los conectores argumentativos causales en cartas al director de estudiantes de tercer año medio. Siguiendo a Ellis (2009), las estrategias de *feedback* correctivo escrito seleccionadas corresponden a:

- *Feedback* correctivo escrito directo (CD), que resalta el error y proporciona la forma correcta. Ejemplo:  
(1). María compró un helado, además no se lo comió  
pero
- *Feedback* correctivo escrito indirecto metalingüístico con descripción gramatical (CMI), que ofrece una clave metalingüística relacionada al error, pero sin provisión de la forma correcta. Ejemplo:  
María compró un helado, además no se lo comió.

Estrategias 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.

La variable dependiente en esta propuesta corresponde al número de errores en el uso de conectores argumentativos cometidos por los estudiantes en su producción escrita.

### Instrumentos

Los sujetos desarrollaron un pretest, tres tareas de escritura, un postest inmediato y un postest diferido. La diferencia entre los postests inmediato y diferido corresponde al factor tiempo, donde el primero mide el cambio a corto plazo y el segundo a largo plazo. En torno a estas tres mediciones, el trabajo a desarrollar por los sujetos fue la redacción de cartas al director con la temática “cuidado medioambiental”.

### Procedimientos

Cada participante de este estudio desarrolló seis textos en total: un pretest, tres tareas de escritura, un postest inmediato y un postest diferido. Solo los grupos experimentales recibieron retroalimentación correctiva en sus producciones escritas, mientras que el grupo de control solo recibió comentarios generales sobre faltas ortográficas.

Las actividades de escritura se adaptaron al nivel de competencia de los estudiantes y fomentaron la escritura libre a partir de estímulos relevantes y concretos dentro de su contexto cotidiano de aprendizaje. Estos estímulos estaban directamente relacionados con los contenidos de la asignatura de Lengua y Literatura, como observar videos y abordar temas contingentes.

Las instrucciones de las tareas de escritura se diseñaron siguiendo los objetivos de aprendizaje del programa de Lengua y Literatura de tercer año medio, basados en la taxonomía de Bloom (1956) como modelo. González-Díaz y Sánchez-Santos (2014) destacan que los objetivos educativos determinan los contenidos, métodos y formas organizativas de la enseñanza, y orientan tanto el trabajo de los profesores como el de los estudiantes en el proceso educativo.

Al inicio de cada clase, las instrucciones se escribían en la pizarra del aula para que cada uno de los sujetos pudiera acceder a ellas cada vez que lo requiriera. En cada clase, luego de anotar las instrucciones, estas eran leídas por la docente de la asignatura, quien posteriormente resolvía las dudas de cada sujeto para asegurar que la tarea que debían realizar fuera totalmente clara para toda la muestra. Dicha resolución de dudas tomaba los primeros cinco minutos de la clase, y luego los grupos contaban con cuarenta minutos para realizar la redacción de sus textos. Las instrucciones específicas para la redacción de textos seguían el siguiente orden:

- 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.

### Recolección de datos

Las tareas se llevaron a cabo semanalmente. Los estudiantes tuvieron 45 minutos para completar cada tarea, y las retroalimentaciones se entregaron de forma individual para su revisión en casa. No se proporcionaron explicaciones orales sobre las claves metalingüísticas, pero se alentó a los estudiantes a evitar los errores corregidos. Las retroalimentaciones para el grupo de control se basaron en comentarios en torno al contenido.

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 CorpusTool versión 3.3 (O'Donnell, 2008). En esta etapa se procesaron un total de 216 composiciones escritas por los sujetos de los grupos experimentales y del grupo control entre los meses de octubre y diciembre de 2023.

## Resultados

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 con el fin de dar respuesta a las hipótesis planteadas, se exponen en la Tabla 4 los errores identificados por sujeto en las tres mediciones estudiadas (pretest, posttest inmediato y posttest diferido). A partir de esta, se presentan los resultados organizados acorde con cada hipótesis.

**Tabla 4.**  
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                                 | Pos T I      | Pos TD      |                                      | Pre T        | Pos T I     | Pos TD      |                                | Pre T        | Pos T I    | Pos TD     |
| 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<br>(100%)                          | 29%<br>(34%) | 14<br>(68%) |                                      | 41<br>(100%) | 28<br>(32%) | 28<br>(32%) |                                | 44<br>(100%) | 47<br>(7%) | 47<br>(7%) |

Fuente: elaboración propia.

