

**Máster Universitario en Formación de Profesorado de
Educación Secundaria**

Trabajo fin de máster

***La eficacia de las correcciones del profesorado en la mejora
del proceso de escritura***

Laura Campodonico

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Estudiante

Laura Campodonico

Título

La eficacia de las correcciones del profesorado en la mejora del proceso de escritura

Centro

Facultad de Ciencia Humanas y Sociales
Universidad Pública de Navarra

Director-a

Isabel García Del Real Marco

Departamento

Filología y Didáctica de la lengua

Curso académico

2019/2020

Resumen

El objetivo principal de la investigación es indagar la eficacia del feedback correctivo escrito (FCE) directo e indirecto para la mejora de las composiciones escritas en español L1 y ver en qué medida las indicaciones de corrección de la investigadora fomentan el desarrollo de la conciencia metalingüística del alumnado. Para ello la muestra indagada (3º y 4º ESO) se ha dividido en dos grupos: el que recibe indicaciones de corrección de los errores presentes en su composición y otro al que se proporciona el FCE directo. La investigación se articula en tres fases: la composición de un primer texto escrito expositivo, la realización de la revisión por el grupo experimental según las indicaciones proporcionadas y la escritura de un segundo texto escrito expositivo por toda la muestra. Los resultados muestran la eficacia del FCE indirecto en fomentar la actividad metalingüística del alumnado y una mayor efectividad de este método de corrección en ambas clases, principalmente en la muestra de 3º ESO

Palabras claves: feedback correctivo escrito directo; feedback correctivo escrito indirecto; reflexión metalingüística; revisión; reformulación.

Abstract

This study is aimed to investigate the effectiveness of indirect and direct corrective feedback for improving student's writing abilities in Spanish L1 and to analyze the influence of the indirect CF in fostering students' metalinguistic consciousness. In order to reach this purpose, the two groups under study (3º y 4º of Compulsory Secondary Education) were further divided according to whether students received direct or indirect CF. Students had to submit three different texts: a first essay, the review of this first essay taking into account the feedback given and a second essay. The analysis of the frequency of errors in these three texts shows a positive influence of indirect CF on students' increase of metalinguistic activity and on writing improvement, especially in 3º grade.

ii

Key Words: Indirect corrective feedback; direct corrective feedback; metalinguistic reflection; review; reformulation.

Índice

1. Introducción	1
2. Marco teórico	3
2.1 La revisión como un proceso central en la escritura.....	3
2.2 La concepción del alumnado y del error	13
2.3 Los tipos de error y la importancia de corregir también errores globales	13
2.4 Los tipos de feedback.....	15
2.5 Estudios previos	17
3. Objetivos del estudio, justificación, preguntas e hipótesis de investigación	21
4. Metodología.....	24
4.1 Diseño de la investigación e instrumentos de recogida de datos.....	25
4.2 Contexto y participantes	28
5 Análisis	30
6. Resultados.....	37
6.1 Entrevista a la profesora	37
6.2 Observación de textos del alumnado	40
6.3 Análisis de los errores	41
6.3.2 Análisis corrección primer texto	47
6.3.3 Análisis de los textos revisados de 3º y 4º curso	56
6.3.4 Análisis segundo texto de 3º y 4º curso	63
7. Discusión	74
8. Conclusiones.....	81
Referencias bibliográficas.....	83
Anexo I (Contenido de la intervención didáctica).....	91
Anexo II (Consigna de los textos).....	97
Anexo III (Tablas de errores por categorías de 3º y 4º de ESO).....	98
Anexo IV (Tablas de errores por categorías de las revisiones de 3º y 4º de ESO).....	104
Anexo V (Comparación de errores 1º y 2º texto de 3º y 4º de ESO).....	108

1. Introducción

El presente trabajo parte de la concepción de la escritura como “elemento esencial en el aprendizaje de una lengua, en la medida en que potencia un uso creativo de la misma, así como una mejor asimilación de las reglas formales que la definen y que precisamente en la escritura se verifican de un modo más efectivo que en la lengua oral” (Fidalgo y García, 2008, p. 247) y se centra en el rol fundamental de la práctica y de las correcciones del profesorado en el desarrollo de la competencia escritora del alumnado. De hecho, se parte de la creencia de que, a través de un ejercicio constante de escritura, los estudiantes tienen la oportunidad de fomentar su reflexión sobre el lenguaje, desarrollando su capacidad para incrementar la calidad de sus textos mediante un proceso de redacción, revisión, valoración y modificación de las composiciones escritas, del que las indicaciones y correcciones de los docentes de lengua pueden ser el principal detonador.

La investigación se propone averiguar qué tipo de errores el alumnado comete con mayor frecuencia en sus composiciones escritas, ver si las indicaciones de corrección son comprendidas de manera eficaz por parte de la muestra y verificar qué tipo de correcciones o feedback es más efectivo para la mejora de la escritura de los estudiantes. La metodología del trabajo prevé hacer un estudio previo del contexto educativo en el que se va a llevar a cabo la investigación mediante la realización, en la fase inicial del estudio, de una breve entrevista a la profesora de Lengua Castellana y Literatura para averiguar su manera de corregir y la observación de algunos textos escritos por el alumnado y corregidos por la docente. En un segundo momento, para la toma de datos, se divide la muestra de manera arbitraria en dos grupos, uno al que se proporciona el FCE indirecto y el otro que recibe el feedback directo. Finalmente, se realiza un análisis de los errores de las composiciones escritas de la muestra distribuidas en tres fases: la escritura de un primer texto expositivo por parte de la muestra; la realización de la revisión por el grupo que recibe el FCE indirecto o la simple rescritura del texto corregido directamente por la investigadora por la parte de

la muestra que recibe el FCE directo; y, por último, la composición de un segundo texto escrito expositivo realizado por toda la muestra.

Se considera que la presente investigación puede ser útil tanto para el campo de la docencia como para la investigación. Por un lado, analizando las reacciones del alumnado a la aplicación del FCE directo o indirecto, se proporciona a los docentes información valiosa a la hora de desarrollar y adoptar las estrategias de corrección más eficaces para la mejora de la producción escrita del alumnado que partan del conocimiento directo de los mecanismos de recepción de las correcciones por parte de los estudiantes. Por otro lado, la investigación que se presenta en este trabajo de final de máster constituye una fuente importante de información en un ámbito de estudio aún poco indagado. De hecho, las investigaciones sobre los efectos del empleo de diferentes tipos de FCE se han concentrado principalmente en el campo de la adquisición de segunda lengua (Van Beuningen, De Jong y Kuiken, 2008; Ferris, 1999; 2003; 2004; 2006; Truscott, 1996; 1999; 2004; 2007; Chandler, 2000; Ferris et al., 2000; Lalande, 1982; Bitchener y Ferris, 2012), mientras que en relación a las primeras lenguas solo se conoce un número muy limitado de estudios (Yoke et al., 2013; Martínez Olave, 2016). Así mismo, dada la incapacidad de los precedentes estudios para lograr conclusiones definitivas en el ámbito de investigación sobre los diferentes tipos de FCE, se espera que el presente trabajo pueda proporcionar datos útiles a demostrar la mayor eficacia del FCE directo o indirecto en la mejora de las composiciones del alumnado.

El trabajo se articula en un marco teórico que parte de los procesos de escritura y, en especial, del proceso de revisión; presenta cuál es la concepción del alumnado y del error en la que se sustenta la investigación; discute los tipos de fallos que habitualmente se corrigen y la importancia de considerar todo tipo de error; y, por último, define los dos tipos de feedback escritos que se tienen en cuenta en este trabajo: el FCE directo e indirecto. La última sección del marco teórico presenta los resultados de estudios previos a mi trabajo. En el apartado 3 se presentan los objetivos de la investigación y las hipótesis de partida. el apartado 4 recoge la metodología del estudio, especificando las fases en la que se reparte la investigación, los instrumentos

de recogida de los datos, el perfil de los participantes y la clasificación de los tipos de errores que se consideran en la corrección de los textos y que conforman las categorías de análisis del estudio. A continuación, se dedica un amplio apartado a los resultados de la investigación, analizando las primeras composiciones, las correcciones de estas realizadas por parte de los estudiantes que reciben el FCE indirecto, el análisis de las revisiones de estos últimos y de los errores de las segundas composiciones. Finalmente, se discuten los resultados obtenidos según los objetivos y las hipótesis iniciales de la investigación y, en el último apartado, se recogen las principales conclusiones del estudio.

2. Marco teórico

2.1 La revisión como un proceso central en la escritura

Para sostener teóricamente la investigación que se lleva a cabo en este trabajo, en primer lugar, cabe analizar en detalle los procesos de escritura. En este ámbito destaca, por su relevancia, el modelo cognitivo de los autores Linda Flower y John Hayes (1980) que identifica tres procesos de escritura:

- Planificación (Planning)
- Textualización (Translating)
- Revisión (Reviewing)

En el proceso de planificación el escritor establece sus finalidades, recupera y organiza sus pensamientos. De hecho, como subrayan los autores Pinyol et al. (2000), este proceso se articula en tres subprocesos fundamentales: generar, organizar y establecer objetivos. El subproceso de generar consiste en la recuperación, por parte del individuo, de los datos que se encuentran almacenados en su memoria a largo plazo. Por su parte, el subproceso de organización prevé un tratamiento del material recuperado “en niveles superiores e inferiores para organizarlo y perfilarlo de acuerdo

con categorías lógicas y para crear conceptos nuevos” (Pinyol. et al., 2000, p. 25). Por último, el establecer objetivos determina que el individuo alcance el subproceso anterior, permitiendo discriminar entre un buen y un mal escritor. Además, cabe destacar el hecho de que la planificación es una actividad que los escritores cometen de manera constante durante la composición de sus escritos, redactando y volviendo a redactar sus textos. Este aspecto pone en evidencia “la concepción de la escritura como proceso (y no como producto), en el que la mejor manera de entender dicho proceso de redacción es estudiar a un escritor mientras escribe [...]” (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 43).

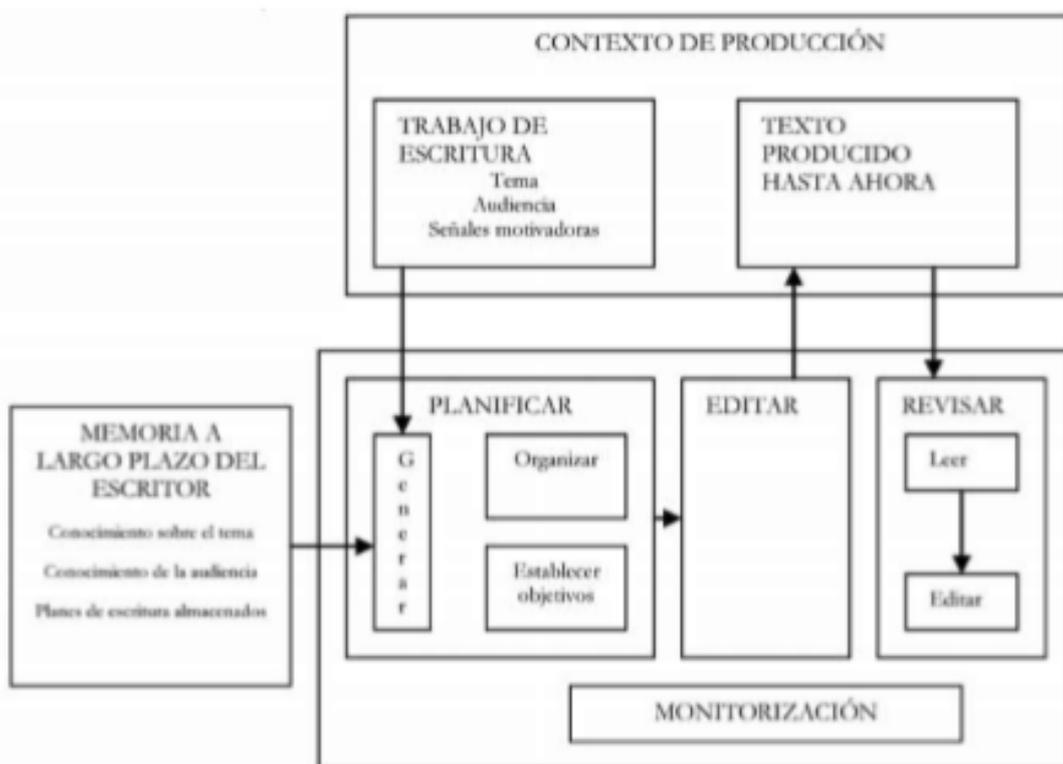
El proceso de traducción, según las palabras de Flower y Hayes (1980, p. 15), consiste en recoger “material from memory under the guidance of the writing plan and to transform it into acceptable written English sentences”. Como subrayan Pinyol et al. (2000), Flower y Hayes no emplean la palabra *transcribir* para referirse a este proceso porque el lenguaje podría no ser el único sistema mediante el que representar la información que se genera en el proceso de planificación. De hecho, sería posible recurrir a otros instrumentos como imágenes o sensaciones cinéticas, haciendo necesaria la traducción o verbalización de dicha información.

Finalmente, el proceso de revisión se considera por autores como Álvarez Angulo (2011) de importancia fundamental en la composición del texto escrito, debido al hecho de que se asienta en la concepción del lenguaje como instrumento que fomenta la transformación de la manera de pensar y la adquisición de conocimientos por parte de los escritores. La función de este proceso es la de aumentar el nivel cualitativo de la composición escrita a través de dos subprocesos: la lectura, que tiene el objetivo de detectar problemas en el texto y la corrección de estos mediante la aplicación de una serie de estrategias. De esta manera, según Negro y Cahanquoy (2005), no es una actividad que se desarrolla de manera espontánea, sino que se caracteriza por su dificultad, debido al alto nivel de desarrollo requerido en las operaciones de escritura y lectura, lo que supone una dificultad para escritores con poca experiencia. Además, como subrayan Berninger y Swanson (1994), la revisión puede ocurrir en el proceso de

textualización (revisión en línea) o desarrollarse en un segundo momento, de forma que no se limita únicamente al periodo de finalización de la producción escrita.

A estos procesos se añade el de valoración a cargo del monitor, que tiene la función de decretar el momento de tránsito de un proceso a otro, y que actúa de manera diferente según la tipología de escritor y de su manera de planificar la composición del texto.

Figura 1: Modelo de Flower y Hayes (1980)



Adaptado y traducido de Alamargot y Chanquoy, 2001, en Gudín y Sánchez, 2006, p. 39

A partir de este análisis, el proceso de composición escrita no se concibe, entonces, como lineal, sino como recursivo, como “un conjunto distintivo de procesos de pensamiento que son dirigidos y organizados por el escritor” (Rincón Camacho, 2013). Flower y Hayes, de hecho, subrayan cómo los escritores poseen mucho talento para volver a originar o variar los fines que guían sus escritos, modificando los primarios, a

medida que aprenden del proceso de composición (Flower y Hayes, 2011, en Tormo Guevara, 2017). En este modelo del proceso de escritura, se reconocen

procesos psicológicos y operaciones cognitivas tales como: planificar, recuperar ideas de la memoria, establecer inferencias, crear conceptos, resolver problemas, desarrollar una determinada imagen que se tiene del lector y comprobar lo que se ha escrito sobre esa imagen, entre otros. Dichas operaciones conciencian al escritor sobre las condiciones, las limitaciones y las proyecciones de la producción del texto, a la vez que conducen al escritor a generar procesos metacognitivos sobre sus capacidades y sus carencias, y en este contexto, a tomar decisiones (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 34).

En un segundo momento, Hayes modifica en parte el modelo y denomina el proceso de revisión como *text interpretation* (Hayes, 1996), considerándolo como “una posibilidad de construcción lectora en la que se producen operaciones de reinterpretación, reflexión y producción textual” (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 34). Esta oportunidad permite al escritor incrementar cualitativamente su composición escrita, editando y transcribiendo el texto mientras lee y aumentando, de tal manera, la relevancia de la memoria, así como de la motivación y del contexto.

En esta adaptación del modelo se tienen en consideración tanto la función del contexto social como la función de la componente individual. Como subraya el mismo Hayes (1996), el primero se compone de la audiencia, de los libros que el autor podría estar leyendo durante su escritura, así como de una “physical component, which includes the text that the writer has produced so far and a writing medium such as a Word processor” (Hayes, 1996, p. 4). Mientras que la componente individual incluye la motivación, los procesos cognitivos, la memoria a largo plazo y la memoria de trabajo. Según el autor, de hecho, la escritura es “a communicative act that requires a social context and a médium. It is a generative activity requiring motivation, and it is an intellectual activity requiring cognitive processes and memory” (Hayes, 1996, p. 5). Se considera, entonces, el proceso escritor como caracterizado por una interacción entre el individuo y el contexto social que, a su vez, se relacionan con los procesos cognitivos

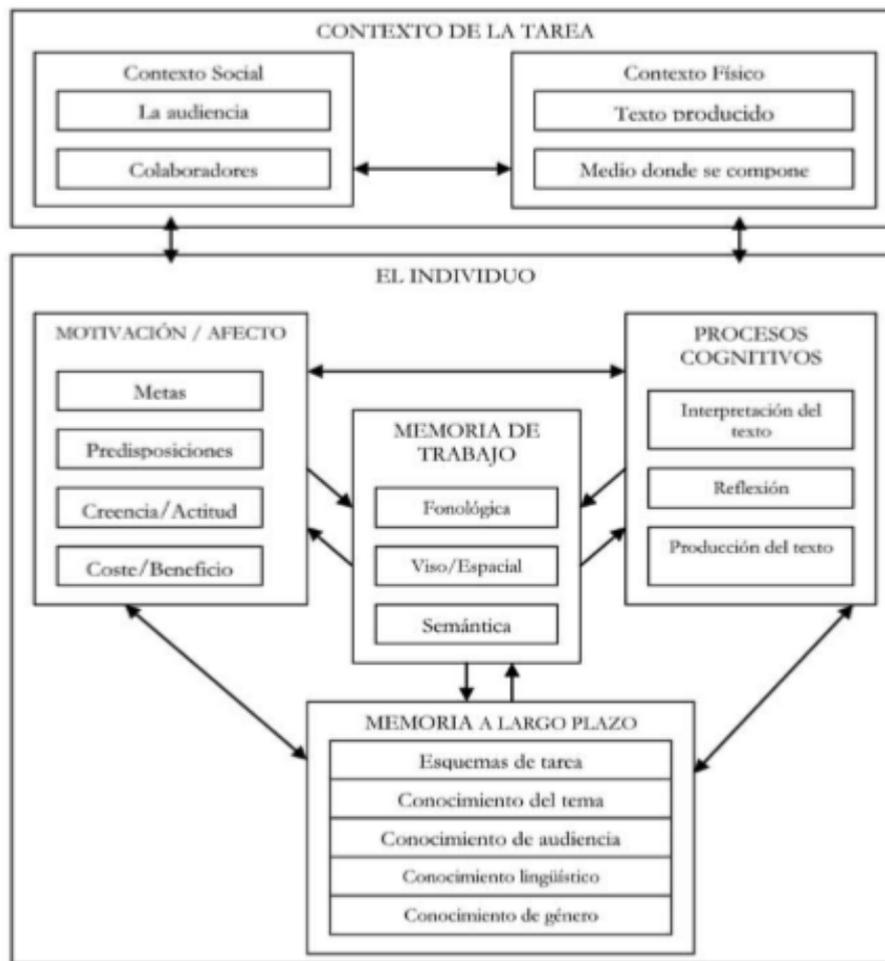
y con la componente motivacional y emocional que están involucrados en la escritura (Álvarez y Ramírez, 2006).

Asimismo, además del concepto de interpretación textual en sustitución del de revisión, el nuevo modelo de Hayes se diferencia del precedente por otros aspectos relevantes. Entre estos cabe destacar la importancia que se atribuye a la memoria de trabajo en el proceso de escritura y el hecho de considerar no solo las representaciones lingüísticas, sino también el componente visual y espacial, fundamentales para la comprensión de los textos.

Además, cabe subrayar la importancia que Hayes atribuye, en el proceso de revisión, a la lectura. Esta, de hecho, tiene la doble finalidad de representación del significado del texto y de identificación de sus problemáticas y logros (Álvarez y Ramírez, 2006). De tal manera este modelo concibe el proceso de revisión como

una posibilidad de construcción lectora en la que se producen operaciones de reinterpretación, reflexión y producción textual. Así, incluye la mejora del texto o la edición del mismo, la solución de problemas, la producción textual en la que se destaca la representación del tópico de discusión, la representación de la imagen del escritor y la representación del texto como un despliegue espacial (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 34).

