

La precisión gramatical en un corpus de escritura académica de aprendientes africanos de ELE¹

ANITA FERREIRA

Universidad de Concepción, Chile

aferreir@udec.cl

Resumen

La precisión en la escritura es de vital importancia en las audiencias académicas y profesionales, en las cuales los errores pueden estigmatizar a quienes escriben. El Feedback Correctivo Escrito (FCE) es un tema crucial en el ámbito de la Adquisición de una Segunda Lengua (ASL) dado que favorece el aprendizaje y contribuye cognitivamente al mejoramiento de los niveles de precisión en una segunda lengua. El objetivo de este artículo es aportar evidencia empírica en el área del ELE para fines académicos. Para ello, se analiza un corpus de textos académicos de aprendientes africanos de nivel A2, cuyas L1 son portugués e inglés, con el objeto de determinar los errores más frecuentes. Los resultados arrojan que estos corresponden a las preposiciones y artículos. La determinación de dichos errores permite el tratamiento de ellos a través de estrategias de feedback correctivo escrito metalingüístico directo para mejorar la precisión de este tipo de palabras en los escritos académicos.

Palabras clave

Corpus de aprendientes de ELE; precisión lingüística; feedback correctivo escrito; escritura académica.

¹ Este artículo se realizó en el contexto del Proyecto Fondecyt 1180974 *Diseño e implementación de un corpus escrito de aprendientes de ELE para el análisis de la interlengua*, (2018-2022). La autora agradece a FONDECYT-ANID por su patrocinio.

Grammatical Accuracy in a Corpus of Academic Writing from African Learners of Spanish

Abstract

Accuracy in writing is vitally important in academic and professional audiences, where mistakes can stigmatize writers. Written Corrective Feedback (WCF) is a crucial topic in the field of Second Language Acquisition (SLA) since it favors learning and cognitively contributes to the improvement of accuracy levels in a second language. The objective of this article is to provide empirical evidence in ELE for academic purposes. To do this, a corpus of academic texts from African A2 level learners, whose L1 are Portuguese and English, is analyzed to determine the most frequent errors. The results show that these correspond to prepositions and articles. The determination of these errors allows the treatment of them through direct metalinguistic written corrective feedback strategies to improve the precision of this type of words in academic writings.

Keywords

Corpus of ELE learners, linguistic accuracy, written corrective feedback, academic writing.

Recibido el 03/05/2022

Aceptado el 31/10/2022

1. Introducción

La enseñanza del Español con Fines Específicos (EFE) se centra en el español como una segunda lengua especializada, es decir, destacando el lenguaje que se genera a partir de las distintas áreas del conocimiento o del ámbito profesional, tales como la ciencia, salud, técnica, jurídica, etc (Gómez de Enterrera, 2007). El Español para Fines Académicos (EFA), se enfoca en estudiantes universitarios que deben adquirir competencias comunicativas que les permitan desenvolverse en su área de estudio y casa de estudio. En estos casos, los estudiantes deben cursar una asignatura de español, como segunda lengua, ya que usualmente es parte de los requerimientos curriculares exigidos por el establecimiento educacional.

En la actualidad, la creciente demanda de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) ha propiciado un incremento en cuanto al aprendizaje y enseñanza del español en contextos determinados que requieren una formación especializada. El desarrollo de una competencia lingüístico-comunicativa en el ámbito académico implica aprender y usar el código oral y escrito que utilizan docentes y estudiantes en ámbitos universitarios para presentar, discutir y evaluar información de carácter científico (Vázquez, 2004). «El discurso académico no es simplemente la lengua que habla la comunidad científica. Los programas de movilidad europea (Erasmus y Sócrates) han demostrado que la comunicación científica incluye, además, como objeto de investigación, el código oral y escrito que docentes y estudiantes utilizan en el ámbito universitario, para presentar, discutir, enseñar y evaluar cuestiones científicas. Competencia comunicativa significa, en este contexto, la correcta recepción de textos orales (clases magistrales, conferencias, discusión en seminarios, etc.) y la producción adecuada de textos escritos, especialmente trabajos monográficos y exámenes» (Vázquez, 2001:11). Los textos académicos son textos especializados que circulan en el ámbito de la investigación y de la enseñanza superior. Dichos textos académicos son los que se producen en universidades, institutos de investigación científica y academias, que se refieren a temáticas propias de un dominio científico y que responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas de cada área de conocimiento.

La precisión en la escritura es de vital importancia en las audiencias académicas y profesionales, en las cuales los errores pueden estigmatizar a quienes escriben (Ferris, 2010; Sheen, 2011; Ferreira, 2017; Pastor y Ferreira, 2018; Pastor, 2006). En la literatura disciplinar se ha sostenido (Lightbown, 1998; Schmidt 2012; Robinson, Mackey, Gass y Schmidt 2012; VanPatten, 2015) que aumentar el nivel de conciencia lingüística de los aprendientes, llamándoles la atención sobre sus errores sistemáticos, a través de información metalingüística clave para que noten o perciban sus problemáticas puede ayudar a que mejoren tanto la comprensión de ellas como su habilidad escrita. Las estrategias de enseñanza de Feedback Correctivo Escrito (FCE) pueden apoyar el desarrollo de la conciencia metalingüística (hipótesis del monitor de Krashen, 1988) a través de una atención selectiva de errores enfocados en el proceso de escritura, logrando así mejorar la precisión lingüística y la competencia lingüística de los aprendientes. Antes de que un aprendiente produzca un enunciado, lo puede

escanear internamente en busca de errores, para ello debe utilizar el sistema aprendido a nivel metalingüístico. La autocorrección se produce cuando se utiliza el monitor para corregir un enunciado después de producirla. Según la hipótesis del Monitor, tal autocontrol y autocorrección son las únicas funciones del aprendizaje consciente del lenguaje (Krashen, 1988). La corrección del error por parte del estudiante (autocorrección) da indicios para pensar que este ha notado su error (Schmidt, 2012). De tal manera que, la correlación entre la forma errónea del estudiante y la forma meta (del inglés, target form), podemos entenderla como un paso hacia la adquisición (Lightbown 1998). La conciencia como atención (ya sea intencional o no), no se refiere a un solo mecanismo cognitivo sino a una variedad de mecanismos o subsistemas, incluido el estado de alerta, la orientación, la detección dentro de la atención selectiva, la facilitación y la inhibición.

En estudios previos, con un enfoque cognitivo en torno a la corrección de errores sistemáticos y la efectividad de estrategias de FCE, se observó que la corrección de los errores sistemáticos en ELE favorecía sustantivamente la reducción del tiempo empleado en procesar un estímulo que había sido respondido incorrectamente en un primer intento (Ferreira, Oportus, et al., 2016; Ferreira y Oportus, 2020a; Ferreira y Oportus, 2020b). Además, se evidenció que, desde un punto cognitivo, el FCE metalingüístico directo implicaría una carga menor que la que ejerce el FCE metalingüístico indirecto puesto que en este último caso es el estudiante el que tiene que examinar el problema lingüístico a un nivel más profundo y de mayor elaboración para resolverlo, comparado con el FCE metalingüístico indirecto (Bitchener y Ferris 2012; Ferreira 2017; Salimi y Ahmadpour 2015).

En nuestro programa de investigación, Adquisición y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, L1 y L2, ADELE, se han adoptado diferentes enfoques en relación con la investigación en ELE para fines académicos, como, por ejemplo, el análisis de errores asistido por el computador, el análisis contrastivo de la interlengua, el tratamiento de errores (Ferreira y Lafleur, 2015; Granger 2012; Gilquin 2008) y el feedback correctivo escrito. Con un criterio atención proactiva de formas (Doughy y Williams 1998) se ha podido determinar qué formas lingüísticas son potenciales candidatas para un tratamiento con vías ayudar a los aprendientes a notar sus errores en la producción escrita. En dicha perspectiva, de acuerdo con los resultados de estudios de análisis de errores asistido por el computador (del inglés, *Computer-Aided Error Analysis* (CEA)) se ha podido hacer una predicción a partir de los resultados de procesamiento de corpora textuales de aprendientes en ELE en formato electrónico (del inglés, *Computer Learner Corpora*, (CLC)).

En este artículo, la problemática que se aborda se relaciona con los errores que se observan en un corpus de textos académicos de aprendientes africanos de ELE de nivel de competencia A2. El estudio es descriptivo de carácter mixto, cuantitativo y cualitativo para delimitar los tipos de errores más frecuentes y el mejoramiento de la precisión lingüística a partir de estrategias de feedback correctivo metalingüístico directo. El artículo se organiza en las siguientes secciones: en la sección 1, nos referimos a los fundamentos teóricos en materia de escritura académica, corpus de aprendientes de ELE y feedback correctivo escrito. En la sección 2, abordamos la metodología sobre

el análisis de errores y el tratamiento de estrategias de FCE metalingüísticas directas en los errores de preposiciones y artículos. En la sección 3, presentamos los resultados cuantitativos y cualitativos. Finalmente, presentamos algunas conclusiones sobre los avances y logros obtenidos en esta investigación.