### 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

Con el propósito de verificar la primera hipótesis, se compararon los resultados de los grupos experimentales con el grupo de control para evaluar la efectividad de las estrategias de *feedback* correctivo escrito a corto y largo plazo, en lo que respecta a la reducción de errores en el uso de conectores argumentativos.

#### Diferencias entre el pretest y posttest inmediato de los grupos experimentales y grupo control

En una primera instancia, se procedió a obtener el promedio de error de cada grupo experimental y del grupo control durante el pretest y el posttest 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 5:

**Tabla 5.**

*Diferencias en los errores identificados en los tres grupos durante el pretest y el posttest inmediato*

| Medición           | GE 1 (CMI)        |                     | GE2 (CD)          |                     | GC                |                     |
|--------------------|-------------------|---------------------|-------------------|---------------------|-------------------|---------------------|
|                    | Número de errores | Promedio de errores | Número de errores | Promedio de errores | Número de errores | Promedio de errores |
| Pretest            | 44                | 3,7                 | 41                | 3,4                 | 44                | 3,7                 |
| Posttest Inmediato | 29                | 2,4                 | 28                | 2,3                 | 47                | 3,9                 |
| Diferencia         | 15                | 1,3                 | 13                | 1,1                 | -3                | -0,2                |

**Fuente:** elaboración propia.

Para evaluar si las diferencias encontradas entre los grupos eran estadísticamente significativas, se aplicó la prueba t-test, basada en sus promedios aritméticos. Se consideró estadísticamente significativo un valor  $p$  menor que 0,05. Este análisis asume que la distribución de los datos en la población es normal, dado el tamaño reducido de la muestra.

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

**Tabla 6.**

*Prueba t-test (pretest y posttest inmediato) entre grupos experimentales y grupo control*

|                     | GE 1 (CMI) | GE2 (CD) | GC     |
|---------------------|------------|----------|--------|
| Desviación Estándar | 2,178      | 1,974    | 1,484  |
| Media               | 1,250      | 1,083    | -0.250 |
| Estadístico t       | 1,987      | 1,900    | -0,583 |
| Valor crítico [t]   | 2,201      | 2,201    | 2,201  |
| Sig. (bilateral)    | 0,072      | 0,084    | 0,571  |

**Fuente:** elaboración propia.

En relación con los resultados de la prueba t-test presentados en la **Tabla 6**, se puede interpretar, por un lado, que entre el grupo experimental 1 (GE1) y el grupo de control (GC), en el corto plazo, no se verifican diferencias estadísticamente significativas, ya que el valor  $p$  para esta comparación es 0,072, superior al umbral de significancia de 0,05.

Por otro lado, entre el GE2 y el GC, en el corto plazo, tampoco se observaron diferencias estadísticamente significativas, ya que el valor  $p$  para esta comparación es 0,084, también superior al umbral de significancia de 0,05.

En síntesis, ningún grupo experimental mostró diferencias estadísticamente significativas respecto al grupo de control en el corto plazo. Sin embargo, al analizar los promedios, se observa una tendencia: tanto el GE1 como el GE2 mostraron una disminución promedio en los errores de 1,3 y 1,1, respectivamente, mientras que el GC presentó un aumento promedio en el error de -0,2. Aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas, podrían ser relevantes desde el punto de vista práctico y justifican el análisis de los efectos a largo plazo.

*Diferencias entre el pretest y el posttest diferido de los grupos experimentales con respecto al grupo control*

En una segunda instancia, se calculó el promedio de error de cada grupo experimental y del grupo control durante el pretest y el posttest diferido para determinar la eficacia de las estrategias de *feedback* correctivo escrito a largo plazo. Las diferencias en los resultados se observan en la **Tabla 7**:

**Tabla 7.**  
*Diferencias en los errores identificados en los tres grupos durante el pretest y postest diferido*

| Medición         | GE 1 (CMI)        |                     | GE 2 (cd)         |                     | GC                |                     |
|------------------|-------------------|---------------------|-------------------|---------------------|-------------------|---------------------|
|                  | Número de errores | Promedio de errores | Número de errores | Promedio de errores | Número de errores | Promedio de errores |
| Pretest          | 44                | 3,7                 | 41                | 3,4                 | 44                | 3,7                 |
| Postest Diferido | 14                | 1,2                 | 28                | 2,3                 | 47                | 3,9                 |
| Diferencia       | 30                | 2,5                 | 13                | 1,1                 | -3                | -0,2                |

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, los resultados de las Tablas 6 y 7 revelan patrones idénticos en ambos postests en el GE2 y el GC. A continuación, se aplicó la prueba t-test para evaluar diferencias significativas entre los grupos en estudio, basada en sus promedios aritméticos. 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, que se muestran en la Tabla 8:

**Tabla 8.**  
*Prueba t-test (pretest y postest diferido) entre los grupos experimentales y grupo control*

|                   | GE 1 (CMI) | GE 2 (cd) | GC     |
|-------------------|------------|-----------|--------|
| Media             | 2,500      | 1,083     | -0,250 |
| Estadístico t     | 4,722      | 2,600     | -0,609 |
| Valor crítico [t] | 2,201      | 2,201     | 2,201  |
| Sig. (bilateral)  | 0,001      | 0,025     | 0,555  |

Fuente: elaboración propia.