Figura 2: Modelo de Hayes (1996)

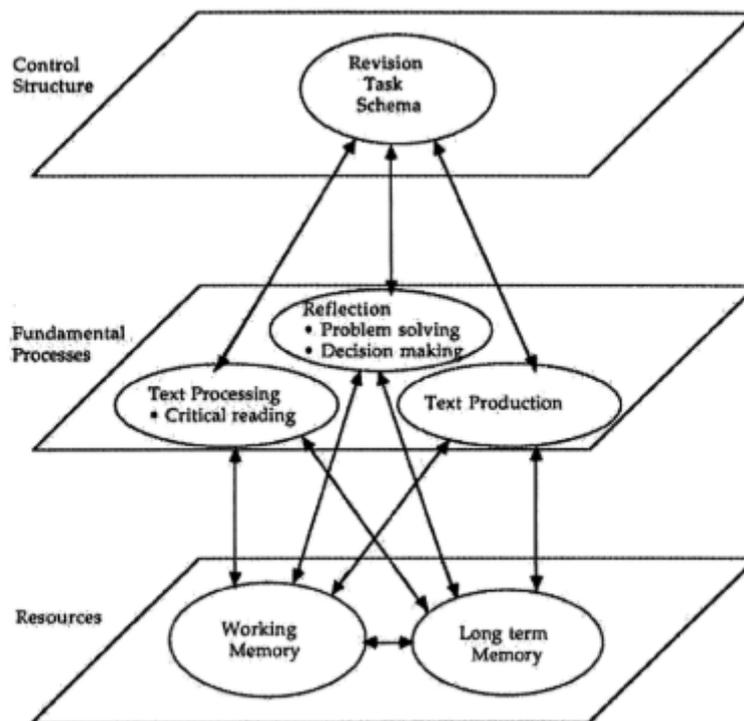


Adaptado y traducido de Alamargot y Chanquoy, 2001, en Gudín y Sánchez, 2006, p. 41

Teniendo en consideración esta definición y reflexionando más detalladamente sobre el proceso de revisión, que es el que más interesa en mi trabajo, se puede observar que el modelo de Flower y Hayes (1980) es el primero en otorgar a la revisión un rol esencial en el proceso de escritura. Sucesivamente, en la reformulación que del modelo realiza Hayes en 1996, este proceso adquiere aún más importancia, bajo la influencia de la memoria a largo plazo y de la de trabajo, permitiendo “una guía de lectura, la evaluación del texto y cuando sea necesario, su reescritura” (Gundín y Sánchez, 2006, p. 41). En un segundo momento, Hayes indica la existencia de tres procesos de escritura: “language processing (e. g., reading, listening); reflection (e. g., problema solving, decisión making); and language production (e. g., producing text or speech)” (Hayes, 2004, p. 14), presentando en su nuevo modelo la revisión “as a

process in which the three fundamental processes are controlled by the writer's task schema" (Hayes, 2004, p.14)

Figura 3: Modelo de Hayes (2004)



Hayes, 2014, p. 14

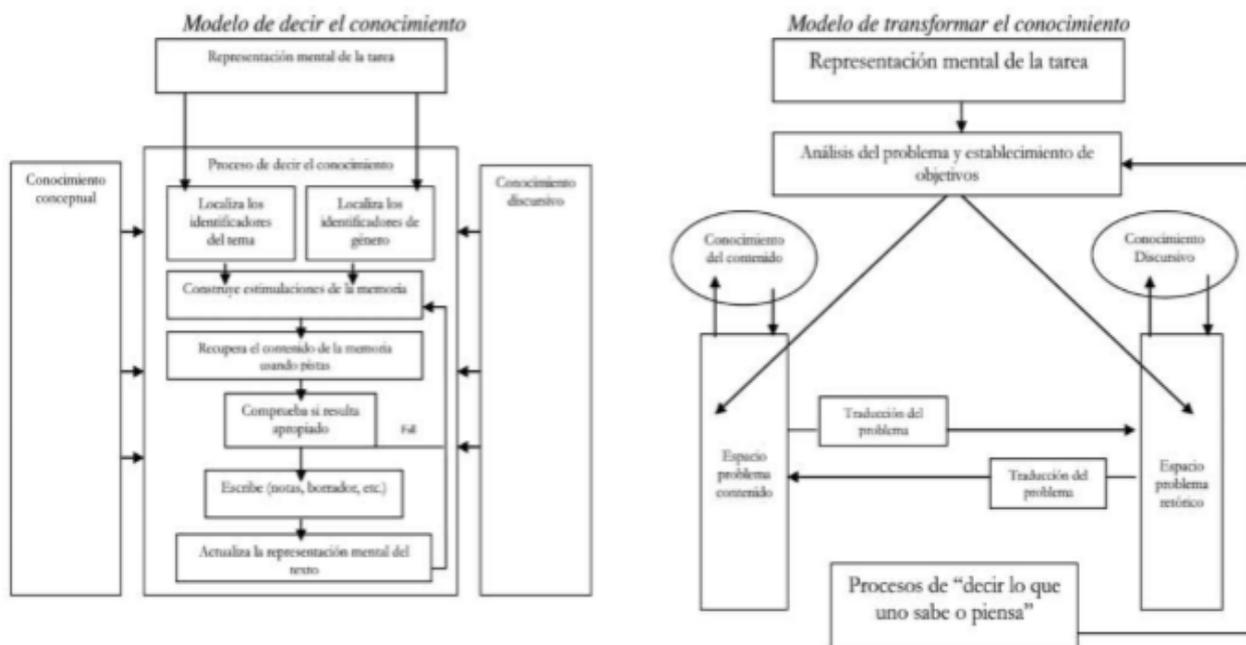
Otro modelo que incluye y analiza el proceso de revisión es el de Scardamalia, Bereiter y Steinbach (1984). Estos autores reconocen la existencia de dos modelos de escritura: el que definen como *decir el conocimiento*, que es típico de los escritores con poca o nada experiencia y el denominado *transformar el conocimiento*, que caracteriza los escritores expertos (Gundín y Sánchez, 2006). El primer modelo consiste en reducir "writing assignments to topics, then telling what one knows about the topic" (Scardamalia, Bereiter y Steinbach, 1984, p. 174), sin conllevar "operating upon representations of goals for the text" (Scardamalia, Bereiter y Steinbach, 1984, p. 174). El escribir adquiere, por tanto, un carácter rutinario en el que el escritor recupera la información sobre el asunto del que quiere hablar y lo escribe sin reflexionar. El segundo modelo, sin embargo, caracteriza quien escribe adaptando su composición

tanto a las características de la audiencia como a los objetivos que quiere lograr. Por tanto,

sólo quien redacta siguiendo el modelo de transformar el conocimiento logra modificar lo que previamente sabía sobre un tema, porque no presta atención sólo al tema sobre el que trabaja sino que lo acomoda a las necesidades informativas de la audiencia (Gundín y Sánchez, 2006, p. 42).

En el modelo de *decir el conocimiento* el proceso de revisión puede reconocerse implícitamente en la fase terminal de composición escrita, es decir el “momento en donde el escritor identifica y es consciente de las discrepancias existentes entre el texto planteado y el producido, independientemente que sean llevadas a cabo o no las modificaciones y correcciones necesarias” (Gundín y Sánchez, 2006, p. 42). En cambio, en el modelo de *transformar el conocimiento* no es posible reconocer este proceso ni implícita ni explícitamente, por lo que se puede deducir que, siendo la escritura un proceso complejo de adecuación del texto a los fines y a la audiencia, esta incluye en todo momento, como aspecto fundamental del proceso, la revisión. Esta se considera, por tanto, como “el proceso de detección de desajustes entre el texto intentado y el producido, para subsanarlos posteriormente” (Gundín y Sánchez, 2006, p. 44).

Figura 4: Modelos de Scardamalia y Bereiter (1984)

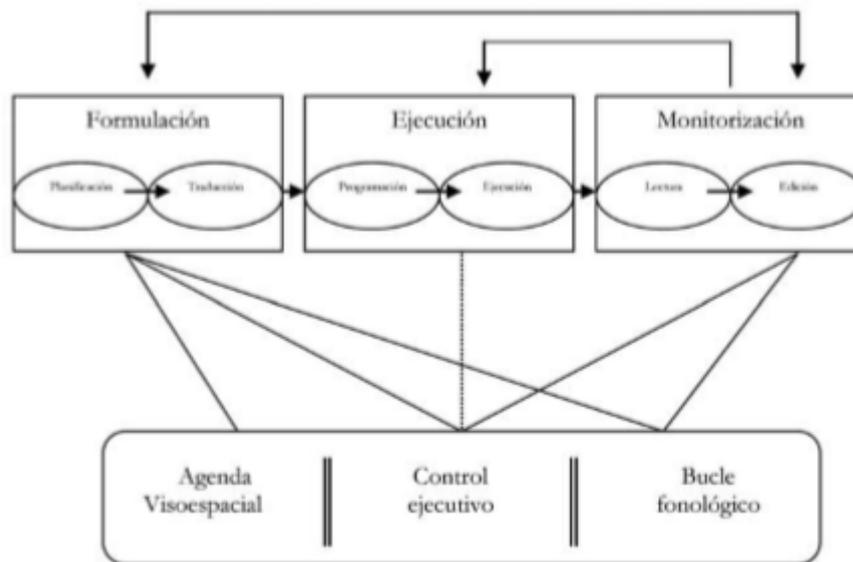


Adaptado y traducido de Alamargot y Chanquoy, 2001, en Gudín y Sánchez, 2006, p. 43

Finalmente, cabe mencionar el modelo presentado por Kellog (1996) en el que se reconoce la existencia de tres componentes del proceso de escritura que tienen una relación específica con cada uno de los tres registros de la memoria operativa y que son: la formulación, la ejecución y la monitorización. Esta última incluye los procesos de edición y de lectura y hace referencia explícitamente a la fase de revisión en el proceso de escritura (Gundín y Sánchez, 2006). En la monitorización, de hecho, quien escribe puede leer, corregir y volver a leer el texto, además de

comparar los resultados de cada componente (ej., el texto producido) con lo intentado, por lo cual, las discrepancias existentes entre las intenciones y lo ejecutado por cada componente le da información (feedback) para detectar problemas y editar el texto las veces que sean precisas (Gundín y Sánchez, 2006, p. 46).

Figura 5: Modelo de Kellogg (1996)



Adaptado y traducido de Alamargot y Chanquoy, 2001, en Gudín y Sánchez, 2006, p. 45

Por tanto, en esta investigación se parte de la concepción de la importancia del proceso de revisión en la escritura como momento en el que el escritor reflexiona sobre lo que ha escrito y, a través de su lectura y valoración, lleva a cabo las reformulaciones que cree necesarias y que según Milian (1999, en Tormo Guevara, 2017) son pruebas de su reflexión metalingüística. Gracias a las reformulaciones los estudiantes, sin darse apenas cuenta, trabajan con el lenguaje y ponen sus esfuerzos para lograr una mejora en sus composiciones escritas. El alumnado, por tanto, da vida a nuevas estructuras, realizando una actividad difícil, pero con un carácter continuo y productiva (Tormo Gevara, 2017). En consecuencia, la importancia del proceso de revisión en mi trabajo reside en el hecho de que permite ver la manera en la que los estudiantes reaccionan a las indicaciones de la investigadora y las emplean para considerar todas las posibles soluciones a las incorrecciones y encontrar la más adecuada para la corrección del error detectado en su composición.

2.2 La concepción del alumnado y del error

En relación al alumnado, esta investigación se basa en una concepción de los estudiantes como “diseñadores, formadores creativos de significados, trazando textos en términos de idea, bocetos, voz y también elección gramatical” (Tormo Guevara, 2017, p. 64). Se considera a los alumnos como sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendido, este último, no como transmisión, sino como construcción por parte de los estudiantes, que no se perciben solo como meros receptores pasivos de la información que les transmite el profesorado (Camps, 2006).

Además, se parte de la idea de que el profesorado no tiene que considerar los errores de sus alumnos como negativos, sino como una etapa en el proceso de aprendizaje y valerse de ellos para que los estudiantes puedan entender dónde están sus fallos y corregirse. Se comparte, entonces, la visión de Weaver (1996) según la cual los errores son comunes y hasta necesarios en el proceso de crecimiento de las personas que aprenden. De hecho, como subraya Edge (1989, en Alexopoulou, s.f., p. 11) los errores del alumnado se tienen que considerar como pasos en el proceso de aprendizaje, necesarios en la construcción del sistema lingüístico del estudiante. Asimismo, en esta investigación se considera que “las desviaciones [...] dejan de ser signos de error y de fracaso y pasan a ser la evidencia de los procesos cognitivos y creativos que subyacen en toda actividad de aprendizaje” (Alexopoulou, s.f, p. 11).

2.3 Los tipos de error y la importancia de corregir también errores globales

En cuanto a la elección de los errores para corregir, esta investigación prevé la consideración no solo de errores ortográficos, léxicos, morfosintácticos, de estructura textual, párrafo y de puntuación, sino que se da particular atención también a los aspectos de cohesión, coherencia y adecuación textual. De tal manera, esta elección se pone en línea tanto de estudios como el de Burt (1975) como de investigaciones como las de Krashen (1982), Ferris (1999), Sheen (2007), Bitchener y Knoch (2008), Truscott (1996), Ferris y Hedgcock (2004), Cassany (2011) y Hyland (2003). El primero en su artículo sobre la enseñanza del inglés como L2 a adultos afirma la necesidad de que el

profesorado se enfoque en la corrección de los “errores globales” que define como los que “affect overall sentence organization” (Burt, 1975, p. 59), cuyos ejemplos son errores en el orden de palabras, generalizaciones a nivel sintáctico, la ausencia o el uso equivocado de los conectores (Ellis, 20009), en lugar de concentrarse en “errores locales” que “affect single elements (constituents) in a sentence” (Burt, 1975, p. 60). En cambio, otros estudios sostienen la necesidad de corregir solo los errores más sencillos y errores que aparecen “in a patterned, rule-governed way” (Ferris, 1999, p. 6), subrayando que “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” (Ferreira Cabrera, 2017b, p. 40).

En mi investigación, la elección de considerar todo tipo de error se debe a varios motivos. En primer lugar, la concepción de texto en la que se basa mi investigación es la de *unidad de análisis lingüístico*, es decir no “un conjunto de oraciones puestas una tras otra casualmente, sino organizadas en una estructura supraordenada” (Esparza-Torres, 2006, p. 60) y se consideran la coherencia, cohesión y adecuación textual propiedades fundamentales de esta unidad, intrínsecamente pertenecientes a ella. Por tanto, no se puede corregir el texto sin tener en consideración estos aspectos. Como explica Alexopoulou (2011) fue al comienzo de los años 60 del siglo pasado cuando se empezó a concebir el texto como unidad de estudio, superando el nivel de las oraciones. Este cambio dio vida, consecuentemente, a una nueva disciplina llamada Lingüística Textual que nació con el objetivo de aclarar aspectos del texto, entre los cuales destacan la coherencia y la cohesión, a los que la lingüística oracional no sabía dar una explicación clara. Los autores Bain y Schnewly (1997), en su escrito *Hacia una pedagogía del texto*, denuncian una enseñanza de la lengua escrita basada en un primer nivel de aprendizaje enfocado en la composición de oraciones, seguido por un segundo nivel en el que se imparten al alumnado las reglas cuyo conocimiento es necesario para relacionar los enunciados entre ellos, sin que los estudiantes, la mayoría de las veces, tengan una visión global del texto. Así que, según estos autores se produce una situación en la que, “limitando la reflexión y el análisis del alumno al ámbito de la oración, el enseñante no favorece el conocimiento de los mecanismos

esenciales del punto de vista del texto ni del aprendizaje de la escritura” (Bain y Schneuwly, 1997, p. 43). Los dos autores denuncian, entonces, la necesidad de situar todo acto de escritura en una perspectiva textual, de manera que el escritor tenga que reflexionar, desde el primer momento en el que escribe, en la perspectiva de enunciación y, consecuentemente, construir el texto global. Es importante, por lo tanto, hacer que el alumnado tenga un buen conocimiento sobre los principios de textualidad: coherencia, cohesión y adecuación.

Además, esta importancia emerge también en las investigaciones llevadas a cabo por Tormo Guevara (2017), Graham, Schwartz y MacArthur (1993), MacArthur, Graham y Harris (2004) y Hacker et al. (1994). Estas, de hecho, indagando la capacidad de corrección de los errores por parte del alumnado, demuestran que los fallos de nivel cognitivo más alto (cohesión, coherencia y adecuación textual) resultan ser los más difíciles para detectar y corregir por parte de los estudiantes, que tienden a resolver con mayor facilidad los errores de ortografía.

2.4 Los tipos de feedback

Partiendo de la definición que de feedback proporciona Chaudron (1977, en Ferreira Cabrera, 2017a, p. 684) como “cualquier reacción del profesor que claramente transforma, desapruueba o pide mejorar el enunciado del estudiante”, se puede ver cómo la investigación sobre los diferentes tipos de FCE se concentra principalmente en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas. De hecho, como subraya Ferreira Cabrera (2017a; 2017b), son varios los estudios que han tratado el tema de la efectividad del FCE en este campo (Van Beuningen, De Jong y Kuiken, 2008; Ferris, 1999; 2003; 2004; 2006; Truscott, 1996; 1999; 2004; 2007; Chandler, 2000; Ferris et al., 2000; Lalande, 1982; Bitchener y Ferris, 2012, otros se mencionarán en la sección dedicada a los estudios previos a la investigación). En este panorama emerge la posición de Truscott (1996), el cual sostiene la necesidad de eliminar las correcciones de los errores en los textos escritos en segunda lengua, llegando a considerarlas hasta dañinas y asumiendo que la tradición de investigación demuestra su ineficacia para la mejora en la calidad de las composiciones del alumnado. Esta visión encuentra clara

oposición por parte de Ferris (1999) y se confuta por estudios como los de Ashwell (2000), Sach y Polio (2007), Bitchener, Young y Cameron (2005), Bitchener (2008), (Bitchener y Knoch (2010), Van Beuningen (2010), entre otros. Sin embargo, la actual situación en el campo de la investigación sobre la eficacia de los diferentes tipos de feedback correctivo escritos pone en evidencia que “it is difficult to draw any clear conclusions and generalizations from the literature as a result of varied populations, treatments and research designs” (Hyland y Hyland, 2006, p. 84). Se constata, por tanto, la necesidad de ulteriores estudios que evidencien las consecuencias a corto y largo plazo de la utilización o menos del FCE.

Un ámbito de interés importante de la investigación sobre la eficacia de las diferentes tipologías de feedback es el que se basa en la distinción entre el tipo de FCE directo y el indirecto. El primero podría definirse como “the provision of the correct linguistic form or structure above or near the linguistic error” (Ferris, 2006, p. 83). Ejemplos de este tipo de corrección son la eliminación de un elemento lingüístico incorrecto, su sustitución por el elemento correcto o la inclusión de un elemento lingüístico ausente en el texto. Así mismo, el feedback correctivo directo puede constar también en reflexiones metalingüísticas tanto escritas como orales (Ferris, 2006). El FCE indirecto, en cambio,

Indicates that in same way an error has been made. This made be provided one of four ways: underlining or cycling the error; recording in the margin the number of errors in a given line; or using a code to show where the error has occurred and what type of error it is. Rather than teacher providing an explicit correction, students are left to resolve and correct the problem that has been drawn to their attention. (Bitchener, 2008, p. 105).

Varias investigaciones (Lalande, 1982; James, 1998; Ferris y Helt, 2000; Ferris, 20006; Jamalinesari et al., 2015) han demostrado la eficacia del FCE indirecto a largo plazo debido a que permite orientar el alumnado hacia la solución del error de manera individual (Lalande, 1982) y “requiere que el estudiante se comprometa cognitivamente en el aprendizaje guiado, la resolución de problemas y la autocorrección de sus errores” (Ferreira Cabrera, 2017a, p. 867), promoviendo, por

tanto, el aprendizaje a largo plazo. Sin embargo, como subraya Ellis (2009) existe una serie de problemas en relación con la utilización de esta tipología de FCE. De hecho, los estudiantes tienden a preferir que la corrección se haga directamente por parte del profesorado y, entre las desventajas, el autor evidencia el límite de este tipo de corrección en el hecho de que “learners can only self-correct if they possess the necessary linguistic knowledge” (Ellis, 2009, p. 7).

2.5 Estudios previos

El panorama de estudios previos a mi investigación presenta un carácter muy amplio y diversificado. Mi trabajo se enmarca, por un lado, en una tradición de estudios sobre el análisis de los errores en las composiciones escritas en L2 (Aguado, 1993; Rodríguez Aguado, 2006; Serrano, 2013; Hasyim, 2002; Alexopoulou, 2005; Blanco, 2001; Quiñones, 2009; Alexopoulou, s.f; Cruz, 2002; Sáez Fajardo, 2016) y una, mucho más limitada, que indaga las tipologías de errores en las composiciones en primera lengua. Por otro lado, mi investigación está relacionada con el estudio de la eficacia de los distintos tipos de FCE, que se ha desarrollado fundamentalmente en L2.

En relación al análisis de los errores de escritura en L1 es interesante mencionar el estudio realizado por Perrea-Siller (2011; 2012) sobre los errores cometidos en 138 textos de 46 alumnos de segundo año de Bachillerato en una escuela de Córdoba. La investigación indaga los errores de los alumnos en una pregunta de desarrollo sobre una novela (secuencia narrativa) y en dos comentarios de texto (secuencia argumentativa), estableciendo dos criterios de diferenciación: la opción de Bachillerato elegida (Ciencias y Humanidades o Ciencias Sociales) y los resultados académicos del alumnado. El hallazgo más relevante de este estudio, que enfoca la atención principalmente en los errores de correferencia, es que “los errores principales no surgen de la falta de dominio de la gramática, sino que obedecen a dificultades de tipo cognitivo” (Perrea-Siller, 2011; 2012) relacionadas con el aspecto de la informatividad. De hecho, en los textos examinados se evidencia un exceso en la repetición léxica y en el uso de los fóricos, así como la falta de recurso a la elipsis (Perrea-Siller, 2011; 2012). Así mismo, el estudio deja emerger una relación entre el rendimiento escolar bajo de

los estudiantes y la mayor cantidad de errores cometidos, aunque evidencia la falta de dominio de la gramática de la correferencia por parte también de los estudiantes con mejor rendimiento escolar. Si bien la tipología textual indagada en esta investigación no es la misma analizada en la mía, la utilidad de este trabajo para mi estudio emerge en el hecho de que permite realizar una hipótesis de partida sobre la mayor presencia de errores de cohesión y coherencia textual con respecto a los ortográficos y gramaticales. De la misma manera, subraya la importancia de poner en marcha una intervención didáctica útil para que los estudiantes puedan comprender los conceptos de cohesión, coherencia y adecuación textual de manera eficaz para el trabajo de composición escrita que se les pide.

Además, entre los estudios previos a mi investigación hay que considerar los trabajos que se han realizado sobre la aplicación del FCE en composiciones escritas en L2 y en L1. También en este ámbito la tradición en segunda lengua es mucho más amplia con respecto al estudio de las correcciones de textos en L1. De hecho, además del trabajo de Martínez Olave (2016), en relación a la efectividad del empleo del FCE en composiciones en primera lengua, solo se ha encontrado una investigación llevada a cabo con una muestra de 44 alumnos universitarios hablantes nativos de malayo para indagar la diferencia entre la aplicación de un FCE tradicional u online a los trabajos de la muestra (Yoke et al., 2013).