2. Fundamentos teóricos

El español académico como segunda lengua se ha convertido en una especialidad dentro del ELE, por las necesidades del alumnado no nativo que requiere competencia comunicativa en español como lengua vehicular y por el reto que plantea analizar tal habilidad específica e incentivar su aprendizaje. Esta línea de investigación se centra en el discurso académico en su dimensión lingüística, pragmática y cultural, así como en la recepción y producción del mismo por parte de los estudiantes extranjeros de intercambio universitario en contextos académicos de habla hispana. Como señalan Pastor y Ferreira (2018:92): «En el ámbito universitario, el hecho de que un estudiante no nativo de español curse asignaturas de una disciplina concreta en lo que para él es una L2, con distintos niveles de competencia, implica a su vez un proceso cognitivo a través del que se produce un doble aprendizaje: el de los contenidos de la materia, por un lado y el de la lengua a través de la que estos se expresan».

En un estudio posterior de Ferreira y Elejalde (2019) se pudo delimitar las principales características que presentan los estudiantes extranjeros en el ámbito universitario chileno: (1) tener un nivel de competencia intermedio en ELE (60,8 %), (2) haber estudiado más de un año de español (58 %), (3) en cursos de formación presencial (82 %) (4) con una variante peninsular (65 %), (5) sin tener certificación la mayoría de ellos (68 %) y (6) con un dominio general de inglés como lengua franca (85 %). En lo relativo a su formación académica, la mayoría provienen de carreras de áreas de las ciencias exactas, (53 %) y en un menor grado de las humanidades y ciencias sociales (31 %). Así también se pudo constatar que los textos que presentan mayores niveles de dificultad en la habilidad escrita fueron los *artículos científicos* y los *informes de investigación*. Esto refleja la importancia del conocimiento que se debe tener sobre la elaboración de textos escritos de tipo académico, los cuales requieren de una estructura específica. Elaborar un informe de investigación necesita además identificar las formas gramaticales y la terminología adecuada que permita expresar con precisión los resultados de un estudio o experimentos de investigación. Los hallazgos encontrados en dicha investigación han contribuido en la descripción de un perfil lingüístico-comunicativo más realista del estudiante extranjero universitario no nativo del español que viene por intercambio a Chile. Con esto se ha avanzado en responder la pregunta sobre las características más relevantes y necesidades en la lengua que presentan dichos aprendientes en la enseñanza del español para fines académicos.

2.1 Corpus de aprendientes

El presente estudio se sustenta también en las áreas de Corpus de Aprendientes en formato computacional (del inglés, *Computer Learner Corpora*, CLC) y en el Análisis de Errores Asistido por Computador (del inglés, *Computer-Aided Error Analysis* (CEA)). Los corpus de aprendientes son colecciones de textos orales o escritos digitales de muestras auténticas de interlengua de aprendientes de lenguas extranjeras o segundas, los cuales han sido recolectados acorde con criterios y principios específicos para garantizar la calidad metodológica en su creación (Granger, 2017; Sinclair, 2005).

La revisión tanto de los estudios de corpus como de análisis de errores ponen de relieve una serie de aspectos metodológicos que deben ser considerados en investigaciones basadas en corpus de ELE, entre ellas, se recomienda que los estudios deben (1) estar teóricamente fundamentados y ser también explicativos (no sólo descriptivos), (2) usar sistemas de anotación claros para el etiquetamiento de los errores y (3) construir corpus de aprendientes que estén bien diseñados y que controlen las variables del aprendiente. El cambio en el procedimiento es importante desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo, pues los análisis deben apoyarse en datos recolectados de manera natural y con una mayor rigurosidad en la homogeneización y categorización de los errores.

2.2 La precisión gramatical y el FCE para corregir errores en la precisión escrita

El FCE conocido también como corrección de errores o corrección gramatical es un tema crucial en el ámbito de ASL, tanto para estimular como para consolidar el aprendizaje. El foco del debate entre los investigadores de L2 escrita se centra en la pregunta planteada por Ferris (2010) «¿ayuda el feedback correctivo escrito a mejorar la precisión escrita de los estudiantes?» al respecto, los estudios realizados han arrojado resultados en favor de esta interrogante (Bitchener y Ferris, 2012; Lafleur, y Ferreira, 2016; Ferreira, 2017).

En segundas lenguas, los errores se entienden como desviaciones de las normas de la lengua meta y se consideran como naturales en el aprendizaje. Estas desviaciones son sistemáticas y forman parte del proceso de adquisición y aprendizaje de una L2. Los errores son interesantes de estudiar porque revelan patrones de desarrollo de los sistemas de interlengua de los aprendientes de una segunda lengua, señalando donde ellos sobregeneralizan una regla o donde transfieren de manera inapropiada una regla de la lengua materna a la segunda lengua.

Una distinción relevante en función de la rigurosidad metodológica, es la distinción entre FCE focalizado y FCE no focalizado. Este último, corresponde a la práctica habitual de los profesores de escritura, quienes corrigen todos los errores en los trabajos escritos de los estudiantes (Ellis, Sheen, Murakami y Takashima 2008), en contraste con el FCE focalizado que selecciona errores específicos para ser corregidos y descarta otros. Un FCE altamente focalizado se va a concentrar en una, a lo más dos categorías. Según Ellis et al. (2008), existen razones teóricas sólidas que avalan el argumento de que el FCE focalizado puede ser más acertado que el FCE no focalizado.

Los estudiantes son más sensibles en poner atención a correcciones dirigidas a uno o a un número limitado de tipos de errores para desarrollar mayor comprensión de la naturaleza del error y la corrección necesaria.

Las ventajas del FCE metalingüístico radican en que este obliga al estudiante a involucrarse en un aprendizaje guiado con resolución de problemas, los estimula a reflexionar sobre las formas lingüísticas y los ayuda a desarrollar habilidades para llegar a ser autoeditores independientes (Bates, Lane, y Lange, 1993). La provisión de FCE metalingüístico indica que un error se ha cometido. Esto se puede realizar subrayando el error, registrando al margen la cantidad de errores en una línea determinada, o utilizando un código para mostrar que el error ha ocurrido y qué tipo de error es (Ellis, 2009; Sheen, 2011); en este caso, son los estudiantes quienes deben resolver y corregir el problema en el cual se ha focalizado su atención.

Ferreira (2017) señala que la propuesta de estrategias de FCE para mejorar la precisión en la escritura requiere de investigaciones que examinen los efectos de recibir versus no recibir FCE en el corto y largo plazo. En el estudio se describe un estudio experimental longitudinal con pretest/posttest (inmediato y diferido) y grupo control para evaluar la efectividad del FCE metalingüístico directo e indirecto en la disminución de errores en aprendientes de nivel A2 y B1 en ELE. En dicha oportunidad, los errores enfocados correspondieron a la ortografía acentual, las preposiciones y la concordancia gramatical. Los resultados arrojaron que el FCE metalingüístico fue efectivo para apoyar los errores y mejorar la precisión lingüística de los aprendientes de ELE.

3. Metodología

El estudio es descriptivo de carácter mixto, cuantitativo y cualitativo para delimitar los tipos de errores más frecuentes y el mejoramiento de la precisión lingüística a partir de estrategias de feedback correctivo directo metalingüístico. La metodología se sustenta en el análisis de errores considerando los planteamientos de la lingüística de corpus y del feedback correctivo escrito en textos producidos por estudiantes aprendientes del ELE. El diseño para la aplicación del FCE consideró seis sesiones de tareas de escritura durante los meses de mayo y junio. El pre y posttest consistió en la realización de dos tareas de escritura. El tiempo para la realización de las tareas de escritura correspondió a una semana por cada tarea. Se trabajó durante cuatro sesiones, con acompañamiento guiado, que involucró a los estudiantes, sus tareas de escritura revisadas y estrategias FCE metalingüístico directo provistas por ayudantes de investigación quienes habían sido entrenadas para dicha actividad.

3.1 La muestra de aprendientes africanos

La muestra se constituyó por seis estudiantes africanos de posgrado (4 de Angola, 1 de Mozambique y 1 de Sudáfrica), quienes cursaban el nivel A2 de un curso de ELE para fines académicos. La lengua materna de los estudiantes era portugués (5 aprendientes) e inglés (1 aprendiente). Las áreas disciplinares de los posgrados cubría

las siguientes disciplinas: Magíster en Ciencias con Mención en Microbiología, Magíster en Gestión Integrada al Medio Ambiente, Riesgos Laborales y Responsabilidad Social Empresarial, Magíster en Ciencias Forestales, Magíster de Ingeniería Metalúrgica y Magíster en Economía Aplicada. En la Tabla 1 se explicita la L1, la procedencia y área disciplinar del posgrado de cada sujeto de la muestra.