A largo plazo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el GE1, el GE2 y el GC, dado que el valor p fue menor que 0,05 ( $p = 0,001$  y  $p = 0,025$ , respectivamente). Esto respalda la eficacia de las estrategias de *feedback* correctivo en la reducción de errores en el GE1. En contraste, el GC no mostró diferencias estadísticamente significativas ( $p = 0,555$ ).

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 relación con lo anterior, tanto el grupo experimental 1 como el grupo experimental 2 mostraron diferencias estadísticamente significativas en su disminución de errores en el largo plazo; sin embargo, en el corto plazo no presentaron una diferencia estadísticamente significativa en contraste con el grupo de control. No obstante, en el GE1 sí 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 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.

### **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**

Con la finalidad de corroborar la segunda hipótesis, se realizaron los contrastes entre los grupos experimentales durante el pretest, el postest inmediato y el postest diferido por medio de la prueba t-test.

*Efectividad de las estrategias de feedback correctivo escrito en el corto plazo entre grupos experimentales*

En una primera instancia, se procedió a obtener el promedio de error de cada grupo experimental durante el pretest y el postest inmediato para determinar la eficacia de las estrategias de *feedback* correctivo escrito a corto plazo (Tabla 5):

GE1: reducción promedio de errores en 1,3.

GE2: reducción promedio de errores en 1,1.

Los resultados fueron sometidos a la prueba estadística t-test para identificar si hubo significancia estadística entre los grupos. Esta prueba no detectó diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (Tabla 6):

GE1:  $p = 0,072$ .

GE2:  $p = 0,084$ .

Aunque ambos grupos experimentales redujeron sus errores, las diferencias en las disminuciones no fueron lo suficientemente marcadas como para alcanzar significancia estadística. Se pone de manifiesto, entonces, que las estrategias de *feedback* correctivo escrito aplicadas generaron un efecto positivo similar en ambos grupos en el corto plazo.

*Efectividad de las estrategias de feedback correctivo escrito en el largo plazo entre grupos experimentales*

A largo plazo, ambos grupos experimentales mostraron diferencias estadísticamente significativas en la reducción de errores (Tabla 8):

GE1:  $p = 0,001$  (reducción de promedio en 2,5).

GE2:  $p = 0,025$  (reducción de errores en 1,1).

Sin embargo, la estrategia aplicada en el GE1 (*feedback* indirecto metalingüístico) fue notablemente más efectiva, con una disminución significativa y sostenida de errores entre el postest inmediato (1,3) y el postest diferido (2,5). En contraste, el GE2 (*feedback* directo) mantuvo una reducción estable de errores (1,1), sin una mejora adicional a largo plazo.

Los resultados confirman la segunda hipótesis, ya que la estrategia de *feedback* correctivo indirecto metalingüístico aplicada al GE1 fue más efectiva que el *feedback* directo del GE2 para tratar los errores en conectores argumentativos. A corto plazo, ambos grupos lograron mejoras similares, pero a largo plazo solo el GE1 mostró un beneficio sostenido y una disminución significativa adicional de errores.

Esto sugiere que el *feedback* indirecto no solo corrige errores, sino que también promueve una comprensión más profunda y duradera, y permite a los participantes internalizar las correcciones y aplicarlas de manera autónoma con el tiempo.

## Discusión

El estudio 1, correspondiente al análisis de corpus, permitió determinar la frecuencia de errores en el uso de los conectores argumentativos por parte de los estudiantes de la muestra. La importancia de este tipo de investigación radica en su capacidad para delimitar los errores más significativos y frecuentes en el uso real del lenguaje por parte de los aprendientes, como lo destacan Ferreira y Elejalde (2020). Este tipo de estudio permite realizar un análisis de aquellos errores más significativos y frecuentes. Como principal resultado del estudio 1 se pudo determinar que el conector causal se empleó de forma errada con mayor frecuencia. González Manzaneros y Rosado Villegas (2022) indican, al respecto, que la causalidad es relevante en la argumentación, porque “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).