Las investigaciones existentes sobre el FCE en la enseñanza de una L2, dejan entrever un panorama muy complicado que no permite lograr una respuesta definitiva sobre la mayor eficacia de un método correctivo con respecto al otro (Ellis, 2009; Ferreira Cabrera, 2017a; 2017b). De hecho, los estudios que se han dedicado al análisis de los efectos de tipos de FCE directo o indirecto se reparten entre los que han relevado una mayor eficacia del FCE indirecto (Ferris y Helt, 2000; Lalande, 1982), los que no relevan ninguna diferencia entre las dos tipologías de corrección (Robb et al., 1986; Semke, 1984) y el estudio de Chandler (2003), que, comparando el FCE directo y el indirecto, subraya las ventajas que aporta el primero con respecto al segundo. Este autor, de hecho, explica que “the great cognitive effort expended when students are required to use indirect feedback to make their own corrections is offset by the

additional delay in knowing whether they own hypotesized correction is in fact correct” (Bitchener, 2008, p. 106). Además, los que apoyan el empleo del FCE directo (Bitchener y Knoch, 2010; Chandler, 2003; Ellis, 2009) asientan sus convenciones en el hecho de que este tipo de corrección

I. reduce el tipo de confusión que los aprendientes podrían experimentar si fallan en entender las correcciones indirectas, II. brinda la información necesaria para la resolución de errores más complejos, III. ofrece una retroalimentación más explícita para la comprobación de hipótesis y IV es más inmediato (Ferreira Cabrera, 2017a, p. 867).

Figura 6: Estudios comparativos de la eficacia del FCE directo e indirecto

Study	Participants	WCF types	Duration	Most effect
Lalande (1982)	60 German FL learners (intermediate) USA university	(1) Direct error correction (2) Indirect coding and error logs kept	10 weeks	Indirect
Semke (1984)	141 German learners USA university	(1) Comments (2) Direct corrections (3) Direct corrections and comments (4) Indirect (coded) corrections	10 weeks	No difference
Robb et al. (1986)	134 EFL learners Japan college	(1) Direct corrections (2) Indirect coded feedback (3) Indirect highlighted feedback (no codes) (4) Indirect marginal feedback	1 year (34.5 contact hours)	No difference
Ferris and Helt (2000)	92 ESL learners USA university	Mix of direct, indirect (coded and uncoded); notes (marginal and end-of-text); text revision	1 semester	Indirect
Chandler (2003)	31 ESL learners Hong Kong	(1) Direct and indirect underlining (2) Error description and indirect underlining	1 semester	Direct

Bitchener, 2008, p. 106

Así mismo, aunque no se considera por Bitchener (2008) porque no indaga la enseñanza de inglés como lengua extranjera, cabe mencionar también la investigación llevada a cabo en 2008 por Van Beuningen, Jong y Kuiken con estudiantes de lengua holandesa L2. Este estudio se considera importante porque desarrolla una comparación entre FCE directo e indirecto y llega a demostrar como ambas tipologías de corrección generan mejoras a corto plazo. Al mismo tiempo, evidencia cómo el FCE directo provoca también efectos a largo plazo, mientras que “when we consider the long-term effectiveness of indirect correction [...] the picture is not as straightforward”

(Van Beuningen, Jong y Kuiken, 2008, p. 292). Así mismo, entre otras investigaciones sucesivas al estudio de Bitchener (2008), cabe mencionar la de Ferreira-Cabrera (2017a; 2017b) con estudiantes académicos de español L2 a los que se proporcionaron dos diferentes tipos de FCE (directo metalingüístico e indirecto metalingüístico). Este estudio demuestra una mayor eficacia del FCE directo metalingüístico con respecto al indirecto en los dos niveles indagados (B1 y A2) y, en el nivel en el que se investiga este aspecto (B1), se muestra la eficacia del FCE con respecto a su falta de empleo.

Con respecto al empleo de distintos tipos de FCE para la corrección de textos en primera lengua, los estudios son mucho más limitados. Entre ellos se releva una investigación que se llevó a cabo por Yoke et al. en 2013 con 44 alumnos y alumnas de nivel académico hablantes L1 de malayo. La muestra fue repartida en un grupo experimental, al que se proporcionó una metodología de corrección online mediante el procesador de texto Word y un grupo de control, que recibió un feedback correctivo convencional. Los resultados de la investigación, aunque registraron una mejora en el proceso de escritura por parte de los dos grupos, revelaron una mayor eficacia del FCE online si se comparaba con el método de corrección tradicional. De hecho, la parte de la muestra que recibió el FC online vio una disminución en el número de errores de estructura de las frases, gramaticales y de vocabulario con respecto a los estudiantes a los que se les proporcionó el feedback tradicional, que, además, no registraron una reducción en la cantidad de errores gramaticales. Finalmente, de una entrevista realizada a algunos estudiantes, el FCE online resultó preferirse al feedback convencional por su sencillez, porque requiere menos tiempo y permite que los estudiantes puedan no rescribir todo el texto para realizar las correcciones.

Además, se conoce, un solo estudio sobre el análisis de la efectividad de la aplicación de FCE directo e indirecto. Se trata de la investigación llevada a cabo por Martínez Olave (2016) con una muestra de 75 estudiantes de liceo, hablantes nativos de español, repartidos en dos grupos experimentales y un grupo de control. Al primer grupo experimental se le proporcionó un FCE metalingüístico directo, al segundo un FCE metalingüístico indirecto, mientras que el grupo de control recibió solo una retroalimentación general. El estudio se articuló en tres fases: un pre-test, un post-test

inmediato y un post-test diferido, tres semanas después de la realización del primer post-test. Los resultados de la investigación relevaron la eficacia del FCE en lugar de su falta de empleo y demostraron una mayor eficacia del FCE metalingüístico directo con respecto al indirecto tanto a largo como a corto plazo.

3. Objetivos del estudio, justificación, preguntas e hipótesis de investigación

Este trabajo tiene como objetivo indagar en los tipos de errores que el alumnado comete con mayor frecuencia en el proceso de escritura; averiguar si las indicaciones de corrección de los errores que se le proporcionan son comprendidas de manera eficaz por parte de los estudiantes y determinar si se da una mejora en una segunda producción escrita del alumnado según la diferente metodología de corrección que recibe del primer texto (FCE directo e indirecto).

En concreto, esta investigación pretende dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tipo de errores comete de manera más frecuente el alumnado de secundaria en la redacción individual de textos expositivos?
2. ¿Cómo responde el alumnado de secundaria a las correcciones que se hacen de sus escritos?
3. ¿Qué tipo de corrección y de feedback es más efectivo para la mejora de los escritos del alumnado de secundaria? ¿El FCE directo o indirecto?

Con respecto a la primera pregunta de investigación, el estudio prevé la indicación de errores de puntuación, ortografía, léxico, morfología y sintaxis, estructura textual, párrafo, cohesión, coherencia y adecuación textual. Sin embargo, debido a la situación particular en la que se realiza hay que tener en consideración el hecho de que el alumnado utiliza el ordenador y, por tanto, un programa de escritura que corrige automáticamente los errores de ortografía. Como consecuencia, en esta investigación, considerando igualmente todas las tipologías de errores precedentemente indicadas,

se analizarán en particular los aspectos de los niveles más profundos y más difíciles de desarrollar correctamente por parte de los estudiantes: los elementos de cohesión, coherencia y adecuación textual, así como, se considerarán también eventuales errores morfosintácticos y la elección de un léxico conveniente al contexto.

Con base en la bibliografía presentada en el marco teórico (Graham, Schwartz y MacArthur, 1993; Hacker et al., 1994; MacArthur, Graham y Harris, 2004; Tormo Guevara, 2017 y etc.), se parte de las siguientes hipótesis:

- Los alumnos realizarán más errores de tipo cognitivo (coherencia, cohesión, etc.) que errores de ortografía.
- Los estudiantes tendrán más facilidad para corregir los errores de ortografía con respecto a los relacionados con cohesión, coherencia y adecuación textual.

En lo que respecta a la tercera pregunta de investigación, mi estudio se enmarca en una tradición de investigaciones sobre la eficacia del FCE y de sus diferentes tipologías que, como se ha expuesto en el marco teórico, no es todavía concluyente (Ellis, 2009) y, por tanto, necesita ulteriores estudios que permitan recoger datos y hallar nuevos resultados. No obstante, teniendo en cuenta el estudio de Martínez Olave (2016), se asumen las siguientes hipótesis de partida:

- Habrá una mejora entre el primer y el segundo texto.
- No todos los estudiantes utilizarán de la misma manera las indicaciones de la investigadora.
- Las correcciones mediante el empleo del FCE directo tendrán mayor eficacia con respecto al uso del FCE indirecto

La pertinencia de realizar un estudio como el que se presenta en este trabajo responde, en primer lugar, a la falta de evidencia conclusiva a favor de cualquiera de los dos tipos de FCE analizados. Además, mi trabajo pretende averiguar no solo los efectos de las correcciones en la fase de revisión, sino que busca verificar sus consecuencias en uno o más textos sucesivos (Bitchner and Ferris, 2012; Bitchener,

2008; Semke, 1984; Robb et al., 1986; Ferreira Cabrero, 2017a; 2017b; Van Beuningen et al., 2010, Martínez Olave, 2016).

Además, la tradición de estudios en este ámbito dirige principalmente su atención a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. El único estudio de este tipo realizado en español como primera lengua (Martínez Olave, 2016) difiere del que se presenta en este trabajo en que: mientras que mi trabajo proporciona una atención central a la fase de revisión dentro del proceso de composición escrita, la investigación de la autora no prevé una revisión escrita por parte del alumnado al que solo se le pide leer las indicaciones proporcionadas por la investigadora. Además, Martínez Olave proporciona pautas metalingüísticas a los alumnos, mientras que en mi investigación se facilitan a los estudiantes solo informaciones sobre la tipología de errores que cometen y algunas indicaciones que puedan desencadenar la reflexión metalingüística del alumnado. Así mismo, Martínez Olave se centra en un solo tipo de error, el de acentuación en palabras agudas y en hiatos, mientras que mi investigación considera todo tipo de error, incluso los de cohesión, coherencia y adecuación textual. Por último, cabe destacar que la investigación de Martínez Olave prevé dos post-tests para averiguar los efectos del FCE a corto y largo plazo, mientras que mi investigación solo incluye un post-test inmediato.

Así mismo, en lo que respecta a la investigación con el grupo experimental, mi trabajo se pone en línea con Ferris que en su artículo de 2004, después de haber analizado los aspectos principales de la tradición de estudios sobre las correcciones proporcionadas por el profesorado en el ámbito de enseñanza de L2, subraya cómo “teacher should provide indirect feedback that engages students in cognitive problem-solving as they attempt to self-edit based upon the feedback that they have received” (Ferris, 2004, p. 60).

Además, cabe subrayar cómo mi investigación se pone en línea con el pensamiento de Truscott (2004) según el cual

el mejoramiento en las revisiones no constituye suficiente evidencia para afirmar que haya ocurrido un aprendizaje; para poder fundamentar que la corrección de errores da como resultado aprendizaje, se debe examinar si el mejoramiento dado en las revisiones se transfiere en mediciones hechas en post-test inmediatos y diferidos” (Ferreira Cabrera, 2017b, p. 39).

4. Metodología¹

Este trabajo de final de máster sigue una metodología experimental en el que se analiza la escritura individual de los textos por parte del alumnado de secundaria. Tras la escritura de un primer texto, que sirve como pre-test, la muestra se divide en dos mitades: una mitad a la que se proporcionan indicaciones de corrección y una segunda parte a la que se facilita un FCE directo. La escritura de un segundo texto, que serviría de post-test, se emplea para analizar las diferencias que puedan emerger del empleo de diferentes tipos de FCE proporcionados a los dos agrupamientos.

Los datos se estudian mediante un análisis mixto, tanto cuantitativo como cualitativo. Partiendo de una categorización cualitativa de los tipos de errores presentes en los textos, se realiza un análisis comparativo de la frecuencia de los mismos atendiendo a una serie de variables cualitativas, como son el momento de la escritura (pre-test vs. post-test), el tipo de FCE recibido (feedback directo vs. feedback correctivo indirecto) y el nivel educativo (3º ESO vs. 4º ESO).

¹El presente trabajo de final de máster, en su planteamiento original, preveía la participación directa de la investigadora en el contexto del aula y la grabación en audio de las reflexiones metalingüísticas del alumnado durante la escritura en pareja. Por lo tanto, el estudio, en su diseño inicial, se enmarcaba en un método de investigación etnográfico que se caracteriza por “la realización de un trabajo prolongado en el que se produzcan un contacto directo y una toma de datos sobre el terreno” (Serra, 2004, p. 167-168) con el objetivo de “captar el sentido que las personas dan a sus actos, a sus ideas, y al mundo que les rodea (Murillo y Martínez, 2010, p. 3). Sin embargo, aunque ha sido posible realizar una intervención didáctica en la primera semana de prácticas para explicar los conceptos de cohesión, coherencia y adecuación textual, las graves limitaciones que afectan esta investigación han derivado en la imposibilidad de llevar a cabo una observación directa participante de los estudiantes en el contexto de clase por parte de la investigadora.

4. 1 Diseño de la investigación e instrumentos de recogida de datos

Para la contextualización de esta investigación, se ha realizado en primer lugar un estudio de la tradición pedagógica del alumnado con respecto a la corrección de las tareas de escritura. Para ello se ha realizado:

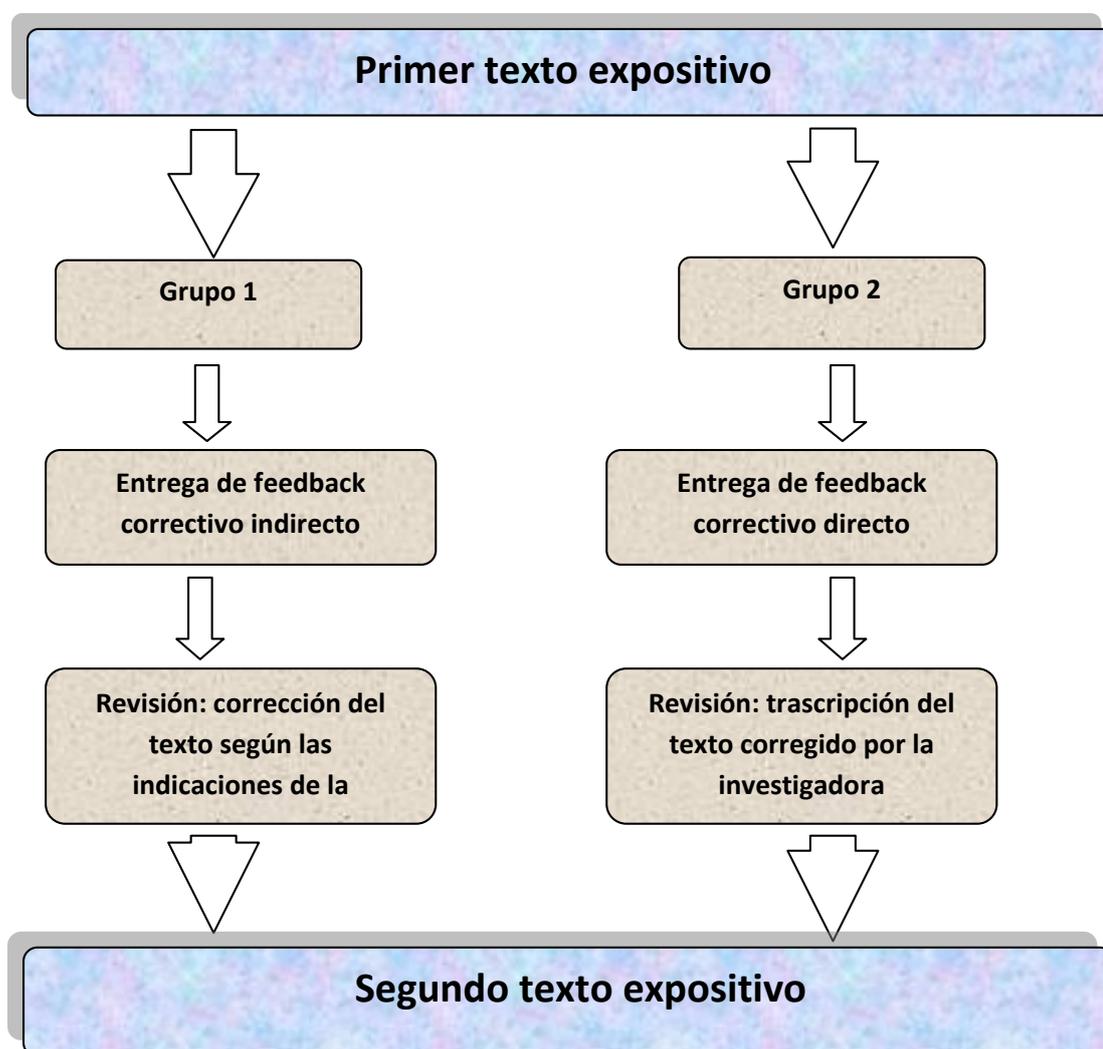
- **Una entrevista a la profesora:** se realiza una breve entrevista a la docente de Lengua y Literatura Castellana de las dos clases para conocer su manera de corregir los textos del alumnado.
- **Una observación textos del alumnado:** se pide poder leer algunos textos escritos por los estudiantes y corregidos por la docente para analizar las modalidades en las que la profesora corrige los errores del alumnado.

De los datos recogidos en esta primera fase, se relevó que, en cuanto a la cohesión, coherencia y adecuación textual, como se explica en el apartado 6.2, la profesora centra su atención exclusivamente en el empleo, por parte de los estudiantes, de los marcadores discursivos adecuados, en la presencia de ejemplificaciones en el texto y en la existencia de una correlación entre texto y tema. Por tanto, este motivó que la investigadora dedicara una sesión a explicar estos conceptos más en detalle, también para obviar a la falta de conocimiento metalingüístico que podría afectar negativamente la capacidad de comprensión de las indicaciones de corrección por parte del alumnado que recibe el FCE indirecto (Anexo I). Tras esta intervención, se recogieron datos mediante los siguientes instrumentos:

- **Primer texto-revisión-segundo texto:** en una primera fase se pidió a la muestra realizar un primer texto expositivo, sucesivamente se entregaron los textos corregidos según los diferentes tipos de feedback y se solicitó a la parte de alumnado que recibió las indicaciones devolver el texto corregido, mientras que la otra parte simplemente tuvo que rescribir el texto correcto por la investigadora para asegurarse que lo leyese (fase de revisión). En una tercera fase se mandó escribir otro texto expositivo a ambas clases.

En tercer curso se mandó escribir un texto expositivo sobre los medios de comunicación conocidos por el alumnado, pidiendo describir sus características, ventajas y desventajas y realizar una comparación entre ellos. Así mismo, con una consigna muy similar a la del primer texto, se le pidió realizar una segunda composición expositiva sobre los medios de transporte. En cambio, en cuarto curso, se aprovechó un proyecto que se estaba llevado a cabo para pedir escribir un texto expositivo sobre un mito a elección entre los presentados a los estudiantes y, como segunda composición, se mandó escribir a la muestra un texto expositivo sobre el Coronavirus. En todas las consignas de los textos se especificó que la composición tenía que incluir una introducción, un desarrollo y una conclusión y caracterizarse por una coherencia y cohesión interna. Las consignas de las diferentes tareas de escritura en el anexo II.

Figura 7: Diseño de la investigación



El FCE indirecto consiste en las indicaciones proporcionadas por parte de la investigadora sobre la tipología del error que comete el estudiante con el objetivo de activar su reflexión metalingüística y conllevar la elección de estrategias de corrección adecuada por parte del alumnado.

“El mito de Pandora en la mitología griega, (PUNTUACIÓN) dice que fue la primera mujer, (PUNTUACIÓN) fue hecha (LÉXICO: falta precisión) por Hefesto debido a una orden del dios Zeus después de que Prometeo, yendo en contra de su voluntad (COHERENCIA: se pierde la referencia, ¿la voluntad de quién?), le otorgara el don del fuego a la humanidad”.

El FCE directo consiste en la eliminación por parte de la investigadora del error del estudiante y su emplazamiento por el elemento lingüístico correcto o en la inserción de las partes de contenido que faltan en el texto.

“ ~~Según la mitología griega~~ El mito de Pandora en la mitología griega, dice que fue la primera mujer, ~~Fue hecha~~ **creada** por Hefesto debido a una orden del dios Zeus, después de que Prometeo, yendo en contra de ~~su~~ **la** voluntad ~~de este último~~, le otorgara el don del fuego a la humanidad”

Además, para controlar la influencia de otras posibles variables, se recogieron datos sobre el perfil de los participantes, mediante una encuesta en la que se preguntaba a los participantes, entre otras cosas, su lugar de procedencia y su lengua materna.

Cabe subrayar que, para la recogida de datos personales del alumnado, se entregó a todos los estudiantes un consentimiento informado para que lo firmase la familia y autorizase el empleo de la información proporcionada por los alumnos para la investigación.

4.2 Contexto y participantes

El estudio se ha realizado en un centro público de educación secundaria de una localidad del sur de Navarra (España) de unos 6000 habitantes. En dicho centro, todas las asignaturas se imparten en castellano a excepción de la lengua extranjera (inglés). La asignatura de Lengua Castellana en la que se enmarca esta investigación ocupa 4 de las 30 sesiones semanales de 55 minutos que recibe el alumnado.

La muestra de mi investigación estuvo constituida por dos clases, una de tercer curso (3ºA) y la otra de cuarto curso (4ºB) de ESO. De los resultados de la encuesta sociolingüística que se proporcionó al alumnado de tercer curso, se sabe que la muestra se compone de 6 alumnos y 11 alumnas, todos de 14 años, a excepción de dos estudiantes que tienen 15 años. La mayor parte del alumnado (76,4%) nació y reside en Navarra desde el nacimiento. En relación a la lengua nativa, 15 estudiantes afirman hablar castellano como primera lengua, mientras que dos declaran que el árabe es su lengua materna.