Tabla 1. Información de sujetos

Sujetos	L1	Magíster	Procedencia
1	Portugués	Magíster en Ciencias con Mención en Microbiología	Angola
2	Portugués	Magíster en Gestión Integrada Medio Ambiente, Riesgos Laborales y Responsabilidad Social Empresarial	Angola
3	Portugués	Magíster en Gestión Integrada Medio Ambiente, Riesgos Laborales y Responsabilidad Social Empresarial	Mozambique
4	Portugués	Magíster en Ciencias Forestales	Angola
5	Inglés	Magíster en Ingeniería Metalúrgica	Sudáfrica
6	Portugués	Magíster en Economía Aplicada	Angola

3.2 El Corpus de aprendientes africanos

El CAELE es un corpus longitudinal en el ámbito del discurso académico cubriendo en mayor grado el ámbito científico y humanístico, dado que los estudiantes que produjeron los textos pertenecen a distintas carreras universitarias. Los aprendientes que escribieron los textos venían de programas de intercambio de una universidad chilena en el marco de la movilidad estudiantil. Dichos alumnos, durante su estadía necesitaban mejorar principalmente su fluidez oral y escrita para atender a las clases en español (Ferreira y Elejalde, 2019).

En el modelo metodológico para el diseño de corpus, se consideraron los criterios establecidos por la lingüística de corpus (Sinclair, 2005) y la metodología de recolección de corpus para el estudio de la producción de aprendientes de lenguas (Granger, 2017). Estas dos líneas permitieron una construcción adecuada y equilibrada del corpus CAELE (Ferreira, Elejalde y Blanco, 2022).

La construcción del corpus CAELE sigue los principios de diseño y criterios estructurales de corpus de aprendientes (Sinclair, 2005), donde se considera además del nivel de competencia, la lengua materna del sujeto, el año de generación de los textos y el número de textos producidos por cada sujeto. De acuerdo con Sinclair (2005), es importante considerar que los textos deben ser completos, independiente de la longitud o número de palabras. Es decir, el tamaño y la representatividad de un texto completo es más importante que la recolección de textos con variación de palabras o longitud de estos. Para este estudio hemos considerado un subcorpus textual del CAELE, constituido por un total de 48 textos que corresponden a 8 textos producidos por cada sujeto.

3.2.1. Recolección del subcorpus de aprendientes de ELE para fines académicos

El corpus de 48 textos fue recopilado a lo largo de un trimestre. Cada uno de los textos fue realizado en el contexto de la clase de Español como Lengua Extranjera de nivel A2 a través de la plataforma del Grupo de Investigación ADELE. Las extensiones fueron entre 100 a 150 palabras por cada uno. Las tareas de escritura se realizaron en el marco de los temas del magíster de cada estudiante y de acuerdo con los intereses y las necesidades lingüísticas de los estudiantes. Para comprobar la modalidad de las actividades de escritura se puede ver la tabla 2.

Primero se realizó el Pre-Test, que consistió en la escritura de un texto donde se debía expresar la opinión respecto de un tema de cada área disciplinar según sujeto y responder a una serie de preguntas sobre el tema tratado; ambos textos tuvieron una extensión aproximada de 150 palabras por sujeto. Posteriormente, se realizaron una serie de cuatro actividades de escritura con el objeto de aplicar estrategias de FCE metalingüístico directo a los errores enfocados. Los temas para gatillar la escritura fueron determinados a partir de los planes de estudio de cada magister y las temáticas de difusión científica en cada disciplina en una modalidad presencial en el laboratorio de aplicaciones tecnológicas en lingüística aplicada, LATLA.

Finalmente, se aplicó el postest después de una semana desde la última actividad de escritura. La modalidad de aplicación fue similar a la utilizada en el pretest, es decir, los estudiantes escribieron un texto relacionado con sus áreas de magíster de una extensión de 100 a 150 palabras. A continuación, los estudiantes trabajaron en la plataforma con el fin de responder una serie de preguntas ligadas con el artículo. En las actividades los estudiantes no podían acceder gramáticas, traductores, ni corrector en la plataforma.

Tabla 2. Descripción de actividades

Sesión	Tipo de actividad	Descripción de la actividad
1	Pre test	Escritura de un texto sobre una noticia de proyectos de investigación de la disciplina.
1	Pre test	Respuestas escritas sobre el texto leído.
2	Tarea 1	Escritura sobre las diferencias y similitudes entre los contextos educativos.
3	Tarea 2	Escritura de un texto opinión sobre cita textual de un investigador de la disciplina.
4	Tarea 3	Escritura sobre temática de becas y créditos para estudiar en la Universidad
5	Tarea 4	Escritura sobre problemáticas de la especialidad
6	Tarea 5	Escritura sobre temática de estudios del magister
6	Post-Test	Escritura sobre preguntas relacionadas con cada magister del estudiante.

3.2.2. Escritura Textual en la plataforma E-Learning

Las tareas de escritura se llevaron a cabo a través de la plataforma del grupo Adquisición de Enseñanza del Español, ADELE, que facilita la recolección de textos electrónicamente. Cada estudiante tenía su usuario y clave de ingreso, que les permitía ingresar a las actividades agendadas para cada semana. A continuación, se ilustra el trabajo de escritura de textos académicos en la plataforma. Se puede apreciar el tipo de actividades e instrucciones, así como también las respuestas dadas por los aprendientes. En la figura 1, la tarea de escritura se circunscribe en el área disciplinar de la salud, sobre un tema de microbiología. Se trata de una noticia sobre la relación entre microbioma y enfermedades.

Microbiología

- Lee el siguiente texto y responde las preguntas que están a continuación.
- Recuerda que no debes copiar textual tus respuestas. Responde con tus palabras.
- Las palabras subrayadas y en negrita se encuentran definidas en la sección de "Léxico de los textos"; allí encontrarás la definición de aquellas palabras. Las palabras subrayadas están en "léxico especializado" y las palabras en negrita en "léxico general".

Experto español expuso sobre relación entre microbioma y enfermedades en jornadas de toxicología



Las nuevas visiones que explican la existencia de ciertas patologías, a partir de la microbioma o flora bacteriana, expuso el experto del laboratorio Lema-Bandín (España), Tomás Camacho, en la **apertura** de las IV Jornadas de Toxicología celebradas en la UdeC, con la organización conjunta de la Facultad de Farmacia y Sociedad de Toxicología, Sotox.

"Esta es la década del nacimiento del microbioma, es un cambio total en la interpretación de las enfermedades; algo que nos parecía **anecdótico**, pero que es real", afirmó el expositor. Asimismo, indicó que los organismos que constituyen la flora bacteriana han acompañado al hombre a lo largo de su **evolución**.

Pero el "excesivo saneamiento" impulsado en las últimas décadas, dijo, ha destruido parte de estos organismos, dando paso a las enfermedades. Como ejemplo, mencionó el caso de Helicobacter pylori, señalando que solo una de sus cepas, en

Figura 1. Tarea de Escritura Académica 2 del sujeto

En la figura 2 se trata de una tarea de escritura en el área disciplinar de las ciencias de la ingeniería. El aprendiente debe leer una noticia sobre un seminario del centro de recursos hídricos para la agricultura y la minería. La comprensión temática se apoya con la posibilidad de consultar un diccionario con léxico de la especialidad. En la Figura 3 y 4 se pueden examinar las tareas de escritura académica consistentes en textos argumentativos donde se debe expresar la opinión sobre temáticas de la especialidad en medicina y ciencias ambientales. En la figura 3 se exhibe la respuesta del aprendiente sobre la resistencia de los antibióticos. En este caso, el aprendiente (sujeto 5) manifiesta su preocupación por el exceso en la ingesta de medicamentos y explicita la situación que ocurre con los antibióticos en África.

Ingeniería

- Lee el siguiente texto y responde las preguntas que están a continuación.
- Recuerda que no debes copiar textual tus respuestas. Responde con tus palabras.
- Las palabras subrayadas y en negrita se encuentran definidas en la sección de "Léxico de los textos", allí encontrarás la definición de aquellas palabras. Las palabras subrayadas están en "léxico especializado" y las palabras en negrita en "léxico general".

Clúster de Tecnología del Crhiam organizó seminario sobre economía circular



Expositores del mundo de la **ingeniería** se reunieron en el seminario "La **economía** circular en la industria minera", con el objetivo de examinar los procesos que tradicionalmente ha usado el sector y **replantear** nuevas alternativas que permitan el uso más eficiente de los recursos.