Los conectores adquieren importancia dentro de la enseñanza de la escritura, ya que se espera que los estudiantes logren una redacción coherente y cohesiva; esto se logra mediante el uso apropiado de los conectores o marcadores discursivos. Asimismo, el conector funciona como nexos que ayuda a enlazar partes de un texto para que este sea comprendido por el lector.

Respecto al estudio 2 y enfocándose en la respuesta a la pregunta de investigación planteada, los resultados muestran que, por un lado, en torno a la efectividad de las estrategias de *feedback* correctivo escrito en el corto plazo, ambos grupos experimentales mostraron una disminución de sus errores en contraste con el grupo control; no obstante, no se pudo validar estadísticamente.

En el largo plazo, al analizar las diferencias entre el pretest y el posttest diferido, se encontraron resultados estadísticamente significativos en ambos grupos experimentales ( $p < 0,05$ ). No obstante, el grupo experimental que recibió *feedback* correctivo escrito (FCE) metalingüístico indirecto mostró una mayor reducción de errores (de 2,4 en el posttest inmediato a 1,2 en el posttest diferido). En contraste, el grupo que recibió FCE directo no presentó mejoras adicionales entre el posttest inmediato y el diferido, manteniendo un promedio de error de 2,3 en ambas mediciones.

Estos resultados confirman la hipótesis de que las estrategias de *feedback* correctivo escrito metalingüístico indirecto son efectivas para mejorar la escritura en los estudiantes, especialmente a largo plazo. Al respecto, coinciden con estudios previos que han demostrado los beneficios de estas estrategias en la reducción de errores en la escritura (Ferreira, 2017; Kloss y Ferreira, 2019).

En particular, los hallazgos obtenidos se alinean con dos estudios relevantes. La investigación de Ferreira (2017), que examinó el efecto del FCE en la mejora de la escritura en estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE). Similar a este estudio, se demostró que el FCE metalingüístico indirecto fue más efectivo que el directo para reducir errores, tanto a corto como a largo plazo, en la corrección de la ortografía acentual en aprendientes de español como L2. Ferreira (2017, 2022) subraya la necesidad de investigaciones que examinen los efectos del FCE en distintas temporalidades.

Los resultados también coinciden con el estudio de Kloss y Ferreira (2019), quienes trabajaron con estrategias similares para corregir errores en el uso de marcadores discursivos de tipo organizacional en la escritura de crónicas periodísticas. El grupo experimental de Kloss y Ferreira (2019) recibió, de igual forma, correcciones metalingüísticas indirectas con descripción gramatical, y evidenció una disminución significativa de errores a corto y largo plazo, lo que respalda los hallazgos aquí encontrados.

Finalmente, los resultados se relacionan con la investigación realizada por Ferreira y Oportus (2018), quienes desarrollaron un experimento cognitivo en aprendientes de ELE de nivel A2 y B1. El objetivo fue examinar los tiempos de respuesta y la efectividad del FCE metalingüístico indirecto comparado con el metalingüístico directo en el tratamiento de errores en el uso de *a*, *de*, *por* y *para*. Los resultados señalan que el FCE metalingüístico indirecto genera mayor tiempo de respuesta de procesamiento en ambos grupos y mayor influencia en las diferencias individuales en el procesamiento en el nivel B1.

## Conclusiones

La efectividad del *feedback* correctivo en la escritura ha sido un tema debatido en la lingüística. Este estudio aborda la pregunta sobre qué estrategia es más efectiva para reducir errores en el uso de conectores argumentativos en la escritura de cartas al director. Los resultados muestran que el *feedback* indirecto con descripción gramatical fue más efectivo tanto a corto como a largo plazo, pues los errores desde el pretest hasta el posttest diferido disminuyeron. Estos hallazgos confirman la segunda hipótesis al demostrar que el *feedback* metalingüístico indirecto con descripción gramatical tiene tendencia a la reducción de errores.

Para futuras investigaciones, se sugiere replicar este diseño metodológico en distintos contextos educativos y niveles de enseñanza del español como lengua materna, y evaluar la efectividad del *feedback* correctivo en otros tipos de textos. Es importante considerar que las investigaciones futuras necesitarán un diseño longitudinal más extendido para recopilar información sobre cómo los estudiantes responden al *feedback* correctivo y cómo se ven afectados por variables individuales adicionales, como la motivación y el nivel de competencia lingüística.