En cuanto a la muestra de cuarto curso, el alumnado se reparte en 8 alumnos y 12 alumnas, cuya mayoría (70%) tiene 15 años, mientras que los restantes 16. En relación al lugar de nacimiento y el lugar de residencia, todo el alumnado afirma haber nacido y vivir en España de toda la vida. Con respecto a la lengua materna, el 75% declara hablar castellano, mientras que cinco estudiantes afirman que su primera lengua es el árabe.

Ambas clases fueron divididas en dos grupos cuyos componentes fueron elegidos arbitrariamente. En tercer curso se repartió a los estudiantes que entregaron la primera composición (17) en dos mitades: una, compuesta por 8 estudiantes, recibió el FCE indirecto, mientras que a la otra, constituida por 9 estudiantes, se le facilitó un FCE directo. En cuarto curso 11 estudiantes recibieron las indicaciones de corrección de los errores y otros 11 el FCE directo.

Debido a la crisis sanitaria derivada del COVID-19, solo la primera sesión de explicación de los conceptos de coherencia, cohesión y adecuación fue presencial. El resto de la investigación se realizó de manera no-presencial mediante la plataforma Classroom. Esta situación particular en la que se llevó a cabo la investigación provocó que, a pesar del toque de atención tanto de la investigadora como de la profesora, no toda la muestra realizara la segunda composición o, en el caso de haber recibido el FCE indirecto, la revisión. Por tanto, aunque los primeros escritos de tercer curso fueron 18 y los de cuarto 22, en el análisis de estos no se han incluido los y las estudiantes que no realizaron el segundo texto (1 alumno en 3º curso y dos alumnas en 4º curso). De hecho, se ha considerado que, debido a la ausencia del segundo texto, recoger los errores de esta parte de la muestra no habría sido útil al fin principal de la investigación, es decir averiguar cómo los dos diferentes métodos de corrección (directo e indirecto) afectan a la segunda composición. En tercer curso, sin embargo, se han considerado los errores iniciales de un estudiante que, aunque sin entregar el segundo texto, recibió el FCE indirecto, permitiendo investigar la cantidad de errores del primer texto corregidos en la revisión.

Además, destaca el caso de tres estudiantes de cuarto curso a los que se proporcionó el FCE indirecto. Estos, de hecho, aunque realizaron los dos textos, no entregaron la revisión de la primera composición. Por tanto, sus errores, tanto del primero, como del segundo texto, se han analizado aparte para poder investigar cómo el hecho de haber recibido las indicaciones de la investigadora sin corregir el texto pueda o menos influir en la cantidad de errores presentes en la segunda composición.

Finalmente, cabe subrayar cómo el hecho de que las composiciones se hayan realizado mediante el ordenador ha permitido que los alumnos pudiesen acceder a páginas web, y copiasen la explicación del mito de manera, en algunos casos, integral (9 estudiantes copiaron algunas partes y 3 estudiantes, que recibieron el FCE directo, copiaron de manera prácticamente total). Sin embargo, en esta investigación se han tenido en consideración también estos textos porque el alumnado, en muchas ocasiones, no ha sido capaz de detectar errores presentes en estas composiciones o, para no copiar totalmente el texto, ha modificado algunos aspectos, provocando

ulteriores incorrecciones, que se han considerado interesantes para analizar en este trabajo.

Tabla 1: Distribución muestra

	1er TEXTO	REVISIÓN DEL PRIMER TEXTO		2º TEXTO
3ª ESO	17	Feedbackcorrectivo directo	9	15
		Feedbackcorrectivo indirecto	8	
4º ESO	20	Feedbackcorrectivo directo	11	20
		Feedbackcorrectivo indirecto	8	

5 Análisis

La unidad de análisis que se ha utilizado para el estudio son los errores de escritura del alumnado. Estos errores se clasificaron atendiendo a las siguientes categorías:

Tabla 2: Tipología de errores y ejemplos

CATEGORÍA	TIPO		EJEMPLO
Ortografía	Tilde (ausencia o tilde incorrecta)		<i>En la época griega los mortales cuando <u>querian</u> algo o era un <u>dia</u> especial hacían ofrendas a los dioses para darles las gracias o para pedirles algo.</i>
			<i>Aprovechando la soledad del taller arrebató el arte del fuego de Hefesto y las demás artes de Atenea y se las dió al hombre junto al fuego.</i>
	Mayúscula		<i>Cupido (al sentirse humillado por apolo, decidió darle una lección.</i>
	Minúscula		<i>Pandora segun la mitología <u>Griega</u> fue la primera mujer creada, la cual fue creada por el dios del fuego llamado Efestó.</i>
	Separación de palabras		<i>A los animales <u>a demás</u> les dotó de gruesos pelajes plumas o escamas según lo necesitaban.</i>
	Palabra escrita de manera incorrecta		<i>Según cuenta la mitología griega, cada dios le otorgó a Pandora una cualidad, como la belleza, la gracia o la <u>persuación</u>.</i>
Puntuación	Coma	Ausencia de coma	<i>Algunas características negativas de la televisión son que en algunas ocasiones nos distrae más de lo que <u>debería haciendo</u> que pasemos más tiempo viendo canales de televisión que dedicándonos a otras cosas.</i>
		Coma innecesaria	<i>Todo iba bien hasta que Hades, la engañó para que se comiera 6 semillas de granada.</i>
		Coma en lugar de punto y coma	<i>Los seis meses que volvía con su familia, toda la naturaleza florecía, esto da lugar al verano.</i>
		Coma en lugar de punto	<i>En la madrugada Teseo escucho un ruido y se levantó sobresaltado, maldijo que le hubieran despojado de su espada, vislumbró una silueta blanca, era Ariadna pues <u>está</u> venia a suplicar que no venciera al minotauro puesto que era su hermano, ella al ver la cara de confusión de Teseo, decidió contarle una historia en la que relataba que mucho antes que ella naciera, Minos cometió la desdicha de burlar a Neptuno.</i>
	Punto	Ausencia de punto	<i>En este mito encontraremos personajes en los que destacan personajes como Egeo (el rey de Atenas), Etra (madre de Teseo), Teseo (hijo de Egeo y Etra, luego de saca con Ariadna), Minos (rey de Creta, padre adoptivo del minotauro), Pasifae (madre del minotauro y Ariadna), Poseidón (dios del mar), Ariadna (hija de Minos y Pasifae) el Minotauro (concebido por Pasifae y Neptuno) tenía cabeza de toro y cuerpo de humano, se alimentaba de carne humana y vivía en un palacio hecho</i>

		<i>para él) la historia se desarrolla en Atenas (ciudad de Grecia) y Creta (isla de Grecia).</i>
	Punto innecesario	<i>El periódico es un medio de comunicación masivo y escrito que permite una comunicación de noticias que, generalmente, llegan a primera hora de la mañana. Y puede ser matutina(por la mañana) o vespertina(por la tarde).</i>
	Punto en lugar de coma	<i>Hay medidas para prevenirlo dónde todos y cada uno de nosotros los tendríamos que llevar a cabo. Cómo; lavarse las manos continuamente, usar mascarillas y guantes si es necesarios...</i>
Punto y coma	Ausencia de punto y coma	<i>El estado tras ver que el número de infectados crece, establecieron un estado de <u>alarma antes</u> de eso una persona infectada era capaz de contagiar a 7 persona aproximadamente mientras que ahora un individuo (puede llegar a infectar a 1 o 2 personas.</i>
	Punto y coma en lugar de coma	<i>Cuando Teseo; el atractivo y valiente príncipe de Atenas, se enteró de eso, decidió ofrecerse como tributo, a pesar de que al principio su padre se negó.</i>
	Punto y coma en lugar de dos puntos	<i>Tiene varios síntomas; fiebre, tos, mal cuerpo, etc.</i>
Dos puntos	Ausencia de dos puntos	<i>Sus ventajas son <u>las siguientes puedes</u> irte de crucero ver por ejemplo un acantilado bonito y dormir en el barco y puedes meter en un ferry tu coche y llevarlo a donde quieras. Su desventaja principal es que no se mueve tan rápido como los otros 2 medios.</i>
	Dos puntos innecesarios	<i>Los transportes permiten que en una ciudad o pueblo pequeño se pueda ir a comprar: pescado, carne, productos textiles etc...</i>
	Dos puntos en lugar de coma	<i>En cuanto a las ventajas: los programas de televisión están 24h diarias, tienen cobertura geográfica y un gran impacto... Y las desventajas que dependencia, incomunicación familiar y quita tiempo.</i>
Puntos suspensivos	Puntos suspensivos en lugar de punto	<i>Para evitar los contagió la autoridades recomiendan a que nos lavemos las manos, evitemos tocarnos la cara, ojos, taparnos al toser o estornudar... Tras la gran expansión varios países declararon estado de alarma y confinamiento total de todos los habitantes hasta que esto mejore ya que el virus es de fácil contagio.</i>
	Puntos suspensivos innecesarios	<i>Desarrollos en la emisión de señales vía satélite, computadoras....han conseguido mejorar la comunicación electrónica hasta que ésta ha tenido una velocidad de transmisión tan rápida como la comunicación oral, con la ventaja de que los interlocutores no tienen porqué coincidir en</i>

			<i>espacio.</i>
Léxico	Falta de precisión		<i>Los medios de comunicación son los encargados de <u>darentretenimiento</u> a las persona.</i>
	Confusión de significado		<i>Este mito es una <u>hipérbole</u> de la necesidad de raptar a Perséfone en este caso para que formara parte de él como su mujer, dependiendo del tiempo.</i>
	Ausencia de la palabra		<i>Estos se transmitieron tanto de forma oral, como representativa y <u>de escrita</u> dejando así, diferentes versiones, pero fijando la mayor parte de ellos</i>
Morfosintaxis	Concordancia		<i>La rapidez en la transmisión <u>han</u> convertido a las nuevas tecnologías en un importante pilar para todos los medios de comunicación.</i>
	Anacoluto		<i>Los medios de comunicación que más presentes en nuestra sociedad de manera habitual que proporciona a nuestra población y que aporta una gran información.</i>
	Modo/voz verbal inadecuada		<i>Se clasifican <u>depende</u> de donde se desplazan y cómo, por eso actualmente solo hay 3 grandes grupos : marítimos o acuáticos, aéreos y terrestres.</i>
	Preposición	Ausencia de preposición	<i>¿Tenemos la suficiente información sobre la realidad de este mito? Tenemos que buscar más información sobre este tema para averiguar todo lo que ocurrió <u>Teseo</u> y el Minotauro.</i>
		Preposición equivocada	<i>Este mito trata sobre el rapto de una joven <u>en</u> la que le proponen decidir entre quedarse con Hades o irse con su madre.</i>
		Preposición innecesaria	<i>Dado que ahora todos conocemos los medios de comunicación a fondo podemos decir que <u>en</u> nuestra sociedad es rica en información dado a los diferentes medios de comunicación</i>
	Artículos	Ausencia de artículo	<i>Contando con el turismo, el Covid-19, se fue expandiendo a lo largo de <u>mundo</u>, el 5 de Febrero de 2020 contábamos con 24525 casos en china, 12 en Alemania, 11 en Estados Unidos y 6 en Francia.</i>
		Artículo equivocado	<i>Ejemplos de medios de comunicación son el teléfono, radio e incluso <u>un</u> periódico.</i>
		Artículo innecesario	<i>Los principales son: la radio, la prensa, el cine o <u>el</u> internet.</i>
		Artículo en lugar de pronombre	<i>Ariadna <u>el</u> revelo que aunque consiguiera matarlo nunca podría salir de allí.</i>
Pronombre	Ausencia de pronombre	<i>Ha habido momentos a lo largo de este confinamiento en los que se ha propuesto el aprobado <u>generalen</u> algunos países como Italia ya se ha aceptado.</i>	

		Pronombre equivocado	<i>Finalmente acabaré hablando del autobús este medio es más amigo al medio ambiente ya que permite el viaje de muchas personas a la vez sin tener que utilizar cada uno su propio coche , recorre distancias cortas normalmente pero los hay <u>quien</u> recorren largas distancias a ser autobuses especializados en viajes.</i>
		Pronombre innecesario	<i>Otras versiones de la mitología griega <u>que</u> cuentan que Dafne le pidió ayuda a su madre, Gea, y ella le convirtió en un árbol en el que Apolo colgaba su lira.</i>
	Quesúismo		<i>Es un virus que su trasmisión es muy contagiosa.</i>
	Orden de palabras		<i>Un día en que estaba cogiendo flores en la pradera de Nisa, <u>como de costumbre, en las llanuras de Sicilia</u>, en el momento en que se disponía a arrancar un narciso, súbitamente la tierra se abrió a su alrededor y apareció en su carro el dios Hades, que ya estaba enamorado de la muchacha.</i>
Cohesión	Conectores	Ausencia de conector	<i>En conclusión este mito cuenta la fuerza que puede llegar a tener el amor, en un principio Apolo se burlaba de Eros, pero al final quedó locamente enamorado.</i>
		Conector inadecuado	<i>En conclusión, los medios de comunicación han cambiado nuestra vida, para bien o para mal, <u>pero</u> han cambiado nuestra forma de dar, recibir e interpretar información sobre el medio.</i>
	Conjunción	Ausencia de conjunción	<i>Cada día utilizamos estos medios , por ejemplo, para ir al colegio, al trabajo, al supermercado, para visitar a nuestros <u>amigos</u>, para desplazarnos a lugares a los que nos resulta más cómodo que ir a pie.</i>
		Conjunción equivocada	<i>En todos ellos existen emisores y receptores que pueden ser individuales <u>y</u> colectivos.</i>
		Conjunción innecesaria	<i>Ariadna se queda dormida en la playa, en ese momento aprovecha Minerva para ordenarle al héroe que leve anclas y siga <u>que</u> sin perder más tiempo camino al Ática.</i>
	Repetición de palabra/falta de sustitución		<i>La <u>radio</u> es un medio de comunicación muy usado pero algo menos que la <u>televisión</u> hoy en día debido a que la <u>radio</u> es más antigua que la <u>televisión</u>.</i>
	Fallo de referencia		<i>El mito de Pandora en la mitología griega, dice que fue la primera mujer, fue hecha por Hefesto debido a una orden del dios Zeus, después de que Prometeo, yendo en contra de <u>su voluntad</u>, le otorgara el don del fuego a la humanidad.</i>
Coherencia	Omisión		<i>Según cuenta la mitología griega, cada dios le otorgó a Pandora una cualidad, como la belleza, la gracia o la persuasión. En excepción, Hermes, mensajero de los dioses, puso en su corazón mentira y falacia. <i>(Según otra tradición)</i> Existía una jarra que contenía todos los males, y Pandora, sin</i>

		<i>darse cuenta, abrió esa jarra y dejó que todos los males inundasen la tierra.</i>
	Redundancia	<i>Se puede leer <u>gratuitamente sin ningún tipo de importe.</u></i>
	Contradicción	<i>Teseo, hijo de Egeo, rey de Atenas, se presentó voluntario <u>para ir a Creta</u> como uno de los catorce jóvenes del tributo anual, con la intención de matar al Minotauro y liberar a su patria del odioso tributo. En su viaje, <u>pasando por Creta</u> se enamora de la princesa Ariadna, hija del rey Minos.</i>
	Falta de sentido	<i>Así es como la pobre Perséfone tiene que pasar su vida, no solo eso, sino que la muerte y la destrucción de todo lo que el dios Hades pretende hacer y que al final consigue hacer.</i>
	Fallo en la progresión temática	<i>Este mito griego tiene otra versión según la que Zeus entrega la caja a Pandora para que se la dé a Epimeteo el día de su boda pero ella la abre sin querer y se escapan los males y los bienes van al olimpo (donde residen los dioses).<u>Epimeteo era hermano de Prometeo y Prometeo se enamora locamente de Pandora.</u></i>
	Inclusión de información irrelevante	<i>Todos y todas <u>como ciudadanos que somos</u>, hemos hecho uso de los medios de comunicación para mantenernos informados de los hechos de la actualidad y de lo que está pasando al nuestro alrededor.</i>
	Inclusión de información o verdadera	<i>El Coronavirus o Covid-19 ha sido una enfermedad que nadie se esperaba. Es una enfermedad que no había sido detectada por ningún ser humano hasta este último marzo.</i>
	Asociación de ideas incorrecta	<i>La primera aparición de la radio fue en el siglo XIX y esto hizo posible el descubrimiento de la televisión, internet.</i>
Párrafo	Extensión (1 sola frase)	<i>Pandora segun la mitologia Griega fue la primera mujer creada,la cual fue creada por el dios del fuego llamado Efesto porque Prometeo inculcó el poder del fuego a los mortales debido a esto Zeus dio la orden a Efesto de que creara a Pandora.</i>
	Ausencia de división en párrafos	<i>El minotauro es una criatura mitológica griega. Es un monstruo que tenía medio cuerpo de hombre y la otra mitad de toro . Cada año, Minos, el rey de Creta, sacrificaba a Poseidón el mejor de sus toros, pero una vez se negó a ofrecerle el más bello de su rebaño y lo sustituyó por otro. Furioso por la ofrenda, Poseidón inspiró a Pasifae, esposa de Minos, una incontrolable pasión por aquel toro. La doncella fue escondida en el interior de una vaca de cobre hueca construida por Dédalo, arquitecto y escultor, padre de Ícaro. Pasifae pudo satisfacer sus deseos carnales. fruto de aquella unión nació el minotauro, un ser terrible con cabeza de toro y cuerpo de hombre que se alimenta de carne humana. Tras la victoria de Creta sobre Atenas, Minos impuso a los vecinos la obligación</i>

		<i>de entregar cada año seis jóvenes y siete doncellas para alimentar al monstruo animal. El tributo se pagó tres veces, ya que al cuarto año, Teseo, hijo de Egeo y rey de Atenas, se presenta voluntario para ir a Creta como uno de los catorce jóvenes del tributo anual, con la intención de matar al Minotauro y liberar a su patria del tributo. Al llegar a Creta, Teseo se enamora de la princesa Ariadna, hija del rey Minos, y quien le proporciona los medios para matar al Minotauro, como un ovillo de hilo con el que poder encontrar el camino de regreso dentro del laberinto. Teseo mata al Minotauro y regresa siendo vencedor a Atenas, llevándose consigo a Ariadna. Finalmente, Ariadna fue abandonada en una isla en la que se quedó dormida, hasta darse cuenta de que Minerva ordenó al héroe que se llevase las anclas del barco de la isla de Naxos y siguiese camino a Ática. Teseo cumplió la orden de Minerva, y cuando Ariadna despertó, vio desconsoladamente cómo el barco de su amado se iba alejando.</i>
Adecuación	Uso de la primera persona	<i>Los medios de comunicación que <u>conozcos</u>on: la radio, la televisión, internet, el periódico, la revista y el cine.</i>
	Uso de la segunda persona singular en lugar de la forma impersonal	<i>Al contagiar lo haces a través de las gotitas respiratorias.</i>
	Aportación de opinión personal	<i>En conclusión, el mito trata de dar explicación a una cuestión <u>que a todos nos asombra</u>, y es que ciertamente, hay poca esperanza repartida por el mundo.</i>
	Coloquialismos	<i>Su madre la buscó por todos los lados <u>pero nada</u>.</i>
Estructura textual	Falta introducción, conclusión o desarrollo	

6. Resultados

6.1 Entrevista a la profesora

La entrevista a la profesora de Lengua Castellana y Literatura de la muestra indagada tiene como objetivo conocer los métodos empleados por parte del profesorado para corregir los textos del alumnado.

En primer lugar, en relación a las modalidades de corrección de los textos de los estudiantes, la profesora explica que estos se establecen a nivel departamental, de hecho, por cada tipología textual todo el profesorado tiene que seguir una rúbrica de corrección (ver tabla 3) que abarca los aspectos más relevantes del proceso de escritura. En particular, la evaluación del texto expositivo, que es la tipología que interesa en mi investigación, se basa en cinco parámetros: presentación, corrección, adecuación, coherencia-cohesión y estructura de la exposición. Cada categoría puede ser evaluada de un mínimo correspondiente a un “nada satisfactorio” (0 puntos), a un máximo que corresponde a un “muy satisfactorio” (2 puntos).

A la segunda pregunta relativa al número de textos que se mandan escribir en un año al alumnado, la profesora explica que normalmente se le pide componer dos textos por evaluación, aunque puede ocurrir que escriban algún texto más, subrayando que el alumnado tiene que realizar un mínimo de seis textos en un curso escolar. Además, la docente añade que se suele llevar a cabo también alguna actividad del libro de texto que implica expresión escrita y realizar algún texto para participar en concursos que se propongan a nivel de instituto.