La jornada, organizada por el clúster de Tecnología del Centro de Recursos Hídricos para la Agricultura y la Minería (Crhiam) se desarrolló en la Sala de Consejo del Departamento de **Ingeniería** Metalúrgica.

La investigadora principal del Crhiam y académica de la Facultad de Ciencias Ambientales, Dra. Gladys Vidal, fue la encargada de dar la bienvenida a los asistentes, para más **BAKID.TOM** realizar una presentación que incluyó una descripción general sobre la

Figura 2. Tarea de escritura académica 2 del sujeto

PREGUNTA 1

Finalizado

Puntúa como 1,00

⚙ Editar pregunta

Escribe tu opinión en relación a las consecuencia de la problemática sobre **la resistencia a los antibióticos**. Escribe en mínimo 5 líneas y máximo 10.

Es uno de los problemas mundiales.

También es uno de los mayores problemas en pacientes de las UTI , que en muchos de los casos lleva a muerte porque las bacterias pueden resistir a muchos fármacos.

Es muy importante que nosotros tomamos los antibióticos solamente cuando necesario para que no ayudemos la resistencia das bacterias.

Es muy importante los acuerdos mundiales para la salud.

En África , tenemos también muchos problemas con la resistencia frente a los antibióticos . Me gustaría mucho poder ayudar África con los conocimientos que estoy teniendo acá en Chile para juntos resolver esta situación.

Figura 3. Ejemplo de la tarea de escritura 4 del sujeto 5

En la figura 4, el aprendiente (sujeto 4) se refiere a las consecuencias impactantes de la deforestación de los bosques para la calidad de vida de los seres humanos y animales. Explica la situación de suelos, ríos y ecosistemas acuáticos.

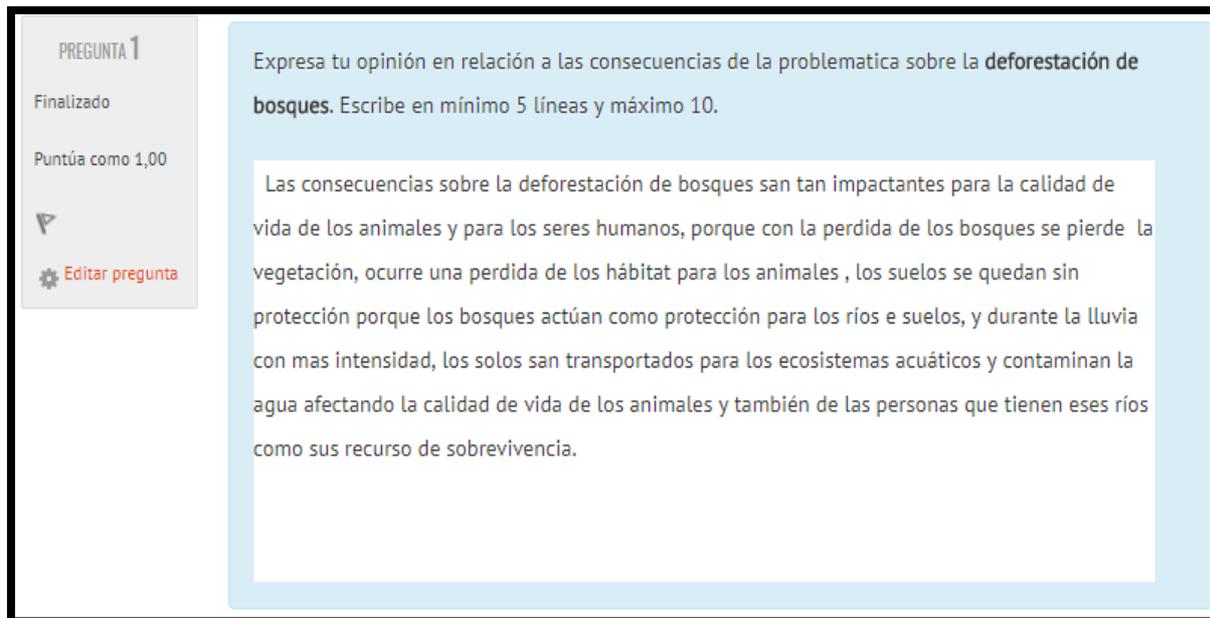


Figura 4. Ejemplo de la tarea de escritura 4 del sujeto 4

3.2.2. Sistema de Anotación

Para la clasificación de los errores identificados en las 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. En cuanto a las clases de palabras se utilizó «prep» para referirse a preposición, «art» para referirse a los artículos, «pron» para los pronombres.

Por criterio descriptivo o de modificación del español como lengua meta se entiende los diferentes tipos de alteraciones que usa el aprendiente y que se observan en los errores de su enunciado. En la adición, el aprendiente adhiere uno o varios elementos innecesarios a la producción de la lengua meta. También puede omitir un elemento o varios dentro de la producción de la lengua meta o bien elegir una forma gramatical o semántica de acuerdo con la fuente de la L1 o la L2. La estructura de la etiqueta (ver figura 6) permite identificar el error de acuerdo con la descripción de la modificación de la lengua meta, en este caso *omisión* de la categoría gramatical, seguido de la localización y profundidad de la categoría gramatical en el *artículo definido* (art-def). De esta forma, la etiqueta refleja que el error está localizado en las categorías gramaticales en un nivel de profundidad de análisis por palabra.

Critero	Nivel	Categoría	Subcategoría	Adición	Falsa selección	Omisión	
Lingüístico	Palabra/oración	Gramática	Categorías gramaticales	ADI-PREP	FS-PREP	OMI-PREP	
			Coherencia textual	Concordancia sintáctica	FS-CG-GEN		
				Puntuación	ADI-coma	FS-coma	OMI-coma
				Conectores	ADI-CONNECT	FS-CONNECT	OMI-CONNECT
	Palabra	Léxico	Léxico creado por derivación	FS-LEX-creado-DERIV			
			Léxico morfología	FS-LEX-MORF			
			Léxico innecesario	ADI-LEX-INNE			
		Ortografía	Acentual	ADI-ORTO-grave	FS-ORTO-grave	OMI-ORTO-grave	
			Literal	ADI-ORTO-LIT	FS-ORTO-LIT	OMI-ORTO-LIT	
			Dierética	ADI-ORTO-hiato	FS-ORTO-hiato	OMI-ORTO-hiato	

Figura 5. Taxonomía de Ferreira y Elejalde, 2020

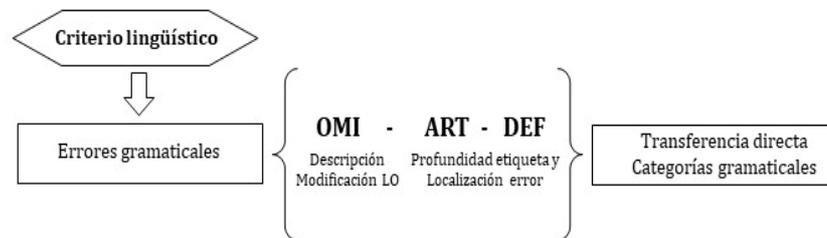


Figura 1. Etiqueta para el uso de la taxonomía en errores de Transferencia directa de categorías gramaticales

Figura 6. Ejemplo de etiqueta para el uso de la taxonomía en errores de transferencia directa del artículo.

3.3 Selección de errores o errores enfocados

A partir de la producción de textos realizados en el pretest primero se identificaron y etiquetaron todos los errores presentes en los escritos con el objeto de determinar los más frecuentes y seleccionar aquellos que serían tratados para mejorar la precisión lingüística. En la figura 6 se observa un ejemplo del proceso de identificación de los errores a través de la enumeración y clasificación de cada error hallados en el texto 1 del sujeto 2.

El medio ambiente es una responsabilidad de todos nosotros.

Para mí se debería (1)por un cartel de este en todas las calles para que las personas puedan percibir, que es nuestra responsabilidad también proteger el medio ambiente y respetar (2)__ las especies que en ella habitan

La recogida masiva de residuos ambientales en los océanos, mares y ríos debería ser programada, de manera que las personas (3)a (4)memorizar las fechas y sus obligaciones hacia el medio ambiente

La actividad (5)tuve (6)comó principal objetivo concientizar a los nuevos alumnos acerca del daño que provocan los desechos antropogénicos al acumularse en un entorno natural y consecuencias incluso para (7)__ cadena trófica completa. Además de concientizar e impulsar a los alumnos que empiezan ahora su carrera como ambientalista, la Facultad de Ciencias Naturales y Oceanografía podría involucrar también a las otras Facultades.

Corrección

(1): Error gramatical. Adición de preposición.