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Resultados SIMCE escritura. Segundo año de educación media, 2016*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.revistadeeducacion.cl/wp-content/uploads/2017/09/RESULTADOS-SIMCE-ESCRITURA.pdf>
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educativas. Manual I. Dominio cognitivo*. McKay.
- Burguera-Serra, J. G. (2006). Mecanismos argumentativos en las cartas al director: la interrogación retórica. *Pragmalingüística*, 14, 7-23. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2017.i25>
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós. <https://assets-libr.cantook.net/assets/publications/13331/medias/excerpt.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/taller-de-textos-leer-escribir-y-comentar-en-el-aula.pdf>
- Córdova-Jiménez, A. (2011). Las cartas al director como género periodístico. *ZER: Revista de Estudios de Comunicación*, 16(30). <https://doi.org/10.1387/zer.4803>
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). A Typology of Written Corrective Feedback Types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>
- Real Academia de la Lengua Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española* (v. 2). Espasa.
- Ferreira, A. y Oportus, R. (2018). Procesamiento cognitivo del Feedback Correctivo Escrito indirecto en los errores preposicionales en ELE. *Boletín de Filología*, 53(1), 83-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032018000100083>
- Ferreira, A. (2022). La precisión gramatical en un corpus de escritura académica de aprendientes africanos de ELE. *International Journal of Foreign Languages*, 18, 77-101. <https://doi.org/10.17345/rile18.3503>
- Ferreira, A. (2017). El efecto del feedback correctivo para mejorar la destreza escrita en ELE. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 37-50. <https://doi.org/10.14483/calj.v19n1.10220>
- Ferreira, A. y Elejalde, J. (2020). Propuesta de una taxonomía etiológica para etiquetar errores de interlengua en el contexto de un corpus escrito de aprendientes de ELE. *Forma y Función*, 33(1), 115-146. <https://doi.org/10.15446/fyf.v33n1.84182>
- González-Manzanero, R. y 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. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342022000300790>
- González-Díaz, C. y Sánchez-Santos, L. (2014). La formulación de los objetivos instructivos en el contexto del currículo docente. *Educación Médica Superior*, 28(3), 467-481. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412014000300008](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000300008)
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, L. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill. <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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7251187>
- Martí-Sánchez, M. (2011). Los conectores discursivos (entre los otros marcadores discursivos y los otros conectores). *Linred: Lingüística en la Red*, 9. <http://hdl.handle.net/10017/24169>
- Merino-Risopatrón, C. y Muñoz-Amigo, V. (2024). Creencias, saberes y prácticas didácticas: una experiencia de escritura en el contexto escolar chileno. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 11(21), 41-60. <https://doi.org/10.48162.rev.5.106>
- Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Ariel.
- O'Donnell, M. (2008). *UAM CorpusTool*. Universidad Autónoma de Madrid. <http://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. <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134546830019.pdf>

- Pastor, L. (2012). *Teoría de las cartas al director: la gestión periodística del público*. UOC Press.
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y Vida*, 22(2), 32-45. <http://bit.ly/45jxb9P>
- Pedraza-Piñón, L. (2019). Escritura creativa: herramienta transversal del aprendizaje. En J. R. González-Martínez, J. E. Aguilar-Morales y I. E. Ortiz-Gallardo (coords.), *Innovación en el proceso de aprendizaje* (pp. 244-256). Universidad Autónoma de Tlaxcala. [http://www.profesoresuniversitarios.org.mx/innovacion\\_aprendizaje\\_practica\\_docente.pdf#page=245](http://www.profesoresuniversitarios.org.mx/innovacion_aprendizaje_practica_docente.pdf#page=245)
- Pons, S. (2000). Los conectores. En A. Briz-Gómez y Grupo Val. Es. Co. (eds.), *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* (pp. 193-220). Ariel.
- Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Ariel.
- Sheen, Y. (2011). *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning*. Springer.
- Valenzuela-Baeza, 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. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42492>
- Vega-Rodríguez, M. de. (2005). El procesamiento de oraciones con conectores adversativos y causales. *Cognitiva*, 17(1), 85-108. [https://doi.org/10.1174/0214355053114745?urlappend=%3Futm\\_source%3Dresearchgate.net%26utm\\_medium%3Darticle](https://doi.org/10.1174/0214355053114745?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle)
- Vilamor, J. (2000). *Redacción periodística para la generación digital*. Universitat.
- Yanes, R. (2004). *Géneros periodísticos y géneros anexos: una propuesta metodológica para el estudio de los textos publicados en prensa*. Fragua.