Tabla 3: Rúbrica evaluación texto expositivo

ÍTEMS	NADA SATISFACTORIO (0 PUNTOS)	POCO SATISFACTORIO (0'75 PUNTOS)	SATISFACTORIO (1,25 PUNTOS)	MUY SATISFACTORIO (2 PUNTOS)
PRESENTACIÓN	El texto no tiene una presentación acabada; parece un borrador: está a lápiz, en hoja de cuaderno, con mala letra, etc.	El texto no tiene una buena presentación (con tachones y/o mala letra) o se entregó con algún día de retraso respecto a la fecha fijada.	El texto tiene una presentación adecuada: está escrito con buena letra y no hay tachones.	El texto tiene buena presentación: limpio, con letra clara (o a ordenador), con líneas rectas, dejando espacio entre párrafos, etc.
CORRECCIÓN	El texto presenta errores ortográficos (seis o más faltas de ortografía y/o errores de puntuación y gramaticales).	El texto presenta errores ortográficos (cuatro o más faltas de ortografía y/o errores de puntuación) y gramaticales.	El texto presenta errores ortográficos (máximo dos faltas de ortografía y/o errores de puntuación) pero no gramaticales.	El texto no presenta errores ortográficos (ni siquiera de puntuación) ni gramaticales.
ADECUACIÓN	El texto no responde a la tarea pedida: no se adecúa al tipo de texto ni al tema propuesto. El registro utilizado es informal.	El texto no responde a la tarea pedida: no se adecúa al tipo de texto, aunque sí al tema. El registro es informal.	El texto responde a la tarea pedida: se adecúa al tipo de texto y al tema, pero el registro es informal.	El texto responde a la tarea pedida: se adecúa al tipo de texto y al tema. Además, utiliza un registro estándar o formal. El léxico es preciso.
COHERENCIA Y COHESIÓN	El texto no es objetivo, ni claro, ni ordenado.	El texto no es objetivo o puede mejorar el orden o la claridad.	El texto es objetivo, claro y ordenado. Presenta menos de cinco conectores propios de la exposición y menos de dos ejemplos.	El texto es objetivo, claro y ordenado. Para ello, emplea al menos cinco conectores propios de la exposición y dos ejemplos.
ESTRUCTURA DE LA EXPOSICIÓN	El texto carece de estructura reconocible (no presenta una estructura clara).	El texto sigue un orden y desarrolla el tema, pero carece de introducción y conclusión o no queda clara la estructura de la exposición.	El texto no incluye todas las partes de una exposición, pero incluye, al menos, la presentación y el desarrollo.	El texto respeta la estructura de presentación, desarrollo y conclusión.

Rúbrica elaborada por el equipo docente del centro

Así mismo, se pregunta a la docente sobre los aspectos en los que los estudiantes tienen más dificultad a la hora de escribir. Esta explica que lo que más preocupa al profesorado es la dificultad del alumnado en la ortografía y acentuación debido al hecho de que, cuanto más mayores se hacen los estudiantes, más complicado resulta hacer que mejoren en estos ámbitos. Además, la docente hace especial hincapié en el hecho de que el profesorado insiste mucho en este asunto y penaliza en todo momento los errores ortográficos y de acentuación, pero subraya su incertidumbre sobre la real eficacia de las correcciones de este tipo de errores por parte de los docentes. Además, revela también la presencia en los textos del alumnado de algunos fallos de puntuación y, en relación a los aspectos de cohesión, coherencia y adecuación textual, explica que los textos que se mandan escribir al alumnado suelen caracterizarse por pautas muy marcadas y, por tanto, si el alumnado realiza la tarea con interés, no suele haber muchos problemas.

Además, se pregunta a la docente si suele organizar alguna actividad de reflexión sobre las correcciones con el alumnado. Sin embargo, la profesora explica que ella corrige el texto y lo entrega al alumnado sin realizar ninguna corrección en clase, simplemente los estudiantes leen las correcciones por su cuenta y si tienen alguna duda preguntan a la docente para que se las solucione.

Finalmente, cuando se le pide si el alumnado tiene acceso a la rúbrica de evaluación, la docente explica que no se entrega la rúbrica en papel a los estudiantes. Sin embargo, añade que el profesorado suele comentarles los aspectos que va a tener en cuenta para la corrección.

6.2 Observación de textos del alumnado

Para conocer más detalladamente las modalidades de corrección de la profesora de Lengua Castellana y Literatura, se ha considerado útil analizar algunos textos escritos por el alumnado durante el curso escolar y corregidos por la docente.

Observando los textos, lo que emerge con evidencia es el hecho de que la profesora, en su corrección, se basa de manera muy estricta en la rúbrica empleada a nivel departamental para evaluar las composiciones de los estudiantes. En particular, en relación a los parámetros de coherencia y cohesión textual, la atención de la profesora se enfoca principalmente en el empleo, por parte del alumnado, de los conectores discursivos y en la presencia de ejemplificaciones de lo que se está exponiendo. En cambio, no se da particular relevancia al empleo de sinónimos y otros mecanismos de cohesión necesarios para evitar la presencia de repeticiones en el texto que, sin embargo, son un problema bastante presente en las composiciones del alumnado. Sin tener en consideración estos aspectos, las evaluaciones de los parámetros de coherencia y cohesión en las correcciones de la docente, son, en general, las más elevadas porque los alumnos emplean los conectores discursivos de manera bastante recurrente, aunque sin mucha variedad.

Además, en cuanto a la estructura textual y a la presentación, de los pocos casos analizados, el alumnado parece no tener mucha dificultad en repartir el texto en introducción, desarrollo y conclusión y en escribir de manera clara y ordenada. Sin embargo, como se ha explicado en la entrevista, lo que emerge de las composiciones es la notable presencia de errores de ortografía, en particular de acentuación, aspectos en los que se centra la atención de la profesora. No obstante, pese a lo declarado por la docente en la entrevista, se releva una presencia muy importante de errores de puntuación que, sin embargo, la profesora corrige de manera mucho menos intensa con respecto a los errores pertenecientes a las otras categorías, señalando solo los casos más evidentes de uso incorrecto de los signos de puntuación. Finalmente, en lo que respecta al léxico, la

docente señala los errores de precisión léxica y, a nivel morfosintáctico, errores de orden de palabras.

Por tanto, en relación a las tipologías de errores más frecuentes en los escritos del alumnado, del análisis de las correcciones de los textos y de la entrevista a la profesora emergen algunos aspectos claros:

- La presencia cuantitativamente relevante de errores de ortografía (sobre todo de acentuación).
- La casi ausencia de sinónimos y la repetición de las mismas palabras en el texto.
- Una importante falta de empleo de signos de puntuación, en particular de comas, para subrayar la presencia de incisos en el texto y el empleo de coma entre sujeto y verbo, así como el uso de signos de puntuación equivocados (por ejemplo, el punto y coma en lugar de coma).

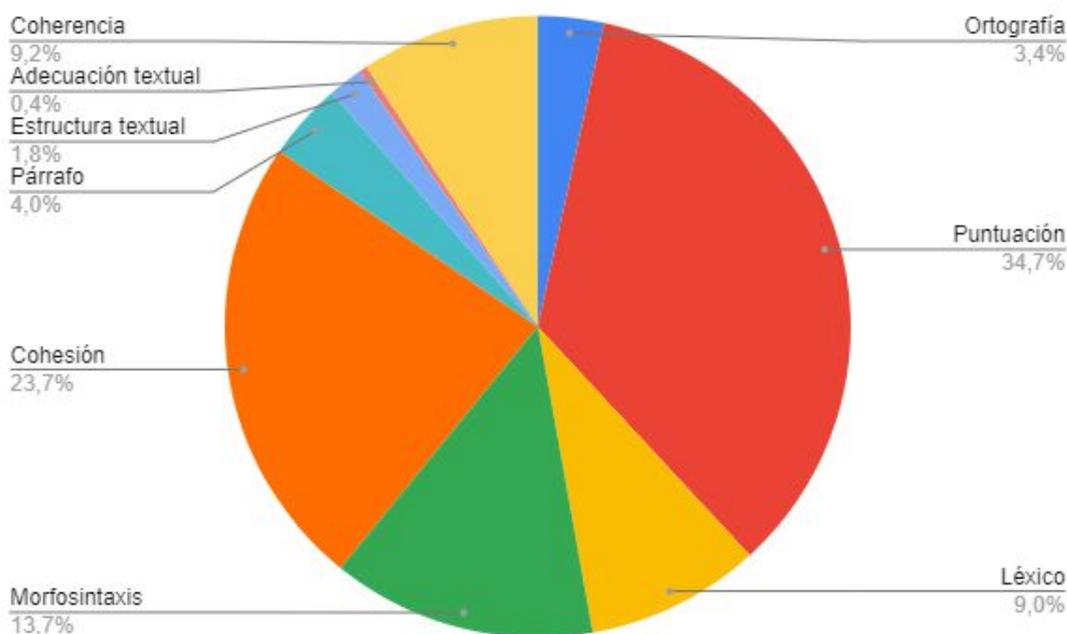
6.3 Análisis de los errores

6.3.1 Análisis errores primer texto tercero y cuarto curso

Por motivos de simplificación, se ha decidido analizar los errores según las macro-categorías de: ortografía, puntuación, léxico, morfosintaxis, cohesión, coherencia, párrafos, adecuación textual y estructura textual. La frecuencia detallada de los tipos de error de cada una de las categorías puede consultarse en la tabla I y II del anexo III.

Los errores presentes en la primera composición de tercer curso suman un total de 497 y se reparten de la siguiente manera:

Grafico 1: Frecuencia de errores según su categoría en el primer texto de 3ºESO



La mayoría de los errores que se registran en las primeras composiciones de tercer curso pertenecen a la categoría de puntuación (34,7%). En particular, destaca la dificultad profunda de la muestra a la hora de emplear correctamente las comas (128 errores), sobre todo en la realización de incisos. Además, relacionado siempre con la puntuación, un aspecto interesante, que se revela solo en los primeros textos de tercer curso, es el empleo de los dos puntos en lugar de coma (4 errores) (véase ejemplo en tabla 2). Así mismo, otro error, que se presenta únicamente en las composiciones de este nivel, es el uso equivocado de los puntos suspensivos. De hecho, los estudiantes tienden a hacer un uso excesivo de este signo de puntuación y a utilizarlo donde no es preciso su empleo (5 errores) o, en algunos casos, en lugar del punto (2 errores) (véase ejemplo en tabla 2).

Otro ámbito en el que el alumnado demuestra tener dificultades a la hora de escribir es el de la cohesión textual (23,7%), sobre todo en lo que respecta a la falta de empleo de conectores (32 errores). De hecho, la mayoría de las composiciones presentan un carácter poco cohesionado y algunas llegan a ser totalmente esquemáticas. Sin embargo, el

aspecto que emerge con más relevancia es la repetición de las palabras (63 errores): los estudiantes tienden a reiterar los mismos términos varias veces y a emplear palabras baúl como (hacer, decir, dar, etc.) (véase ejemplo en tabla 2). A nivel léxico, como demuestra el alto número de errores de falta de precisión en esta categoría (42 errores), este aspecto pone en evidencia la pobreza léxica y terminológica por parte del alumnado, mientras que, por lo que atañe a la cohesión textual, deja entrever una dificultad por parte de la muestra en emplear las estrategias necesarias para evitar la repetición del mismo elemento lingüístico, incluso dentro de la misma frase (véase ejemplo en tabla 2).

Otra categoría que representa un porcentaje de errores bastante importante, aunque mucho menos relevante con respecto a los fallos de cohesión, es la de coherencia textual (9,2%), donde destaca el alto número de errores de omisión (30). Además, un aspecto que se releva solo en los textos de este nivel es la asociación incorrecta de ideas por parte de la muestra que, en algunos casos (2 errores), relaciona asuntos que no tienen ningún vínculo entre ellos (véase ejemplo en tabla 2).

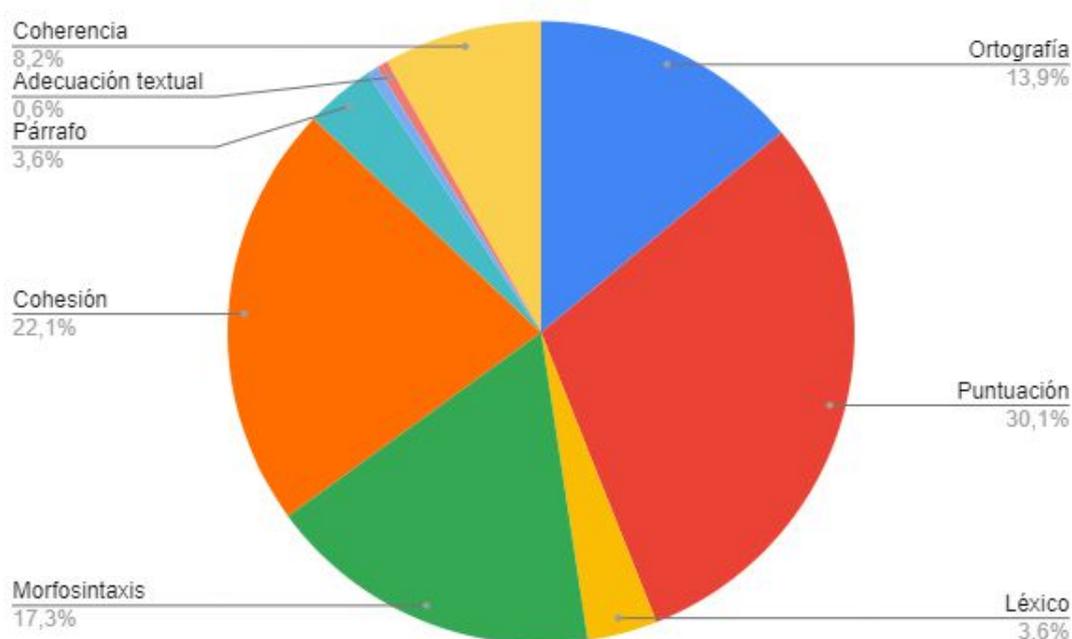
Destaca, también, el elevado porcentaje de errores de morfosintaxis (13,7%), en particular en lo que atañe a la concordancia (25 errores) (véase ejemplo en tabla 2). Además, cabe subrayar el porcentaje de errores de ortografía (3,4%) que, si se tiene en consideración que los estudiantes escriben mediante el ordenador, presenta su importancia.

Finalmente, en cuanto a la estructura textual (1,8%), es necesario destacar el hecho de que un solo texto entre los analizados se caracteriza por la falta de desarrollo y conclusión, debido a que el alumno solo ofrece una información introductoria sin explicar en el detalle las características de los medios de comunicación y sin aportar una conclusión al texto. Así mismo, una sola composición se caracteriza por la ausencia de la introducción. Además, cabe subrayar la ausencia de la conclusión en siete textos, característica que, aunque con menor relevancia, se mantiene también en las composiciones del segundo texto. Además,

se registran muchos errores de extensión de los párrafos (17) dado que, como se ha explicado anteriormente, varios estudiantes organizan el texto de manera muy esquemática.

En lo que respecta a la primera composición escrita de la muestra de cuarto curso, se han identificado 523 errores que se distribuyen de la siguiente manera:

Gráfico 2: Frecuencia de errores por categoría en el primer texto de 4ºESO



En la muestra de cuarto curso se registra un notable aumento del número de los errores de ortografía con respecto a 3º ESO (13,9%). Dentro de esta categoría destaca el elevado número de errores de tilde y de mayúscula (29 errores); de hecho, el alumnado, no prestando mucha atención, alterna la escritura de los nombres de los personajes del mito en mayúscula y minúscula dentro del mismo texto (1). Además, llaman la atención los errores de separación de palabras que se escriben juntas (4 errores) y de términos escritos de manera incorrecta (4 errores), cuya presencia, aunque mucho menos relevante con respecto a los primeros dos aspectos, mantiene igualmente su relevancia, sobre todo si se tiene en consideración que los estudiantes no escriben de manera manual.

La eficacia de las correcciones del profesorado en la mejora del proceso de escritura

- (1) Zeus se percató de ese plan de Prometeo y Zeus arrebató el fuego a los humanos pero no fue de gran eficacia porque prometeo lo volvió a traer y fue ahí cuando Zeus ordenó a Hefesto que creara a Pandora a partir de un trozo de arcilla y creo a una mujer con un dominio de las artes, la sensualidad y la belleza.

También en los textos de cuarto curso los errores de puntuación son los que más relevancia tienen (30,1%) y, dentro de esta categoría, la falta de empleo de coma es el aspecto que más genera problemas al alumnado (123 errores). Sin embargo, se nota una ligera evolución en la realización de los incisos, que algunos alumnos señalan, por lo menos, con el empleo de una coma de cierre (2). Además, destaca el uso, en algunos textos, de oraciones muy largas, caracterizadas por la presencia de pocos signos de puntuación.

- (2) Apolo tras ver que ya no iba a ser su esposa, empleó sus poderes de eterna juventud e inmortalidad para que siempre estuviera verde.

En cuanto al léxico, aunque se mantienen errores de falta de precisión, se registra una disminución de fallos pertenecientes a esta categoría con respecto a las composiciones de tercer curso (3,6%). Además, una mejora con respecto al curso de nivel inferior se manifiesta, también, dentro de la categoría de morfosintaxis (17,3%), donde se registra una menor presencia de errores de concordancia (9 errores). Sin embargo, destaca un notable aumento de los fallos en el empleo de una conjugación verbal inadecuada (60 errores).

En lo que se refiere a los errores de cohesión (22,1%), coherencia (8,2%) y adecuación textual (0,6%), hay que subrayar el destacable número de errores de repetición de las palabras (66 errores). Esto demuestra que, también entre los estudiantes de cuarto curso, perdura una dificultad bastante preocupante en el empleo de los recursos cohesivos necesarios para evitar una repetición tan relevante de los mismos términos dentro del texto. Así mismo, destaca también el número de fallos de referencia (10 errores), en notable aumento con respecto a los textos de tercer curso, lo cual se manifiesta, por ejemplo, en el empleo de epítetos para referirse a un personaje sin que se entienda el

sujeto del que se está hablando, como se observa en (3), donde el estudiante usa la expresión “dicha mujer creada para el mal” sin que se comprenda a quién se refiere. Dentro de la categoría de cohesión textual se evidencia, también, un incremento en el uso de los conectores, aunque es necesario subrayar el hecho de que los estudiantes tienden a repetir siempre los mismos marcadores discursivos, demostrando un limitado conocimiento de estos. Además, en lo que abarca la coherencia textual, emerge el elevado número de errores de omisión (25 errores), los cuales se registran sobre todo cuando los alumnos hablan de un personaje sin presentarlo anteriormente, como se ve en (4), donde el estudiante habla de Epimeteo sin explicar quién es o en los casos en los que no se entiende a quién se refiera el verbo (5). Con respecto a los errores de adecuación textual, cabe evidenciar la casi ausencia de fallos pertenecientes a esta categoría y el hecho de que ningún estudiante, a diferencia de los de tercer curso, emplea la primera persona dentro del texto, respetando, de esta manera, las normas que caracterizan la tipología textual del texto expositivo.

- (3) Dicha mujer creada para el mal apenas vio la caja, la abrió y dejó que se propagaran todos los males para cuando la cerró solo quedaba la esperanza la cual no fue entregada a los mortales.
- (4) De acuerdo con otra tradición, la jarra contenía más bien todos los bienes y Zeus se la entregó a Pandora para que se la regalara a Epimeteo el día de su boda pero ella la abrió imprudentemente y todos los bienes se escaparon y volvieron al Olimpo (lugar donde viven los dioses), dejando a los hombres, afligidos por todos los males, con el único consuelo de la esperanza.
- (5) En conclusión así se formaron las estaciones con este mito. Cuando estaba con su madre era primavera y cuando volvía con Hades era invierno u otoño

Finalmente, en relación a los errores de párrafo (3,6%), se subraya un número bastante relevante de errores de extensión (14 errores) debido al hecho de que algunos estudiantes reparten el texto en párrafos que se componen por solo una frase. En cuanto a la estructura textual, cabe destacar que los fallos de esta categoría incluyen solamente tres errores de falta de conclusión, lo cual permite registrar una mejora con respecto al curso anterior.

Analizando más detalladamente la categoría de cohesión textual de tercer curso se puede ver que, en su mayoría, son errores de cohesión léxica (63,8% de los 63 errores totales de repetición de palabra). Se puede observar que la mayoría de los errores de esta tipología son errores de reiteración, que se podrían corregir con el empleo de sinónimos (63,2%). Además, es importante destacar también el elevado porcentaje de falta de empleo del mecanismo cohesivo de la elipsis dentro de las composiciones de la muestra (23.5%), la cual, muchas veces, emplea términos que se podrían eliminar permitiendo de igual manera la comprensión eficaz del texto.

La alta frecuencia de errores de repetición de palabra se da también en los primeros textos de 4º ESO (66 errores). De hecho, a pesar de que la muestra es más amplia, se mantiene la distribución de errores de cohesión léxica (63%) y de cohesión gramatical (37%). De nuevo, entre los errores de cohesión léxica se registra un mayor porcentaje de errores de reiteración (63%), todos corregibles recurriendo al empleo de sinónimos, lo cual evidencia una falta de mejora de un curso al otro tanto en la riqueza léxica como en la conciencia de repetirse. En cambio, se registra un ligero incremento, con respecto a los textos de tercer curso, de la falta de recurso a la elipsis (14,1%) y a la referencia (22,8%) como mecanismos para establecer relaciones de cohesión textual.

6.3.2 Análisis corrección primer texto

En esta sección del trabajo se analiza el número de errores corregidos por las dos mitades de la muestra que recibieron el FCE indirecto. En la clasificación se consideran corregidas todas las situaciones que ven una reacción por parte del estudiante a las indicaciones de la investigadora. De hecho, se cree importante discriminar entre los casos en los que estas últimas son ignoradas por parte del alumnado y los en los que este intenta resolver el problema, aunque no lo consiga o elimine el elemento equivocado porque no logra encontrar una solución adecuada. A partir de estas consideraciones, en la tabla que sigue se analizan en detalle las reacciones de los estudiantes de 3º ESO.

Tabla 4: Correcciones 3º ESO

Estudiantes		Punt.	Ortogr.	Morf.	Léxico	Cohesión	Coherencia	Ad. Text.	Estructura Text.	Párr.
E 1	Err.			1	1	1			2	
	Corr.			1	1	1			0	
E2	Err.	13		8	2	4	3			1
	Corr.	12		5	1	3	2			1
E3	Err.	30		13	8	23	12		1	1
	Corr.	20		9	2	11	9		1	0
E4	Err.	5	3	4	1	1	1	2	2	3
	Corr.	0	2	0	0	0	0	0	1	0
E5	Err.				1		3			
	Corr.				1		3			
E6	Err.	1		6	1	7	1			1
	Corr.	1		5	1	5	1			1
E7	Err.	20	2	5	2	7	2			
	Corr.	14	1	4	2	5	2			
E8	Err.	8	1	4	1	4	1			1
	Corr.	8	1	3	1	4	0			0
Total	Err.	77	6	41	17	47	23	2	5	7
	Corr.	56	4	27	10	29	16	0	2	2

Como se aprecia de la tabla, en la mayoría de los casos, el alumnado reacciona a las indicaciones de la investigadora e intenta solucionar los errores. Sin embargo, destaca el estudiante número 4 que, excepto por la corrección de dos de los tres errores de ortografía indicados, demuestra una ausencia total de reacción a las indicaciones proporcionadas para la corrección de los otros errores que comete en las varias categorías analizadas.