(2): Error gramatical. Omisión de preposición.

(3): Error gramatical. Adición de preposición.

(4): Error gramatical de concordancia sintáctica. Verbal, falsa selección (de tiempo).

(5): Error gramatical de concordancia sintáctica. Verbal, falsa selección (de persona).

Figura 7. Identificación de todos los errores en el texto 1 del sujeto 2

En la tabla 3 se pueden distinguir los errores más frecuentes identificados en el corpus. Estos corresponden a los errores gramaticales de omisión, adición y falsa selección de preposiciones (49 errores) y artículos (32 errores). También se encontraron 41 errores en la concordancia gramatical; sin embargo, dichos errores no fueron seleccionados para ser tratados debido al nivel de competencia de los aprendientes africanos, nivel A2, puesto que acorde con el Plan Curricular del Cervantes (Instituto de Cervantes, 2020) estos no están contemplados para ser enseñados en el nivel de competencia A2. Por tanto, los errores que sistemáticamente presentaron mayor frecuencia acorde con el nivel de competencia de los estudiantes A2 fueron los artículos y las preposiciones. Los errores de ortografía acentual y literal, léxico, pronombre, concordancia sintáctica, coherencia textual, y uso de lengua materna presentaron una menor frecuencia en relación con los errores seleccionados.

Tabla 3. Frecuencia total de todos los errores

Ortografía	Ortografía acentual	OMI-Orto-aguda	3	6	27	39
		OMI-Orto-grave	1	6		
		OMI-Orto-esdrújula	2	4		
		ADI-ORT-aguda	1	1		
		ADI-ORT-esdrúj.	-	1		
		Falsa-selecc-Orto-agud	-	1		
		Falsa-selecc-Orto-gra	-	1		
	Ortografía literal	Reglas monosílabas	6	4	12	
		ADI-MAYÚSC.	1	-		
		OMI- MAYÚSC.	1	-		
Léxico	Léxico	OMI- verbo	-	1	8	8
		ADI-léxico inne.	1	1		
		Léxico-morfo. Falsa selecc. adj	1	-		
		Léxico-morfo. Falsa selecc. Sust.	-	3		
		Léxico-morfo. Falsa selecc. verbo	-	1		
Gramática	Preposición	Falsa selec-prep	6	5	49	131
		OMI-prep	8	15		
		ADI-prep	4	10		
	Artículo	Falsa-Selec-Art	2	-	32	
		OMI-art	8	19		
		ADI-art	1	2		
	Pronombre	OMI-pron	2	2	5	
		Falsa-selec-pron	-	1		
	Concordancia sintáctica	Falsa-Selec-verbal	6	14	41	
		Falsa selec-atrib	-	2		
		Falsa-Selec-nom	5	5		
		Falsa-Selec-det	4	5		
	Coherencia Textual	Falsa-selec. CT	1	1	4	
		ADI-CT	1	-		
OMI-CT		-	1			
Interlingua	Uso L1	Uso L1	2	16	20	20
		Orden pal.	-	1		
		Analogía semán.	1	-		
Otros	Pal.initel.	Pal. Inin.	2	4	36	36
	Repetición	Rep.pal	-	1		
	Tipeo	Mal escrita	5	24		

3.4 Tratamiento de los errores enfocados a través del FCE

La estrategia utilizada para la corrección de los errores enfocados corresponde al Feedback Correctivo Escrito metalingüístico directo ya que este tipo de corrección es el que mejor se adapta a los tipos de errores seleccionados y al nivel de los aprendientes. En el nivel A2, los aprendientes aún no tienen una competencia lingüística como para interpretar por sí solo las claves gramaticales y al mismo tiempo ser capaces de corregirse por sí mismos. A continuación, se proporciona un ejemplo de este tipo de estrategia de FCE metalingüístico directo con información gramatical y provisión de la respuesta correcta.

La artenania chilena refleja muchos aspectos de cada parte de (1) *Latinoamerica*. (2) *Ademas*, algunos de los productos artesanales tienen la influencia de los (3) *indigenas*.

(1) y (3): Estas palabras llevan tilde porque son esdrújulas y estas siempre se tildan: *Latinoamérica, indígenas*.

(2): Esta palabra lleva tilde porque es aguda y las palabras agudas se tildan cuando terminan en la letra "s": *Además*.

Figura 8. Ejemplo de FCE metalingüístico directo (Ferreira y Elejalde, 2020)

La estrategia de FCE metalingüística directa permite la identificación del error e indica de forma explícita la forma correcta acompañada de una explicación metalingüística. Esto permite obtener efectividad del FCE a corto plazo y de manera inmediata. Se aplicó dicha estrategia seleccionando los errores correspondientes a preposición y artículo, luego se indicaba el error de manera directa subrayándolo y explicitando al lado el número de error, como se observa en la figura 8. A continuación se entregaba una breve clave o información metalingüísticas seguido de la forma correcta.

3.4.1. Procedimiento de corrección de los errores

Después de aplicar el pretest, identificar todos los errores y seleccionar los más significativos para ser tratados, se procedió a aplicar feedback correctivo escrito metalingüístico directo siguiendo el modelo de trabajo presentado en la tabla 4.

Tabla 4. Modelo de aplicación de FCE

Sesión	Tipo de actividad	Aplicación de FCE	Descripción
1	Pre-test	No	Los estudiantes no reciben FCE por tratarse del pre-test
2	Tarea 1	Sí	Los estudiantes desarrollaron la Tarea 1
3	Tarea 2	Sí	Los estudiantes realizaron la Tarea 2 y recibieron FCE de la Tarea 1
4	Tarea 3	Sí	Los estudiantes realizaron la Tarea 3 y recibieron FCE de la Tarea 2
5	Tarea 4	Sí	Los estudiantes realizaron la Tarea 4 y recibieron FCE de la Tarea 3
6	Post-test	Sí	Los estudiantes desarrollaron el Post-Test y recibieron FCE de la Tarea 4

Para llevar a cabo la aplicación del feedback, se entrenó y pagó honorarios con recursos del proyecto a 3 ayudantes de investigación que tomaron las asignaturas de enseñanza del español como lengua extranjera y corrección escrita. Estas ayudantes fueron entrenadas en las estrategias de FCE y el tratamiento de errores. Cada ayudante tuvo a su cargo dos estudiantes, de esta forma se cautelaba la variable investigadora. Este procedimiento permitió también que el proceso se pudiese realizar de forma personalizada con los aprendientes africanos. La entrega de la revisión de cada texto se realizó al final de la siguiente sesión con el propósito de que las tareas que debían realizar los estudiantes no se vieran afectadas por la aplicación del feedback.

Las ayudantes de investigación, monitoreadas por la investigadora responsable, revisaron los errores enfocados (preposiciones y artículos) y proporcionaron las estrategias de FCE metalingüísticas directas. Cada error encontrado fue subrayado y se enumeró de manera consecutiva comenzando por el número 1, con el fin de agrupar por números los errores identificados en relación con la misma problemática.

El procedimiento para retroalimentar a los estudiantes se realizó en la sesión siguiente a las tareas de escritura realizadas en la plataforma. La revisión del texto

escrito se entregó de forma individual en el laboratorio de aplicaciones tecnológicas en lingüística aplicada, LATLA. Cada ayudante le entregaba al alumno el texto corregido para que primero revisara solo los errores subrayados, las claves metalingüísticas y las respuestas esperadas. Luego leía en conjunto con el estudiante el texto que este había producido, señalándole sus errores, la clave metalingüística y la forma correcta en que debía haber escrito la preposición o artículo. Esta modalidad de trabajo permitió verificar la comprensión de la corrección por parte del estudiante y generar un diálogo con los estudiantes en torno a sus errores y avances en los escritos disciplinares. En la figura 9 se muestra la aplicación de FCE a la tarea de escritura del sujeto 4. Como se puede ver la retroalimentación se llevó a cabo a través de la enumeración de los errores.

CONCIENTIZACIÓN AMBIENTAL

Este es el Tema central del texto , donde patriciamente se inició con una explicación básica de como san las interferencias negativas que los desechos e las basuras depositadas (1)_ (*)las margenes de los ríos pueden causar, y también pueden interferir (2)con la cualidad de vida de los animales marinos y e impactar (3)_ (4)lo medio ambiente.

Corrección:

(1) Falta una preposición. En este contexto debes usar la preposición "en":
depositadas **en**...