Examinando en detalle el total de correcciones de los fallos en cada categoría, se ve que los errores que los alumnos de tercer curso corrigen más son los de ortografía. También es elevado el número de correcciones que hacen de la puntuación, aunque permanecen sin corregir varios errores de ausencia de coma. No solo este es el tipo de error de puntuación más presente en los textos, sino que la falta de este signo de puntuación, dentro de la categoría, resulta el fallo más complicado de resolver para el alumnado que, muchas veces, o no corrige el error o lo corrige de manera incorrecta, añadiendo un signo de puntuación equivocado.

Así mismo, en relación a los errores de léxico, hay una tendencia a corregir los errores de ausencia de palabra y grandes dificultades a la hora de solucionar los errores de falta de precisión. De hecho, solo poco más de la mitad del número total de estos errores es corregida por parte del alumnado, lo cual confirma la falta de riqueza léxica de la muestra relevada en el análisis de las primeras composiciones.

En cuanto a los errores de morfosintaxis, destaca la corrección por parte del alumnado de la totalidad de los errores de empleo de una voz verbal inadecuada y de anacolutos presentes en las primeras composiciones. Sin embargo, se manifiesta una dificultad a la hora de corregir los errores de concordancia; de hecho, casi la mitad de los errores de este tipo no encuentra ningún tipo de reacción por parte de la muestra. Así mismo, resultan complicados para corregir los errores de ausencia de pronombre, de preposición equivocada y de orden de palabras y destaca la incapacidad del alumnado a la hora de eliminar el uso de la preposición innecesaria.

En relación a los errores de nivel cognitivo más elevado, se detecta una dificultad mayor en la resolución de los problemas de cohesión con respecto a los de coherencia textual. En la primera categoría el alumnado no corrige los errores de fallo de referencia y demuestra tener algunos problemas a la hora de corregir los errores de ausencia de conector y, sobre todo, de repetición de palabra. Así mismo, se registran pocas correcciones de empleo de

conjunción equivocada y el alumnado demuestra, en la mayoría de los casos, no saber resolver las faltas de conjunción en el texto.

Sin embargo, en relación a los errores de coherencia, los sujetos investigados reaccionan positivamente a las indicaciones, corrigiendo la totalidad de los errores de redundancia y contradicción. Además, aunque no por parte de toda la muestra, emerge también un esfuerzo para encontrar soluciones a los errores de omisión y de asociación de ideas incorrectas, mientras que la falta de sentido se deja sin corregir. En cuanto a los errores de adecuación textual, no se registra ninguna corrección de estos por parte de la muestra.

Finalmente, en lo que respecta a los errores de párrafo, los estudiantes, en la mayoría de los casos, no corrigen los errores de extensión, así como, en general, son pocos los que solucionan los errores de ausencia de división en párrafos. En cuanto a los fallos de estructura textual, el alumno número 4 no modifica su texto incluyendo la introducción y el desarrollo, mientras que la mayor parte de los estudiantes añaden una conclusión a su composición.

En este trabajo, como se ha indicado anteriormente, se considera corregido un error que haya generado una reacción por parte del estudiante. Sin embargo, dentro de la categoría de error corregido se distinguen tres diferentes modalidades de solución del problema por parte del alumnado:

Eliminación del elemento lingüístico incorrecto

Corrección correcta del error

Corrección incorrecta del error

Cabe subrayar cómo, en esta sección del trabajo, lo que interesa es averiguar si la muestra soluciona el problema que se le indica, por lo tanto, si el estudiante demuestra ser capaz de solucionar el fallo, este se considera corregido correctamente,

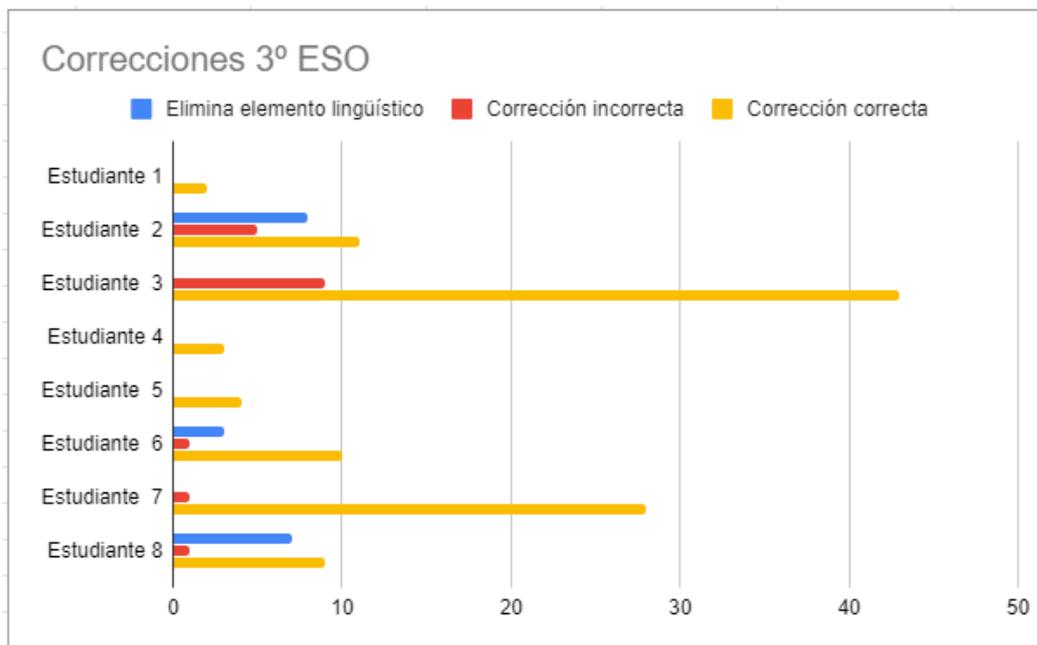
independientemente del hecho de que la corrección del error en cuestión conlleve la realización de errores de otro tipo. Estos, de hecho, se analizarán en la sección dedicada a la revisión del texto y se consideran como nuevos errores de la composición, sin relación con la corrección del error precedentemente cometido. En cambio, se clasifican como correcciones incorrectas los casos en los que el estudiante no consigue encontrar una solución correcta al error que se le subraya y lo resuelve de manera equivocada.

Tabla 5: Ejemplos corrección correcta e incorrecta

Tipología	Ejemplos
Corrección correcta	<p>Error de omisión (no se explica la razón por la que tenía que cambiar las velas blancas):</p> <p style="text-align: center;"><i>Teseo, debido a la euforia del triunfo, también se olvidó de cambiar las velas negras por las blancas.</i></p> <p>Corrección (se resuelve el error de omisión, pero se cometen otros):</p> <p style="text-align: center;"><i>Teseo, debido a la felicidad del triunfo, también se le olvidó de cambiar las velas negras por las blancas que su padre Egeo le dijo que cambie en caso de triunfo.</i></p>
Corrección incorrecta	<p>Error de falta de precisión:</p> <p style="text-align: center;"><i>Conforme "Los Trabajos y Los días" de Hesíodo había una caja que contenía todos los males.</i></p> <p>Corrección:</p> <p style="text-align: center;"><i>Conforme "Los Trabajos y Los días" de Hesíodo estaba una caja que contenía todos los males.</i></p>

Si se analizan las correcciones de los estudiantes de tercer curso, se observa la siguiente situación:

Gráfico 3: Correcciones del primer texto de 3º ESO



El gráfico 3 muestra de manera clara cómo la mayoría de los errores de las primeras composiciones son corregidos correctamente por parte de la muestra (75,9%). Esto revela que, en la mayoría de los casos, las indicaciones de la investigadora consiguen desempeñar el papel de detonador de la reflexión metalingüística, permitiendo que los estudiantes piensen en las soluciones posibles al problema relevado y elijan la opción correcta a la hora de corregir. Sin embargo, la elección de eliminar el elemento lingüístico equivocado (12,4%) es más frecuente con respecto al porcentaje de correcciones incorrectas (11,7%), lo cual deja entrever que, en los casos que resultan demasiado complicados para resolver de manera correcta, el alumnado prefiere eliminar el elemento lingüístico antes que corregir de manera equivocada.

En cuarto curso se proporcionó el FCE indirecto a mitad de la muestra analizada, es decir a 11 estudiantes. Sin embargo, de estos solo 8 devolvieron el texto revisado. Las correcciones de los textos de este curso presentan la siguiente configuración:

Tabla 6: Correcciones 4º curso

Estudiantes		Punt.	Ortogr.	Morf.	Léxico	Cohesión	Coherencia	Ad. Text.	Estructura Text.	Párr.
E 1	Err.	7	1	5		5	5			
	Corr.	5	1	4		3	3			
E 2	Err.	16	2	10	3	4	4		1	2
	Corr.	10	1	9	2	2	3		0	2
E 3	Err.	4	2	10	1	6		1		1
	Corr.	1	2	9	0	5		1		1
E 4	Err.	5	4	1	1	9	3			5
	Corr.	4	4	0	0	5	3			4
E 5	Err.	15	4	4		7	1		1	2
	Corr.	10	4	1		5	1		0	2
E 6	Err.	4	1	2		10	5			
	Corr.	3	1	1		8	5			
E 7	Err.	4	3	6		4				2
	Corr.	4	3	5		1				1
E 8	Err.	35	26	16	1	9	5			1
	Corr.	32	26	10	1	6	4			1
Total	Err.	90	43	54	6	54	23	1	2	13
	Corr.	69	42	39	3	35	19	1	0	11

Si se analiza más detalladamente el total de las correcciones, se observa cómo, también en este curso, la muestra de estudiantes reacciona bien a las indicaciones de la investigadora, corrigiendo la mayoría de los errores. Además, al igual que el curso anterior, los errores que los estudiantes corrigen con más facilidad son los de ortografía, que, a excepción de una mayúscula, la muestra corrige en su totalidad.

La eficacia de las correcciones del profesorado en la mejora del proceso de escritura

En cuanto a la puntuación, la situación parece muy similar a la de tercer curso. De hecho, también la muestra de 4º ESO demuestra tener dificultades a la hora de corregir los errores de ausencia de coma.

En relación a los errores de léxico, en general, en las composiciones de cuarto curso hay una disminución de los errores de falta de precisión, aunque en la muestra de este nivel se detecta una menor capacidad de corrección de este error que en el curso anterior.

En relación a los errores de morfosintaxis, en términos globales se ve que la capacidad de corrección de los fallos se mantiene igual con respecto a los estudiantes del curso inferior. Sin embargo, en un análisis más detallado se observa una mejora notable en la capacidad de corrección de los errores de concordancia. Así mismo, los estudiantes de cuarto curso corrigen los errores de ausencia de artículo, de preposición equivocada y de artículo en lugar de pronombre personal (error presente solo en este curso), que en el curso anterior los estudiantes no consiguen corregir totalmente. Sin embargo, si se comparan los datos de los dos cursos, se registra un aumento de los errores de empleo de voz verbal inadecuada y una disminución en la capacidad de corrección de estos por parte del alumnado de 4º.

Si se analizan las correcciones de los errores de cohesión, coherencia y adecuación textual, se manifiesta la permanencia, también en cuarto curso, de dificultades mayores en corregir los errores de cohesión, con respecto a los de coherencia y adecuación textual. Observando en particular los errores de cohesión textual, no se aprecian cambios significativos entre los dos cursos, aunque en la muestra de cuarto curso aumenta la capacidad de corrección de los errores de empleo de conjunción innecesaria, ausencia de conjunción y de fallos de referencia. En cambio, los errores más frecuentes, es decir los de ausencia de conector y de repetición de palabra, mantienen la misma proporción de correcciones.

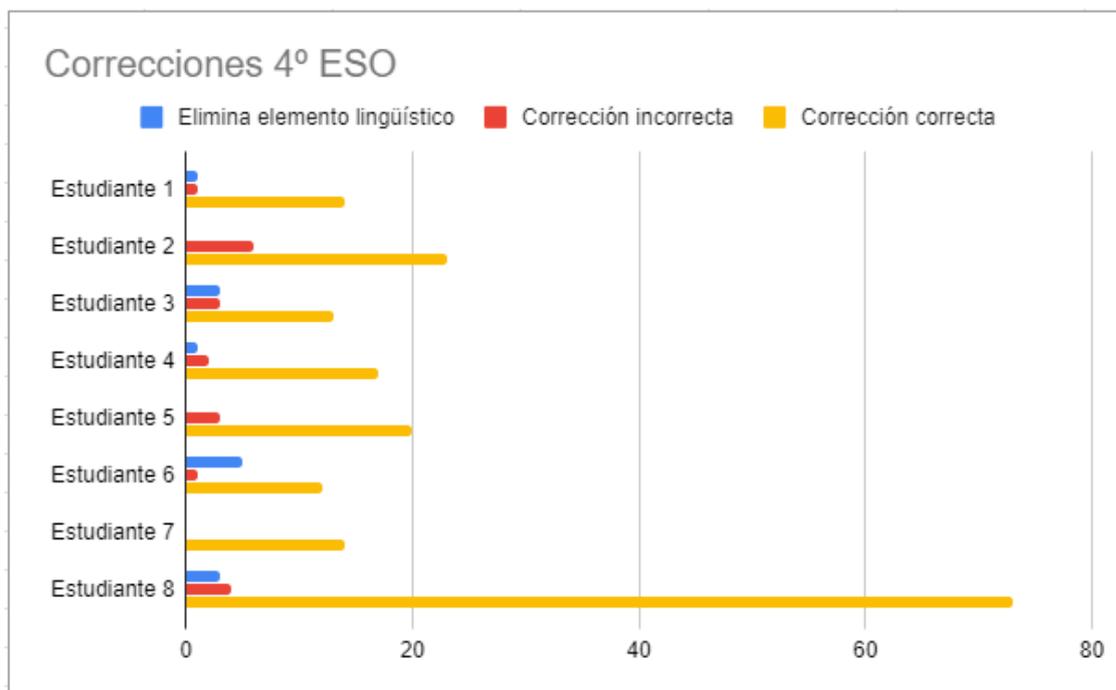
En cuanto a los errores pertenecientes a la categoría de coherencia textual, se evidencia como en cuarto curso no aparecen errores de asociación de ideas incorrectas mientras que un estudiante comete un error de inclusión de información irrelevante, ausente en tercer curso. En general la situación de los dos cursos parece muy similar; de hecho, en la muestra de cuarto nivel se registra una mejora en la corrección de errores de omisión, pero se registra una disminución en la capacidad de corrección de los errores de redundancia con respecto al curso anterior.

En relación a los errores de adecuación textual, el error de uso de la primera persona singular ya no se registra en los textos de cuarto curso, aunque en estos aparece un error de coloquialismo que el estudiante corrige en la revisión.

Finalmente, en lo que respecta a la estructura textual, se detecta un aumento en la corrección de los errores de ausencia de división en párrafos, que en cuarto curso se corrigen totalmente, y también se registra una mejora en la corrección de los errores de extensión. Sin embargo, los errores de falta de conclusión, que son corregidos en la mayoría de los casos en los textos de tercer curso, se dejan sin corregir en la muestra de este nivel.

Las correcciones de los textos de cuarto curso se reparten de la siguiente manera:

Gráfico 4: Correcciones del primer texto de 4º ESO



Como se observa, también en este curso la mayoría de las correcciones resultan ser correctas, lo que evidencia que las indicaciones de la investigadora fomentan la reflexión metalingüística del alumnado. Además, si se confrontan las correcciones de los dos grupos se ve como en el curso superior se registra un incremento de la solución correcta a los errores y una disminución de la cantidad de casos en los que se elimina el elemento lingüístico equivocado (5,9%).

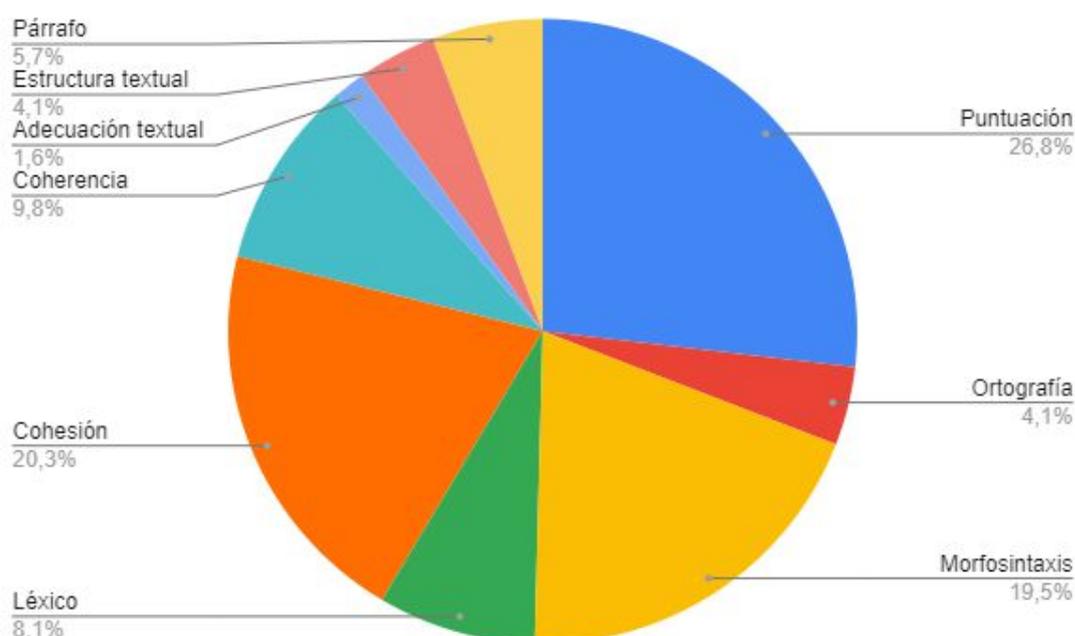
6.3.3 Análisis de los textos revisados de 3º y 4º curso

En algunos casos las correcciones de los textos por parte de los dos grupos que recibieron FCE indirecto conllevan la realización de nuevos errores por parte del

alumnado. Por tanto, se ha decidido dedicar una sección del trabajo a un análisis de los fallos presentes en los textos revisados.

En tercer curso se identifican en las revisiones un total de 114 errores teniendo en consideración tanto los fallos de la primera composición que no se corrigen, como los nuevos. La distribución de los mismos (Anexo IV, tabla III). La situación se presenta de la siguiente manera:

Gráfico 5: Distribución de los errores en los textos revisados en 3º curso



Como se puede observar en el gráfico 5, los errores de puntuación nuevos en las revisiones (11 errores) sumados a los que los estudiantes no corrigen en la primera composición (21 errores), constituyen el porcentaje más elevado de fallos también en esta fase del trabajo. Así mismo, destaca el elevado número de errores de cohesión que, como se ha visto anteriormente, crean problemas en la corrección. Entre los nuevos errores pertenecientes a esta categoría destacan los errores de repetición de palabra, como se puede observar en (6), donde la estudiante corrige un error de falta de conector empleando un elemento utilizado poco antes en el texto.

La eficacia de las correcciones del profesorado en la mejora del proceso de escritura

(6) Primer texto:

También hay desventajas como el hecho de que muchos periódicos tienen opinión subjetiva, generan basura, porque generalmente solo se leen una vez y después se tiran y tienen una producción costosa ya que se consideran factores como los costos de la impresión o la distribución, además de los sueldos de las personas que hacen la tarea.

Revisión:

También hay desventajas como el hecho de que muchos periódicos tienen opinión subjetiva, también generan basura, porque generalmente solo se leen una vez y después se tiran y tienen una producción costosa ya que se consideran factores como los costos de la impresión o la distribución, además de los sueldos de las personas que hacen la tarea.

Así mismo, cabe subrayar el porcentaje relevante de nuevos errores de morfosintaxis (10 errores). El alumnado, de hecho, deja 14 errores sobre 41 en esta categoría sin corregir y comete varios errores nuevos de este tipo en la revisión. Entre otros se registran, por ejemplo, errores de concordancia (7) y de empleo de voz verbal inadecuada (8). En este último caso, la estudiante, al intentar corregir un error de verbo inadecuado, lo modifica de manera incorrecta, además, añade contenido para solucionar el error de omisión (no explicar el funcionamiento de la televisión en la actualidad) y comete otro error de uso de verbo equivocado.

(7) Primer texto:

Cada vía dicha anteriormente acepta una serie de códigos: en la prensa solo se transmiten mensajes escritos e imágenes fijas, en la radio se produce mensajes sonoros con lenguaje oral acompañado por música, en la televisión mensajes oral e imágenes en movimiento, finalmente: internet engloba todos los códigos dichos anteriormente.

Revisión:

Cada vía dicha anteriormente acepta una serie de códigos: en la prensa solo se transmiten mensajes escritos e imágenes fijas, en la radio se produce mensajes sonoros con lenguaje oral acompañado por música, en la televisión se utiliza mensajes oral e imágenes en movimiento, finalmente: internet engloba todos los códigos dichos anteriormente.

(8) Primer texto:

La televisión es un tipo de medio de comunicación en el que hace posible la transmisión de imágenes y sonido que antiguamente se produjeron por ondas de radio que eran transmitidas por una antena ubicada en la parte superior de dicho aparato

Revisión:

La televisión es un tipo de medio de comunicación que hace posible la transmisión de imágenes y sonido que antiguamente se produjeron por ondas de radio que se transmitieron por una antena ubicada en la parte superior de dicho aparato. Ahora se utilizan cámaras que registran fotografías muy rápido; tan velozmente que al reproducirlas en una pantalla una tras otra es como si estaban en movimiento.