(*) Género del artículo incorrecto. En este contexto no debes usar el artículo definido femenino plural, sino que debes utilizar el artículo definido masculino plural "los":
los márgenes de los ríos

(2) Preposición inadecuada. En vez de la preposición "con", en este contexto debes utilizar la preposición "en":
...**pueden interferir en** la calidad de vida

(3) Falta una preposición. En este contexto debes utilizar la preposición "en"
impactar **en** el medio ambiente

(4) Pronombre incorrecto. En vez de utilizar el pronombre "lo", en este contexto debes utilizar el artículo definido masculino singular "el":
el medio ambiente

Figura 9. Feedback de errores enfocados y otros errores, texto 2, sujeto 4

4. Los resultados

A partir de las estrategias de feedback metalingüístico directo proporcionado a los estudiantes durante las sesiones de tratamiento lingüístico se pudo apreciar una disminución de los errores enfocados en todos los sujetos de la muestra. En la tabla 6 se puede corroborar que de un total de 81 errores que los aprendientes presentaron en su pretest disminuyeron a 30 en los resultados del postest. Esto significa una disminución de 51 errores equivalentes a un 62,96 %, porcentaje relevante, que indica un incremento en el aprendizaje de estas clases de palabras y la retención de la información lingüística entregada en las claves metalingüísticas.

En el desglose de los datos de la tabla 5 se percibe en el error enfocado preposicional, que los aprendientes africanos produjeron un total de 49 errores en el pretest, posteriormente a partir del feedback metalingüístico directo recibido en las

tareas de escritura académica los errores disminuyeron a 13 en el postest. Esto significó una disminución en 36 errores lo que representa un 73 %. Así mismo, de los datos de la Tabla 5 se puede desprender que el sujeto 1 registró 9 errores en el pretest y 4 en el postest, el sujeto 2, 6 en el pretest y 2 en el postest; el sujeto 3, 14 en el pretest y 6 en el postest; el sujeto 4, 10 en el pretest y 6 en el postest; el sujeto 5, 27 en el pretest y 5 en el postest y, finalmente, el sujeto 6, 15 errores en el pretest y 7 en el postest. Como se verifica, todos disminuyeron sus errores preposicionales después del tratamiento con estrategias metalingüísticas directas.

Tabla 5. Disminución de los errores enfocados

PRE-TEST	Cat.	Sub- Cat.	Tipo de error	S1	S2	S3	S4	S5	S6	Fc. Total sub. Cat.	Fc. Total Cat.
	Gram.	Preposición		Falsa selec-prep	-	-	1	1	7	3	49
OMI-prep				3	1	2	6	6	5		
ADI-prep				2	3	4	1	1	3		
Artículo			Falsa-Selecc-Art	1	-	-	1	-	-	32	
			OMI-art	1	2	6	1	13	4		
			ADI-art	2	-	1	-	-	-		
POS-TEST	Sub- Categoría	Tipo de error	S1	S2	S3	S4	S5	S6	Fc. Total sub. Cat.	Fc. Total Cat.	
	Gram.	Preposición		Falsa selec-prep	-	2	1	1	-	2	13
OMI-prep				3	-	1	-	2	-		
ADI-prep				-	-	-	-	1	-		
Artículo			Falsa-Selecc-Art	1	-	-	1	-	-	17	
			OMI-art	-	-	4	3	2	5		
			ADI-art	-	-	-	1	-	-		

En lo referente a los errores producidos en los artículos en el pretest se encontraron 32 errores en los textos académicos y después del proceso de feedback correctivo, estos disminuyeron a 17, lo que equivale a un 53 %. De la misma forma, de los datos decantados en la Tabla 5 se puede definir que el sujeto 1 registró 4 errores en el pretest y 1 en el postest, el sujeto 2, 2 en el pretest y ninguno en el postest; el sujeto 3, produjo 7 en el pretest y 4 en el postest; el sujeto 4, 2 en el pretest y aumentó a 5 en el postest; el sujeto 5, 13 en el pretest y disminuyó a 2 en el postest y, finalmente, el sujeto 6, 4 errores en el pretest y aumentó a 5 en el postest. Como se verifica todos, excepto los sujetos 4 y 6, disminuyeron en sus errores de artículo después del tratamiento con estrategias metalingüísticas directas.

Estos datos sugieren una tendencia en favor de la aplicación de estrategias de enseñanza de FCE metalingüístico directo para el nivel A2, dado que son apropiadas para comprender la explicación del error y a la vez tener la forma esperada de la lengua meta.

En la figura 11 se pone de relieve de manera gráfica la disminución de los errores en las preposiciones, comparando los resultados obtenidos por cada sujeto en el pretest frente al postest.

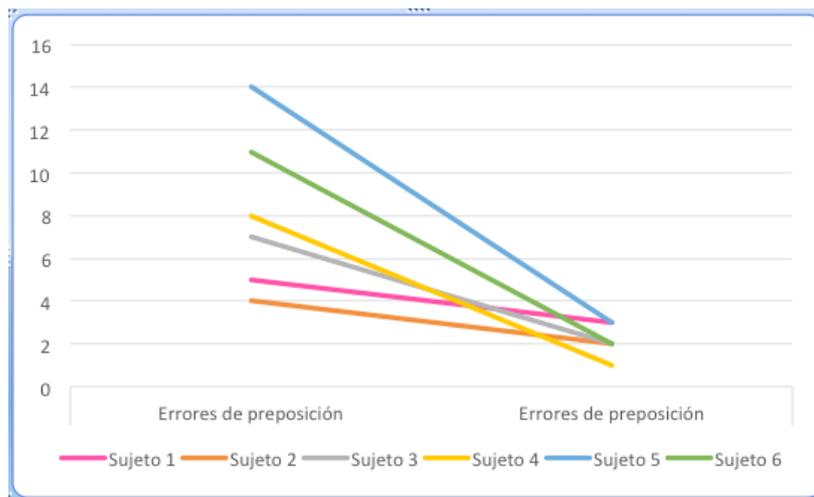


Figura 11. Comparación de errores de preposición entre el pretest y el posttest

En la figura 12 se presenta la evolución de los errores preposicionales por sujeto (pretest, tareas y posttest). Al examinar dicha figura se puede determinar que la disminución de los errores no sólo se manifiesta en el posttest, sino que se mantuvo a lo largo de todas las tareas involucradas en el proceso de tratamiento con el feedback correctivo escrito metalingüístico directo. En consecuencia, la información metalingüística fue útil para los aprendientes.

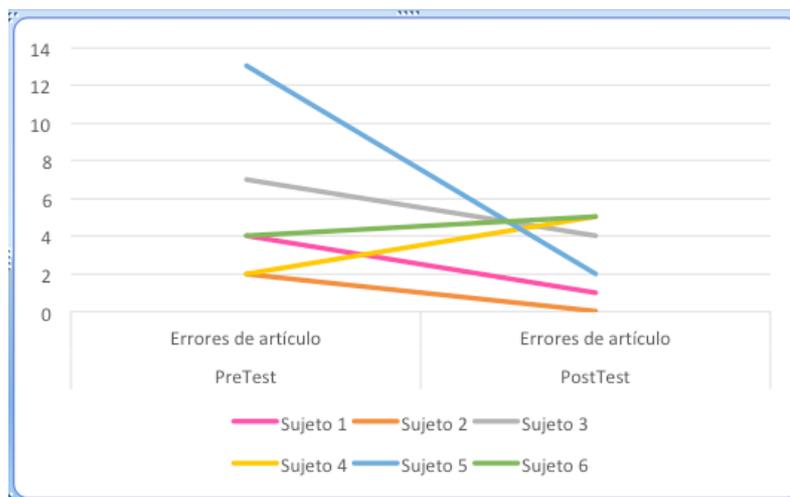


Figura 12. Comparación de errores de artículos entre el pretest y el posttest

En la tabla 6 se presentan los resultados del proceso de aplicación del FCE en las cuatro tareas de escritura desempeñadas por los aprendientes, donde se proveyó las estrategias de feedback correctivo metalingüístico directo. Es interesante destacar en el caso de los errores preposicionales que durante el proceso de aplicación de las estrategias metalingüísticas se especifican el siguiente número de errores por sujeto: sujeto 1, 5 errores; sujeto 2, 8 errores; sujeto 3, 5 errores; sujetos 4, 4 errores; sujeto 5, 16 errores y sujeto 6, 10 errores, sumando un total de 48 errores en las tres tareas de escritura académica realizadas.