Además, hay que destacar los nuevos errores de coherencia (5 errores), que se añaden a los 7 que permanecen sin corregir de los primeros textos. Entre estos, se evidencian, en particular, los fallos de omisión, como en (9), donde no se entiende la referencia del sujeto de la frase, o errores de redundancia, como en (10), donde la estudiante intenta corregir un error de asociación de ideas incorrecta añadiendo un pronombre demostrativo innecesario.

(9) Primer texto/revisión:

Siempre estan a nuestro alrededor ya sean para bien o incluso para mal

(10) Primer texto

La primera aparición de la radio fue en el siglo XIX, e hizo posible el descubrimiento de la televisión e internet.

Revisión:

La primera aparición de la radio fue en el siglo XIX, y esto hizo posible el descubrimiento de la televisión e internet.

Además, cabe destacar los cuatros nuevos errores de ortografía, todos de ausencia de tilde, que se registran en las revisiones de este curso, tres de los que pertenecen al estudiante número 4. Este alumno, de hecho, ya comete varios errores ortográficos en el primer texto y, aunque corrige dos, en la revisión, sigue produciendo nuevos errores pertenecientes a esta categoría (11). Además, en la revisión del primer texto realizada por

este alumno cabe subrayar también la presencia del único error de adecuación textual que se registra en los textos revisados de tercer curso (12):

(11) Revisión:

Sus principales ventajas nos ayudan a enterarnos de lo que pasa en el mundo, o para quedar con amigos de manera rapida por mensaje.

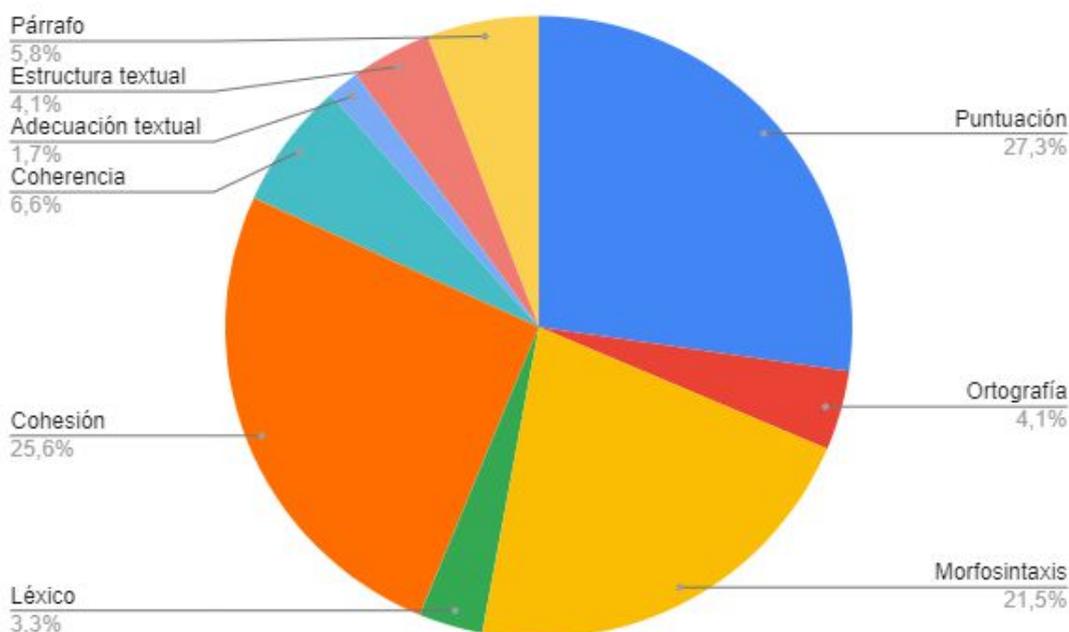
(12) Primer texto/Revisión:

Siempre estan a nuestro alrededor ya sean para bien o incluso, con esto me refiero que algun medio puede ser adictivo como el móvil

Finalmente, en relación a los errores pertenecientes a la categoría de párrafo, se evidencian seis errores que no encuentran corrección y la realización de otros tres fallos en las revisiones. Entre estos destaca el error de extensión cometido por parte de la estudiante número 2 en intentar suplir el error de falta de conclusión en el primer texto y la creación de un nuevo error de extensión por parte del estudiante número 4, que tampoco corrige los errores de falta de desarrollo y conclusión del primer texto.

Los estudiantes de cuarto curso generan un total de 103 errores en los textos revisados, sumando a los errores señalados por la investigadora, pero ignorados por el alumnado, nuevos errores cometidos (Anexo IV, tabla IV). La distribución de los mismos por categorías es la siguiente:

Gráfico 6: Distribución de los errores en los textos revisados en 4º curso



En primer lugar, cabe subrayar cómo el número de errores de puntuación sigue siendo el más frecuente también entre los errores de los textos revisados de este curso. De hecho, a los errores sin corregir de puntuación de los primeros textos (21 errores) se añaden 9 nuevos fallos de la misma categoría, cuatro de los cuales se concentran en la revisión del estudiante número 5, cuyos nuevos errores pertenecen todos a este ámbito.

Así mismo, en las revisiones de cuarto curso se encuentran 26 errores de morfosintaxis, resultado de los 15 fallos que no se corrigen de los primeros textos y de los nuevos 11 errores que comete la muestra en revisar las composiciones iniciales. De estos, la mayoría (6 errores) son errores de vezo verbal inadecuada, como en (13), donde la estudiante intenta modificar un error de léxico (falta precisión), es decir el empleo del verbo haber, creando un error morfosintáctico.

(13) Primer texto:

Conforme “Los Trabajos y Los días” de Hesíodo había una caja que contenía todos los males y bienes de la tierra, Pandora apenas la vio, la abrió y dejó que los males se propagaron por la tierra.

Revisión:

Conforme “Los Trabajos y Los días” de Hesíodo estaba una caja que contenía todos los males y bienes de la tierra, Pandora apenas la vio, la abrió y dejó que los males se propagaron por la tierra.

En cuanto a los errores de cohesión, destacan los 25 errores de los primeros textos que no se solucionan, a los que se añaden 4 nuevos errores en las revisiones, principalmente de repetición de la misma palabra en el texto. Este aspecto se puede observar en (14), donde el estudiante intenta corregir un error de falta de concordancia entre el pronombre personal y el sujeto (“le obligó) de manera equivocada, recurriendo a la repetición de lo dicho en la frase precedente.

(14) Primer texto:

Perséfone es hija de Deméter y Zeus. Fue raptada por Hades que le obligó a casarse con él.

Revisión:

Perséfone, hija de Zeus y Deméter, fue raptada por su tío Hades. Después de ser raptada por Hades este le obligó a casarse con él.

Entre los nuevos errores pertenecientes a la categoría de coherencia textual (4 errores), la mayoría son de omisión, el mismo ámbito en el que la muestra encuentra mayor dificultad en la corrección de los primeros textos.

Finalmente, cabe evidenciar la presencia, como en tercer curso, de cuatro errores de ortografía nuevos, lo cual confirma de nuevo la falta de interés del alumnado hacia este tipo de fallos.

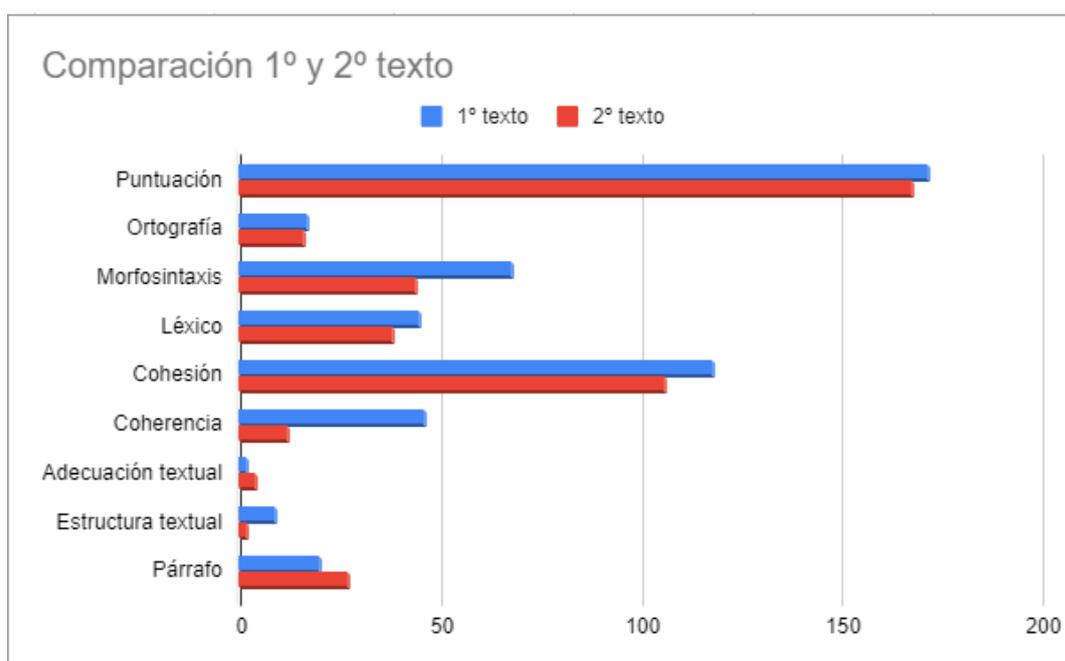
En conclusión, en ambos cursos se aprecia un número bastante significativo de nuevos errores que el alumnado produce en el intento de solucionar los fallos de las primeras composiciones señalados por la investigadora. Sin embargo, cabe valorar la labor metalingüística de los estudiantes que se esfuerzan, sobre todo a la hora de resolver los

errores cognitivos de nivel más alto, entre los que destacan los de omisión. Estos, de hecho, conllevan la introducción de nueva información y, consecuentemente, la posibilidad de cumplir ulteriores fallos en los textos revisados.

6.3.4 Análisis segundo texto de 3º y 4º curso

En el segundo texto, el alumnado de 3º ESO produjo un total de 267 errores (Anexo V, tablas V y VI). Para averiguar si hay mejoras en las segundas composiciones con respecto a los primeros escritos de tercer curso, es útil observar el siguiente gráfico.

Gráfico 7: Comparación errores 1º y 2º texto 3º curso



En general en los segundos textos de este nivel se registra una mejora en casi todas las categorías analizadas, a excepción de las categorías de adecuación textual y de párrafo. La mayoría de errores sigue perteneciendo al ámbito de la puntuación y, como se ve más adelante en detalle, dentro de este el error más frecuente cometido por el alumnado sigue siendo la falta de empleo de comas. Sin embargo, aunque de manera muy poco

La eficacia de las correcciones del profesorado en la mejora del proceso de escritura

relevante, en las segundas composiciones de la muestra se registra una disminución de errores de puntuación.

Un aspecto que sorprende es la permanencia, también en los segundos textos, de un porcentaje, aunque ligeramente más bajo, de errores de ortografía similar al que se registra en las primeras composiciones, lo cual deja emerger el hecho de que las correcciones del primer texto no conllevan un incremento en la atención que el alumnado pone en este tipo de fallos.

Lo que destaca es la disminución de errores de morfosintaxis. En esta categoría se observa, en particular, una menor presencia de los errores de concordancia y de uso de una voz verbal inadecuada. De la misma manera, también se reducen los fallos en la falta de empleo de los artículos, lo cual deja emerger una mayor atención por parte de la muestra hacia este tipo de error, cuya presencia en las primeras composiciones se podría explicar más que por una falta de conocimiento del uso adecuado de estos elementos lingüísticos, por una distracción por parte del alumnado a la hora de escribir.

En lo que se refiere a los errores de nivel cognitivo más elevado, se puede observar una ligera mejora en los errores de cohesión que, sin embargo, se mantienen relevantes también en estas segundas composiciones. En particular, se registra un mayor empleo de conectores y una mejora en el uso correcto de las conjunciones. No obstante, en las segundas composiciones se incrementa el empleo repetido de las mismas palabras dentro del texto.

Un ámbito en el que destaca una mejora por parte del alumnado con respecto a los primeros textos es el de la coherencia textual. De hecho, los errores pertenecientes a esta categoría ven una disminución muy importante en las segundas composiciones de este curso. En particular, en esta categoría se registra un menor número de errores de omisión y de redundancia, presentes de manera bastante intensa en los primeros textos, y

desaparecen los errores de asociación incorrecta de ideas, que en los primeros textos habían caracterizado solo los textos de este curso.

Finalmente, cabe destacar el aumento del número de errores de adecuación textual, categoría en la que se observa un leve incremento de los fallos de empleo de la primera persona singular y se registra un fallo ausente en las primeras composiciones: el uso de la segunda persona singular en lugar de la voz impersonal. Así mismo, otro ámbito en el que se da un aumento de errores es el de párrafo donde, pese al carácter más cohesionado de las segundas composiciones con respecto a las primeras, se observa un aumento en la realización de errores de extensión, debido al hecho de que la muestra tiende a empezar el texto con introducciones demasiado cortas y a acabarlo con una conclusión demasiado breve.

El fin principal de la investigación es averiguar si los diferentes tipos de corrección proporcionados por la investigadora tienen diversos efectos en la cantidad y tipologías de errores presentes en las segundas composiciones. Por tanto, en los siguientes gráficos se comparan los errores de los primeros y segundos textos discriminando entre el tipo de FCE recibido por parte del alumnado.

En particular, las diferentes repercusiones de los dos métodos de corrección en tercer curso se pueden apreciar de los dos gráficos que se presentan a continuación.

Gráfico 8: Comparación errores del 1º y 2º texto al recibir feedback directo en 3ºESO

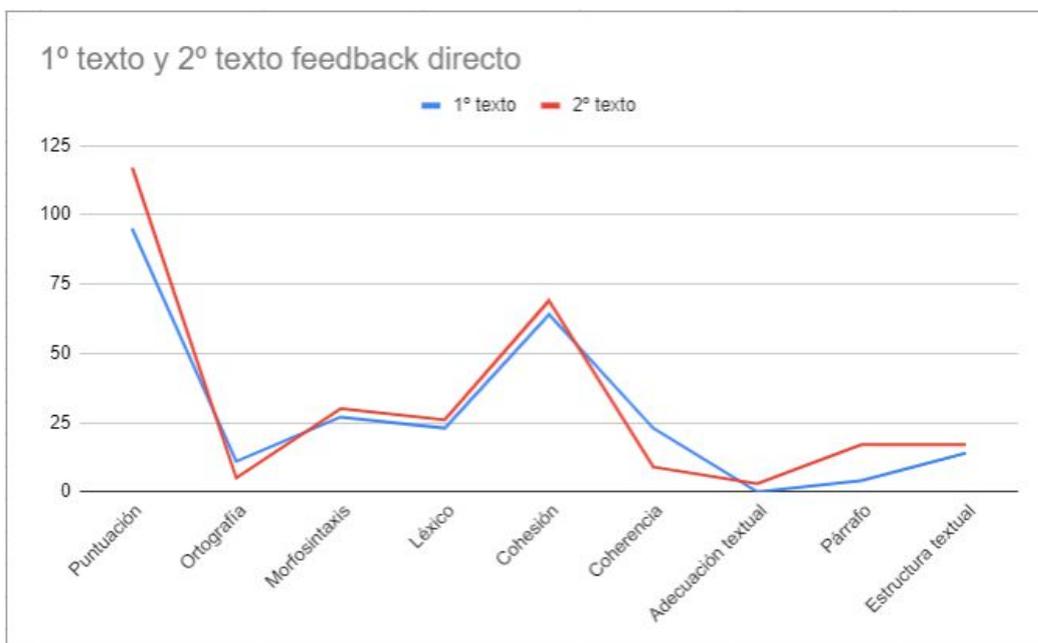
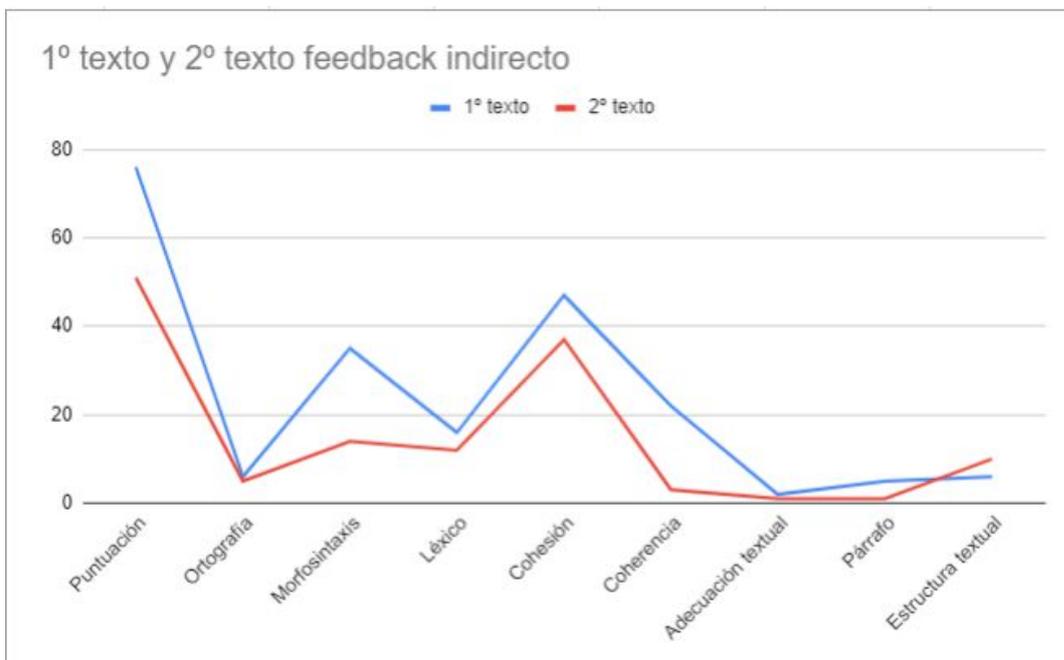


Gráfico 9: Comparación errores del 1º y 2º texto al recibir feedback indirecto en 3ºESO



Los gráficos muestran una clara mejora en las segundas composiciones por la parte de la muestra que recibió el FCE indirecto. De hecho, los estudiantes a los que la investigadora

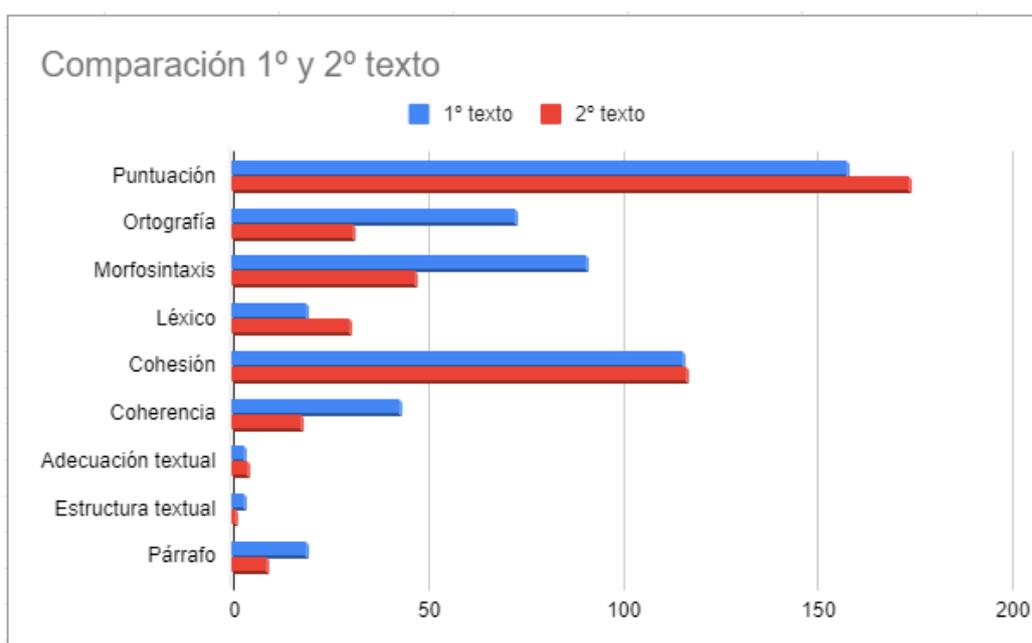
La eficacia de las correcciones del profesorado en la mejora del proceso de escritura

proporcionó sus indicaciones sobre los errores presentes en las primeras composiciones, en los segundos textos, reducen el número de errores en prácticamente todas las categorías.

Así mismo, se puede ver cómo los ámbitos en los que los estudiantes que reciben el FCE directo disminuyen de manera más relevante el número de errores son los de morfosintaxis y de cohesión y coherencia textual, mientras que se registra una menor reducción de los errores de ortografía.

En el segundo texto, el alumnado de 4º ESO produjo un total de 323 errores (Anexo V; tablas VII y VIII) y la situación es la siguiente:

Gráfico 10: Comparación errores del 1º y 2º texto en 4º ESO



Como se observa, la situación de esta clase varía bastante con respecto a la muestra de curso anterior. En primer lugar, el número de errores de puntuación, en vez de disminuir, aumenta en las segundas composiciones de cuarto curso, sobre todo en lo que se refiere a la falta de empleo de las comas y al empleo de puntos suspensivos innecesarios o en lugar

La eficacia de las correcciones del profesorado en la mejora del proceso de escritura

de punto, error que en las primeras composiciones había sido relevado solo en los textos de tercer curso.

Además, se asiste a un cambio importante: la disminución de errores de ortografía. De hecho, los estudiantes de cuarto curso en las primeras composiciones demuestran un menor interés por la ortografía con respecto a la clase de curso anterior, realizando un número de errores en este ámbito más que cuatro veces mayor si se compara la muestra de tercer nivel. Sin embargo, en las segundas composiciones, el alumnado de curso superior revela tener más en consideración estos errores y disminuye el número de fallos ortográficos en una proporción mayor con respecto a la muestra de tercer curso.