Tabla 6. Errores enfocados en las cuatro tareas

Sujetos Tareas	Categoría	Sub-Categoría	Tipo de Error	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL POR TAREAS	TOTAL POR CAT.
T1	Gram.	Preposición	Falsa selec-prep	-	-	2	-	-	-	2	11
			OMI-prep	1	1	-	-	1	2	5	
			ADI-prep	-	-	-	1	2	1	4	
		Artículo	Falsa-Selec-Art	-	1	-	-	1	-	2	10
			OMI-art	-	1	3	-	3	1	8	
			ADI-art	-	-	-	-	-	-	-	
T2	Gram.	Preposición	Falsa selec-prep	-	-	1	1	1	-	3	12
			OMI-prep	-	1	1	-	-	2	4	
			ADI-prep	-	2	-	-	3	-	5	
		Artículo	Falsa-Selec-Art	-	-	2	1	-	-	3	12
			OMI-art	-	-	-	-	6	2	8	
			ADI-art	-	-	1	-	-	-	1	
T3	Gram.	Preposición	Falsa selec-prep	1	1	-	-	-	-	2	15
			OMI-prep	1	-	1	-	5	3	10	
			ADI-prep	-	2	-	1	-	-	3	
		Artículo	Falsa-Selec-Art	-	1	1	-	-	-	2	11
			OMI-art	3	1	-	-	4	-	8	
			ADI-art	-	-	-	-	-	1	1	
T4	Gram.	Preposición	Falsa selec-prep	-	-	-	3	1	1	5	11
			OMI-prep	2	1	-	-	2	-	5	
			ADI-prep	-	-	-	-	-	1	1	
		Artículo	Falsa-Selec-Art	-	-	-	2	-	-	2	14
			OMI-art	1	-	1	-	8	1	11	
			ADI-art	-	1	-	-	-	-	1	
TOTAL POR SUJETOS				9	13	13	9	37	15	-	-

En la figura 13 se presenta la evolución de los errores preposicionales por sujeto (pretest, tareas y postest). Al examinar dicha figura se puede visibilizar que la disminución de los errores no sólo se manifiesta en el postest, sino que se mantuvo a lo largo de todas las tareas involucradas en el proceso de tratamiento con el feedback correctivo escrito metalingüístico directo.

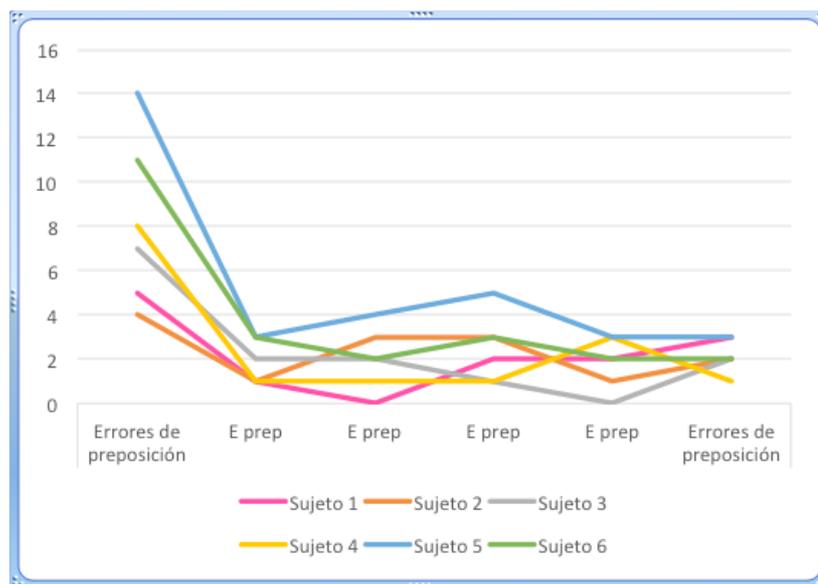


Figura 13. Evolución de los errores preposicionales por sujeto (pretest, tareas y postest)

Con respecto al comportamiento de los artículos en los datos de la tabla 6 se puede obtener los siguientes resultados totales por tarea de escritura y sujeto de la muestra: sujeto 1, 4 errores; sujeto 2, 5 errores; sujeto 3, 8 errores; sujeto 4, 3 errores; sujeto 5, 22 errores y sujeto 6, 5 errores, sumando un total de 47 errores en las tres tareas de escritura académica realizadas. La suma total de errores de artículos muestra una disminución de 32 a 13 errores, es decir, disminuyeron 15 errores en el postest, lo que equivale a un 46,88 %. No obstante, como ya se mencionó, los sujetos 4 y 6, quienes habían disminuido el número de errores de preposición de 8 a 1 y de 11 a 2, respectivamente, aumentaron sus errores en el uso de los artículos.

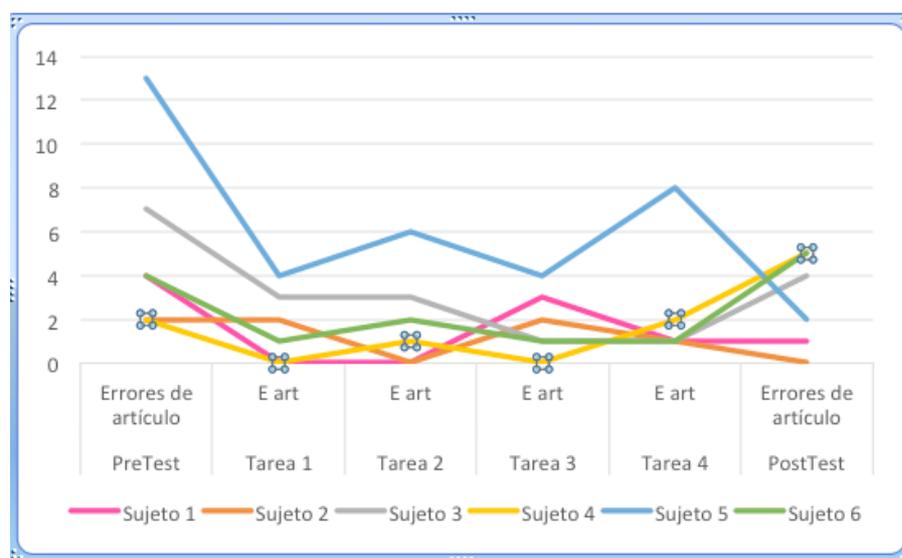


Figura 14. Evolución de errores de artículo por sujeto (pretest, tareas y postest)

Llama la atención en la tabla 6 el caso del sujeto 5, ya que es quien presenta el mayor número de errores enfocados en las cuatro tareas realizadas. Esta situación puede relacionarse con la lengua materna del aprendiente, puesto que en la muestra es el único que tiene como L1 el inglés, la cual presenta un comportamiento funcional de los artículos distinto a la lengua que comparten los demás sujetos, el portugués, que es más similar al español en cuanto al uso de los artículos por ser una lengua neolatina. (ver tabla 7).

Tabla 7. Frecuencia de los errores en las tareas del sujeto 5

Cat.	Sub-Categoría	Tipo de Error	PRE-TEST	T1	T2	T3	T4	POST-TEST	Total Sub. Cat	Total Cat.	
Gram.	Preposición	Falsa selec-prep	7	-	1	-	1	-	9	32	
		OMI-prep	6	1	-	5	2	2	16		
		ADI-prep	1	2	3	-	-	1	7		
	Artículo	Falsa-Selecc-Art	-	1	-	-	-	-	-	1	37
		OMI-art	13	3	6	4	8	2	36		
		ADI-art	-	-	-	-	-	-	-	-	

Como el sujeto 5 era el único con una lengua anglosajona y que manifestaba una mayor cantidad de errores con respecto a los otros sujetos, se realizó un contraste entre los resultados del pretest y el postest, sin considerar los resultados de este sujeto como se muestra la tabla 8. De esta forma se podría registrar que lo marcado en el número de errores de dicho sujeto no afectara los resultados generales de la muestra. Así es como se pudo ratificar que igualmente la suma de los errores de los demás aprendientes presentaban una disminución importante entre el pretest y el postest. En la tabla 8 se comprueba que la disminución es de 54 a 25 errores, lo que equivale a un 53,71 %, lo cual es bastante significativo. Lo anterior se puede comparar con la tabla 6 que muestra la disminución de todos los sujetos que fue de 51 errores (62,96 %), por tanto, sin el sujeto 5 igualmente hay una disminución considerable de errores.

Tabla 8. Comparación errores enfocados pre y postest sin el sujeto 5

	Cat.	Sub- Cat.	Tipo de error	Fc. Error T1	Fc. Error T2	Fc. Total sub-cat.	Fc. Total Cat
PRE-TEST	Gram.	Preposición	Falsa selec-prep	3	2	35	54
			OMI-prep	6	11		
			ADI-prep	4	9		
		Artículo	Falsa-Selec-Art	2	-	19	
			OMI-art	3	11		
			ADI-art	1	2		
POS-TEST	Gram.	Preposición	Falsa selec-prep	1	5	10	25
			OMI-prep	2	2		
			ADI-prep	-	-		
		Artículo	Falsa-Selec-Art	2	-	15	
			OMI-art	8	4		
			ADI-art	-	1		

5. Conclusiones

A partir del análisis realizado en los diferentes textos que comprenden las actividades realizadas a lo largo del periodo en que éstas fueron ejecutadas, es decir, pretest, tareas y postest, es posible apreciar una disminución importante en la cantidad de errores que cada sujeto presentó en primera instancia, específicamente en aquellos errores enfocados con los cuales se trabajó a lo largo del curso. Si bien, particularmente dos sujetos aumentaron sus errores de artículo en el postest, durante la intervención sí demostraron una tendencia a la disminución o mantención de sus errores, por lo que ese aumento pudo haber sido causado por factores externos, no detectados en la aplicación del postest.

Este estudio permitió realizar un análisis de aquellos errores más significativos y más frecuentes en 6 aprendientes de ELE africanos en un contexto de escritura académica disciplinar. Para mejorar la precisión gramatical en la escritura de sus textos especializados se aplicó estrategias de feedback correctivo escrito metalingüístico directo. Para ello se consideró el tratamiento de aquellos errores más sistemáticos encontrados en el corpus, esto es, el uso de las preposiciones y de los artículos. Se pretendía con dicho tipo de estrategias que los estudiantes disminuyeran sus errores.

Así es posible afirmar que el tratamiento de los errores enfocados en este estudio sugiere una tendencia de efectividad en el uso de las estrategias, ya que en general cada uno de los sujetos, a lo largo del trabajo realizado en las distintas actividades y/o tareas realizadas, disminuyeron los errores cometidos. Con todo es importante tener en cuenta las limitaciones de la investigación en cuanto al número de sujetos y a los factores académicos que podrían influir en los resultados, como la presión por el nivel de los estudios de posgrado. La explicación podría estar en el nivel principiante de ELE de los aprendientes para enfrentar tareas de escritura académica en sus áreas disciplinares. Esto implicaría dificultades para los aprendientes de ELE tanto para lograr que fijen su atención en la respuesta correcta como para que procesen la información lingüística entregada en la clave metalingüística. Esto habría que comprobarlo en estudios sucesivos y en otros niveles.

Los resultados aquí logrados permiten proyectar que ante las limitaciones de un input comprensible para ofrecer evidencia negativa acerca de los enunciados no permisibles en la lengua, la corrección a través de estrategias de feedback correctivo escrito metalingüístico directo facilita el mejoramiento de los errores en la escritura, especialmente en los niveles principiantes del ELE. De esta forma, se puede activar la conciencia lingüística y del aprendiente de ELE como dinamizadoras del aprendizaje.

Finalmente, estos hallazgos apoyan el argumento en el aprendizaje de la L2 de que la comprensión y la producción de mensajes por sí mismas no son suficientes para lograr niveles óptimos en el aprendizaje y, por tanto, la sugerencia es introducir en las actividades comunicativas andamiajes correctivos que favorezcan la atención de los aprendientes a los aspectos formales de la lengua, de manera que se den las condiciones para que ellos puedan establecer relaciones entre forma y función (Loewen, 2012).

Referencias bibliográficas

- BATES, L., LANE, J. AND LANGE, E. (1993). *Writing Clearly: Responding to ESL Compositions*. Boston: Heinle & Heinle.
- BITCHENER, J. Y FERRIS, D. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition*. Nueva York: Routledge.
- DOUGHTY, C. Y WILLIAMS, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. En Catherine, Doughty; Jessica, Williams. (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (2009). Cognitive feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1, 3-18.
- ELLIS, R., SHEEN, Y., MURAKAMI, M., Y TAKASHIMA, H. (2008). The Effects of Focused and Unfocused Written Corrective Feedback in an English as a Foreign Language Context. *System*, 36(3), 353-371.
- FERRIS, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32-2, 181-201.
- FERRIS, D., Y ROBERTS, B. (2001). Error Feedback in L2 Writing Classes: How Explicit Does It Need To Be? *Journal of second language writing*, 10(3), 161-184.

- FERREIRA, A., ELEJALDE, J. Y BLANCO, L. (2022). Diseño e implementación del Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera (CAELE). *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 90, 137-155.
- 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.
- FERREIRA, A., OPORTUS, R. (2020). Uses of the preposition a: cognitive processing in the correction of errors in ELE learners. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 15, 27-38. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2020.12218>
- FERREIRA, A., Y ELEJALDE, J. (2019). Hacia un perfil lingüístico-comunicativo del estudiante de Español como Lengua Extranjera para fines Académicos. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 13(27), 145-165.
- FERREIRA, A., OPORTUS, R. (2018). Procesamiento cognitivo del Feedback Correctivo Escrito indirecto en los errores preposicionales en ELE. *Boletín de Filología*. 53/1, 83-108. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032018000100083>
- FERREIRA, A. (2017). El Efecto del Feedback Correctivo Escrito Metalingüístico en el Corto y Largo Plazo para Mejorar la Precisión Lingüística en la Destreza Escrita en ELE. *COLOMBIAN APPLIED LINGUISTICS JOURNAL*, 19(1), 37-50.
- FERREIRA, A., ELEJALDE, J. (2017). Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera, *CAELE. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 17(3), 509-538.
- FERREIRA, A., OPORTUS, R. Y FUENTES, K. (2016). Tiempos de respuesta y feedback correctivo escrito en aprendientes de ELE. *Revue Française de Linguistique Appliquée*. 22/2, 109-122.
- FERREIRA, A. Y LAFLEUR, N. (2015). Analyse et description des erreurs prépositionnelles les plus fréquentes en espagnol L2. *Lingüística y Literatura*, 68, 57-79.
- GILQUIN, G. (2008). Combining contrastive and interlanguage analysis to apprehend transfer: detection, explanation, evaluation. En G. GILQUIN, S. PAPP Y M^a. DÍEZ-BEDMAR, eds., *Linking up contrastive and learner corpus research*, 1^a ed. (pp. 3-33) Amsterdam/New York, NY: Rodopi. Language and Computers - Studies in Practical Linguistics.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2007). La enseñanza del español con fines específicos. En Lacorte, M. (Ed.) *Lingüística aplicada del español* (pp. 149-181). Madrid, España: Editorial Arco Libros.
- GRANGER, S. (2017). Learner corpora in foreign language education. En S. THORNE AND S. MAY (eds.) *Language and Technology. Encyclopedia of Language and Education*. 3rd edition. Springer International Publishing.
- GRANGER, S. (2012) How to use foreign and second language learner corpora. En A. MACKAY Y S. GASS. eds., *Research methods in Second Language Acquisition: A practical guide*, 1^a ed. (pp. 7-29) Malden: Blackwell Publishing.
- INSTITUTO DE CERVANTES. (2020). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español. Madrid, España: Instituto Cervantes- Biblioteca Nueva.

- KRASHEN, STEPHEN D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- LAFLEUR, N. Y FERREIRA, A. (2016). Efectividad del Feedback correctivo escrito directo para mejorar el aprendizaje de las preposiciones 'por' y 'para' en español L2. *REVISTA ALPHA*, No. 43, 57-74.
- LOEWEN, S. (2012). The Role of Feedback. In S. GASS & A. MACKEY (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp.24 -40). Abingdon: Routledge.
- LIGHTBOWN, P. (1998). The importance of timing in focus on form. En C. DOUGHTY & J. WILLIAMS (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 177-196). Cambridge:Cambridge University Press.
- SINCLAIR, J. M. (2005). How to build a corpus, WYNNE, M. (ed.), *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice* (pp. 79-83), Oxford: Oxbow Books.
- SHEEN, Y. (2011). *Corrective Feedback Individual Differences and Second Language Learning*. New York: Springer.
- PASTOR CESTEROS, S. Y FERREIRA, A. (2018). El discurso académico en español como LE/L2: nuevos contextos, nuevas metodologías, *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(2), 91-101.
- PASTOR, S. (2006). La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos. *Revista de didáctica MarcoELE*. Núm. 2, pp. 22-25.
- ROBINSON, P., MACKEY, A., GASS, S. M., Y SCHMIDT, R. (2012). Attention and awareness in second language acquisition. En S. M. GASS Y A. MACKEY (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 286-316). London: Routledge.
- SALIMI, A. Y AHMADPOUR, M. (2015). The effect of direct vs. indirect written corrective feedback on L2 learners' written accuracy in EFL context. *International Journal of English Studies and Literature Studies*, 4(1), 10-19.
- SCHMIDT, R. (2012). Attention, awareness, and individual differences in language learning. *Perspectives on individual characteristics and foreign language education*, 6- 27.
- VANPATTEN, B. (2015). Input Processing in Adult Second Language Acquisition. En B. VANPATTEN, & J. WILLIAMS (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: an Introduction* (pp. 113-134). New York, NY: Routledge.
- VÁZQUEZ, G. (2004). La enseñanza del español con fines académicos. En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera*, eds. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, 1129-1147. Madrid: SGEL.
- VÁZQUEZ, G., (2001). *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.