A pesar de estas diferencias, también en cuarto curso se observa una importante disminución de los errores pertenecientes a la categoría de morfosintaxis. De hecho, la muestra disminuye notablemente los errores de empleo de voz verbal inadecuada. Además, se da un incremento de errores, con respecto a las primeras composiciones, en el ámbito del léxico, sobre todo en lo relativo al empleo de términos pocos específicos y, en relación a la adecuación textual, se da un incremento en el uso de los coloquialismos.

En relación a la cohesión textual, la situación no presenta notables diferencias con respecto a las primeras composiciones, los estudiantes, de hecho, siguen demostrando dificultades a la hora de tener que recurrir a mecanismos cohesivos para evitar la reiteración del mismo término en el texto y se registra un aumento en la falta de empleo de conectores. Sin embargo, en cuanto a la coherencia textual, se releva una mejora importante sobre todo en la reducción de los errores de omisión.

Finalmente, en lo que respecta a la estructura textual, la muestra reduce notablemente los errores de falta de conclusión y, en relación a los párrafos, disminuyen de manera relevante los errores de ausencia de división y los alumnos tienden a escribir párrafos más extensos.

De los siguientes gráficos se aprecian las diferentes consecuencias de los dos métodos de corrección en las segundas composiciones de cuarto curso:

Gráfico 11: Comparación de los errores de 1º y 2º texto al recibir feedback directo en 4º ESO

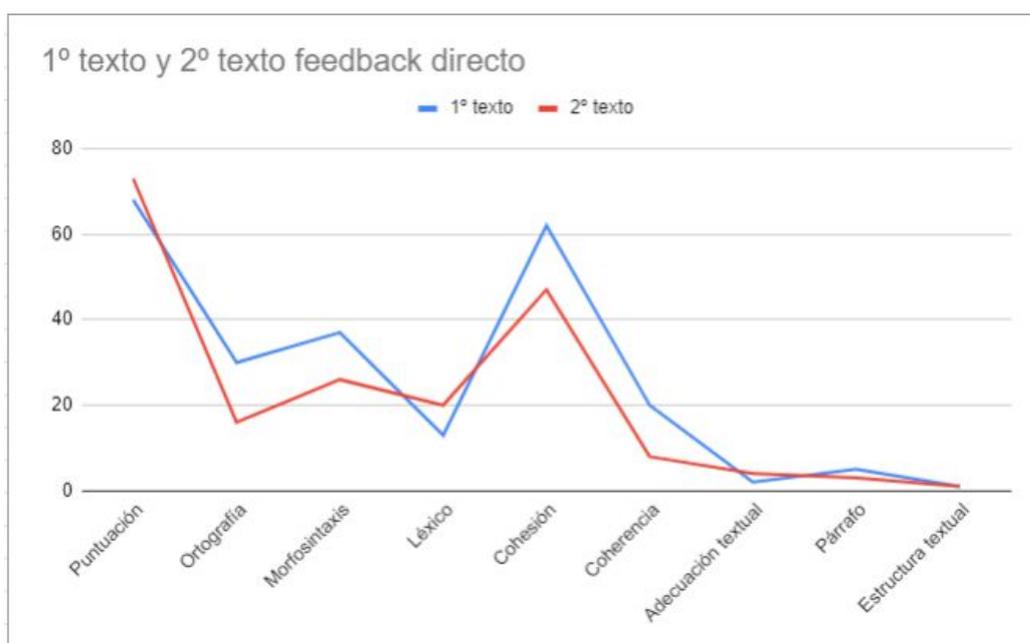
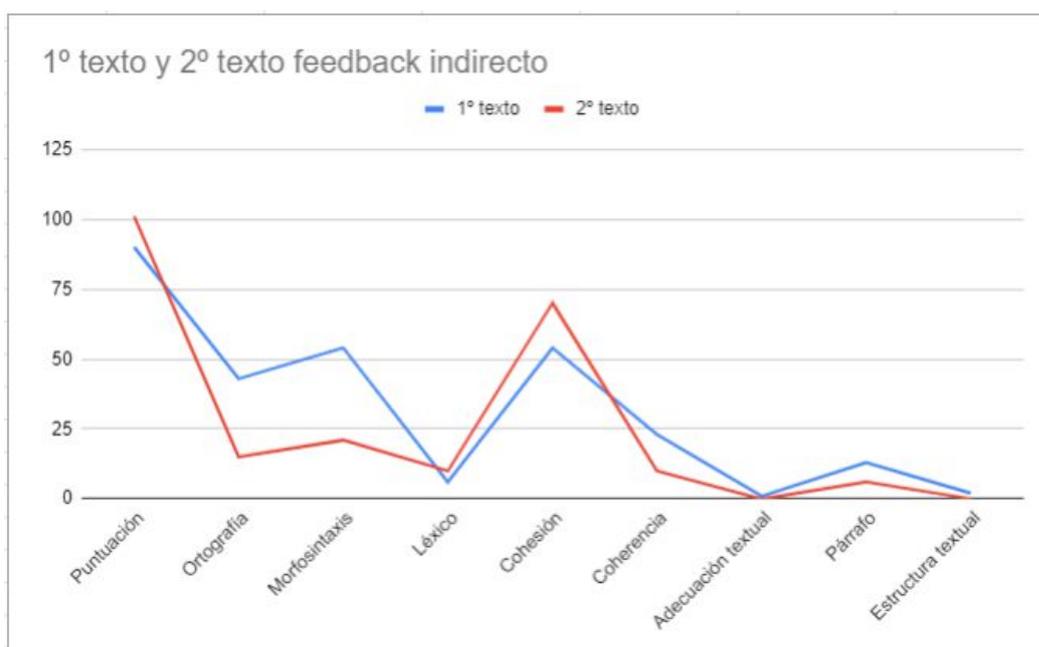


Gráfico 12: Comparación errores 1º y 2º texto al recibir feedback indirecto en 4º ESO



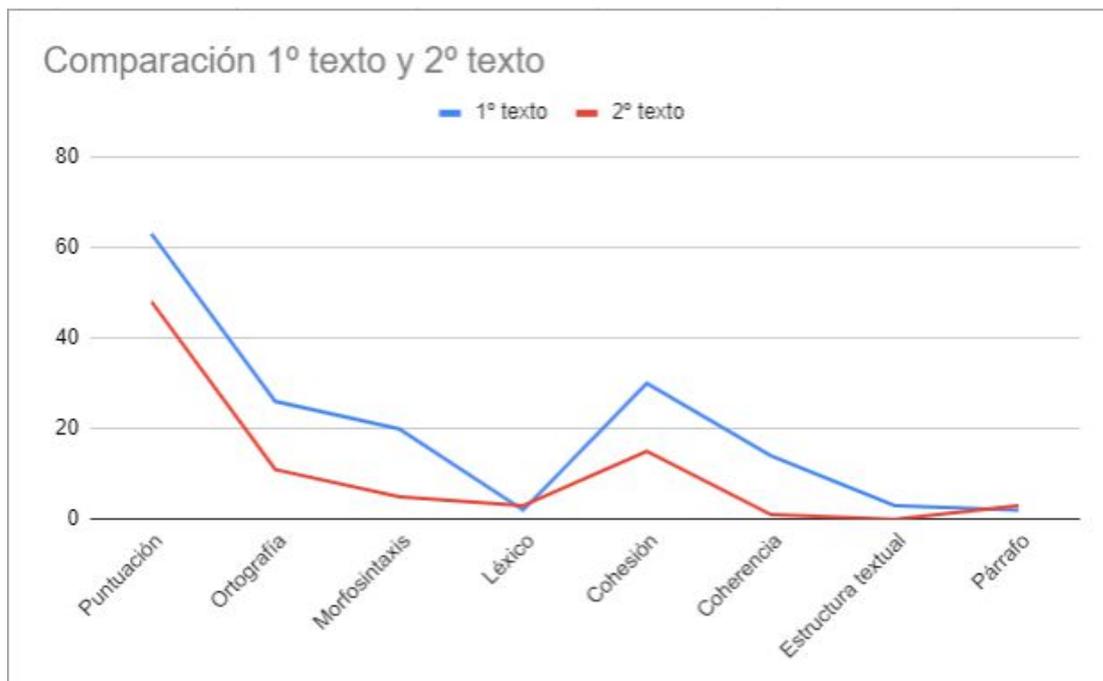
La eficacia de las correcciones del profesorado en la mejora del proceso de escritura

De los gráficos se puede concluir que en cuarto curso no es posible evidenciar la mayor eficacia del empleo del FCE indirecto de manera tan clara como en tercer curso. De hecho, en la clase de nivel superior, este método correctivo tiene consecuencias positivas en seis categorías de las analizadas (ortografía, morfosintaxis, coherencia, adecuación textual, párrafo y estructura textual), donde los segundos textos presentan una disminución de errores más o menos relevante. En cambio, el FCE directo demuestra tener eficacia en reducir la cantidad de fallos que se registran en ortografía, morfosintaxis, cohesión, coherencia y párrafo, mientras que el FCE directo no conlleva una reducción de los errores de estructura textual.

Lo que aparece de manera evidente es el efecto similar que producen las dos modalidades de corrección en la reducción de las incorrecciones ortográficas, morfosintácticas y de coherencia textual. De la misma manera, en ambos casos se registra la falta de eficacia en disminuir los errores de puntuación. Sin embargo, lo que destaca al generar una situación diferente con respecto a la analizada en tercer curso es el efecto mucho más eficaz del FCE directo en provocar que la muestra reduzca los errores de cohesión textual de las segundas composiciones que, en cambio, ven un aumento en los textos de los alumnos que recibieron el FCE indirecto.

Como ya se ha explicado anteriormente en este trabajo, entre los errores presentes en las segundas composiciones de cuarto curso del alumnado que recibió FCE indirecto no se han considerado tres estudiantes que, aunque realizaron las dos composiciones, no revisaron el texto según las indicaciones de la investigadora. Si se analiza la comparación del primer y segundo texto de estos estudiantes, la situación es la siguiente:

Gráfico 13: Comparación errores 1º y 2º texto feedback indirecto sin revisión en 4º ESO



Como se observa de la comparación entre el gráfico 12 y el 13, tanto los estudiantes que realizan la revisión de la primera composición, como la parte de la muestra que no revisa el texto registran una notable mejora en sus segundas composiciones. Ambos grupos disminuyen el número de errores en casi todas las categorías, excepto la de léxico y, en el caso de la parte de la muestra que no realiza la revisión, de párrafo, donde se registra un aumento de los fallos de precisión léxica y de extensión. Sin embargo, la diferencia más relevante entre los dos grupos se manifiesta en las categorías de nivel cognitivo más alto. De hecho, mientras que los estudiantes que entregan la revisión ven un aumento en las segundas composiciones de los fallos de cohesión textual y una disminución de los errores de coherencia textual, la parte de la muestra que no revisa el texto logra reducir el número de incorrecciones en ambas categorías en el segundo texto.

Sin embargo, cabe destacar que en ambos grupos hay bastante diferencia interindividual. Para demostrarlo, presentamos brevemente el análisis de los errores de los estudiantes que, dentro del alumnado de cada curso, registran la mayor disminución del número de

errores del primero al segundo texto; así como los fallos de los alumnos que, en cambio, evolucionan menos de la primera a la segunda composición.

En primer lugar, analizando el alumnado de tercer curso, se revela que la alumna que más errores comete en la primera composición es también la que más reduce el número de fallos en el segundo texto. Dicha estudiante recibe FCE directo. En su primera composición la alumna comete errores sobre todo en las categorías de puntuación, cohesión y coherencia, mientras que no registra ningún error de ortografía y adecuación textual. A la hora de analizar las correcciones, se ve una eliminación total de los errores de coherencia textual, lo cual se pone en línea con la disminución mayor de estos fallos por parte de la muestra con respecto a los de cohesión textual. Sin embargo, al contrario que el resto del alumnado de tercer curso que recibe el FCE directo, la estudiante manifiesta una actitud de interés hacia las correcciones de la investigadora y una capacidad de reflexión sobre la lengua que conlleva una notable mejora de la segunda composición con respecto a la primera.

El caso de esta alumna contrasta con otro caso de 3ª de ESO en el que se da un incremento entre los errores de las primeras composiciones y los de los segundos textos (6 errores más). La alumna, que recibe el FCE indirecto, ve un aumento en la cantidad de errores de puntuación y de párrafo, en particular errores de extensión, tipología de la que no se registra la presencia en su primer texto. Sin embargo, también en el presente caso, como en varios de los analizados en tercer curso, se releva una disminución de los errores de nivel léxico y de cohesión, aunque en lo que respecta a la coherencia textual, la alumna no sigue la tendencia de la muestra y no disminuye los errores en esta tipología.

En relación a los errores de cuarto curso, comparando los fallos de los primeros y segundos textos de toda la clase, emerge con evidencia el caso de una estudiante que comete el mayor número de errores de la muestra en la primera composición. Sin embargo, la alumna también logra la más evidente mejora en la reducción del número de

fallos en la segunda composición. La estudiante en cuestión, que recibe FCE indirecto, se pone en línea con la mayoría de la muestra de cuarto curso en la disminución de los errores de léxico, en particular en la reducción de errores de falta de precisión y de morfosintaxis. Sin embargo, si en el primer texto hace un solo error de ortografía, en la segunda composición demuestra no tener en consideración este tipo de fallos. Así mismo, mientras que disminuye los errores de coherencia textual, sus errores de cohesión aumentan de manera relevante, en particular en lo que se refiere a los fallos de referencia y a la repetición de palabras, fallos ya bastante evidentes en la primera composición. Aspecto muy interesante es, además, el cambio que se realiza en la estructuración del texto en párrafos: mientras que su primer texto carecía de división en párrafos, registra un solo error de extensión en la segunda composición. En general, se puede afirmar que la alumna reacciona de manera muy positiva a las indicaciones de la investigadora, corrigiendo el 87,2% de los errores presentes en la primera composición y reduciendo un 63,8% los fallos entre el primero y el segundo texto.

El caso contrario en la muestra de 4^a de ESO es el de un alumno que muestra la mejora menos significativa entre el primer y segundo texto, reduciendo su número de errores en tan solo un caso. El estudiante, que recibe FCE de estilo directo, disminuye sobre todo sus errores en la categoría de coherencia textual. Además, registra una prevenible disminución en los errores de ortografía y léxico; en particular, elimina los errores de falta de precisión léxica. Sin embargo los errores de cohesión textual y de puntuación aumentan en la segunda composición.

7. Discusión

En esta sección del trabajo se lleva a cabo la interpretación de los resultados más relevantes obtenidos del análisis de los textos de la muestra y de la comparación entre las segundas composiciones de los estudiantes que recibieron el FCE directo y la parte de la muestra a la que se proporcionó el FCE indirecto. Para realizar esta interpretación se contestan las preguntas de investigación y se averiguan o menos las hipótesis de partidas presentadas en el apartado 3 del estudio.

La primera pregunta de investigación pretendía indagar qué tipo de errores comete con mayor frecuencia el alumnado de secundaria en la redacción de textos expositivos. Los resultados muestran que en ambos cursos los errores más frecuentes que comete el alumnado pertenecen a la categoría de puntuación, lo cual se puede explicar por el hecho de que los estudiantes no están acostumbrados a la corrección de este aspecto por parte de la profesora y, por tanto, demuestran no tener conciencia de un empleo adecuado de los signos de puntuación. De hecho, como se ha visto en el análisis de los textos corregidos por la profesora, la docente se limita a corregir los errores más evidentes en esta categoría y no se señalan la falta de comas, error que, sin embargo, emerge con evidencia en los escritos de la muestra. Así mismo, siempre en relación a la categoría de puntuación, los errores en el empleo de los dos puntos en lugar de coma en las composiciones de tercer curso se pueden explicar por la temática de la composición, los medios de comunicación, que lleva al alumnado escribir textos con un carácter bastante esquemático.

Así mismo, tanto en la muestra de 3º de ESO como en la de 4º de ESO, el porcentaje más elevado, después de los fallos pertenecientes a la categoría de puntuación, es el de errores de morfosintaxis. En este ámbito el aumento en los fallos de empleo de una flexión verbal inadecuada que se registra en cuarto curso con respecto al curso anterior se puede relacionar con el distinto tema de las composiciones que se mandan escribir a las dos clases indagadas. De hecho, los estudiantes de tercer curso, a los que se les pidió

realizar un texto estrictamente expositivo, tienden a emplear el presente indicativo y cometen más errores en la elección de la voz verbal correcta. En cambio, en cuarto curso, por cuestiones organizativas y para evitar sobrecargar de trabajo al alumnado, se aprovechó un proyecto que la profesora tenía que llevar a cabo con la clase y que preveía la escritura de un texto expositivo sobre el mito. Aunque los alumnos de cuarto en su composición expositiva describen lo que cuenta el mito elegido, el carácter general de estos textos no es puramente expositivo, sino que presenta características propias de los textos narrativos. Por ello, muchas veces, al presentar los acontecimientos de la historia, los alumnos pasan de un tiempo verbal al otro, incluso dentro de la misma frase. Además, la influencia de la temática en la frecuencia de errores de empleo de verbo inadecuado se confirma también por la disminución de los errores de este tipo en las segundas composiciones de este curso que, perdiendo el componente más narrativo que caracterizaba la exposición de la historia mitológica, conlleva el cometer menos errores de cambio de tiempo verbal.

Además, la hipótesis de partida según la cual los errores de nivel cognitivo más alto serían más frecuentes que los errores de ortografía se confirma en los textos de 3º de ESO. De hecho, en línea con los estudios de Tormo Guevara (2017), Graham, Schwartz y MacArthur (1993), Macarthur, Graham y Harris (2004), Hacker et al. (1994), los estudiantes de 3º de ESO realizan un porcentaje de errores de cohesión textual (23,7%) y de coherencia textual (9,2%) superior al de los errores ortográficos (3,4%). Esto confirma también la hipótesis de Perrea Siller (2011; 2012) que defiende que los errores principales de los estudiantes no se derivan de la falta de conocimiento gramatical sino de dificultades de nivel cognitivo. Sin embargo, en la muestra de 4º de ESO solo los errores de cohesión (22,1%) son más frecuentes que los errores de ortografía (13,9%), cuyo porcentaje es superior al de los errores de coherencia textual (8,2%). La presencia elevada de errores de ortografía en los textos de este curso es relevante sobre todo si se tiene en consideración el hecho de que el alumnado escribe a ordenador. Sin embargo, la presencia bastante importante de errores ortográficos puede encontrar explicación en la

tendencia de los estudiantes a ignorar este tipo de errores y en el hecho de que el alumnado no realiza una segunda lectura del texto. Además, considerando que un número bastante relevante de estos errores se registra en las partes de textos plagiadas de páginas web, se puede hiotizar que los estudiantes piensan que el texto es de buena calidad y no prestan atención a los fallos de ortografía.

En cuanto a los errores de nivel cognitivo más alto, en ambas clases se registra un número de errores de cohesión mucho más elevado con respecto al porcentaje de fallos de coherencia textual y, en particular, el tipo de error que el alumnado comete con más frecuencia dentro de esta categoría es el de repetición de palabras. Esto puede explicarse por la falta de interés que la docente demuestra hacia este aspecto en las correcciones de los textos de los estudiantes, concentrándose, en cambio, en el empleo de los marcadores discursivos adecuados dentro de las composiciones. Además, la diferencia de tema entre los textos de 3º y 4º de ESO puede explicar las diferencias entre los textos de los distintos grupos en la distribución de los errores de cohesión textual en las distintas producciones. De hecho, el tema de los medios de comunicación, como se ha explicado anteriormente, lleva al alumnado realizar textos menos cohesionados con respecto a los de cuarto curso, lo que puede explicar el mayor número de fallos de falta de empleo de conectores discursivos que se registra en tercer curso. Esta correlación se evidencia también en el hecho de que, en cuarto curso, la cantidad de errores de ausencia de conectores ve un incremento del primero al segundo texto, que se puede explicar por el hecho de que, al tener que hablar sobre el Coronavirus, las composiciones están menos cohesionadas y más focalizadas en explicar los síntomas de la pandemia y las medidas adoptadas por los diferentes países. Así mismo, el tema de los segundos textos de este curso probablemente influye también en la disminución de los errores de omisión en la categoría de coherencia textual, debido al hecho de que se eliminan los fallos relacionados con la falta de contenido que caracterizaban los textos sobre el mito, en los que la muestra solía no explicar partes de la historia o no relacionar a los personajes entre ellos. Además, volviendo a la cohesión textual, la presencia relevante de errores de repetición de palabra

que se registra en las primeras composiciones de ambos cursos se justifica con una falta de riqueza léxica por parte del alumnado, a la cual se añade una incapacidad de los alumnos de percibir que se reiteran en el texto. De hecho, pese a su pobreza léxica, si la muestra poseyera tal conciencia, podría recurrir al empleo de los recursos ofrecidos por el ordenador para ampliar el abanico de términos empleados en sus composiciones. En relación a la adecuación textual, en tercer curso el hecho de presentar los medios de comunicación que se conocen hace que los estudiantes, en algunos casos, empleen la primera persona para explicar lo que saben sobre ellos.

La segunda pregunta de investigación tenía como objetivo indagar en cómo responde el alumnado de secundaria a las correcciones que se hacen de sus escritos. Los datos muestra que, en general, en ambas clases, la parte de la muestra que recibió las indicaciones de corrección por parte de la investigadora reacciona de manera bastante positiva e intenta corregir los errores que se le señalan en la primera composición. De hecho, tanto en tercer curso como en cuarto, el alumnado al que se le proporcionó el FCE indirecto revela una capacidad de corrección de los errores de la primera composición enmendando, respetivamente, el 64,8% y el 76,5% de los errores. A pesar de que las correcciones de los errores no siempre son correctas, el hecho de que los estudiantes intenten cambiar el texto en los casos en los que la investigadora señala un error es prueba de que las indicaciones proporcionadas estimulan la reflexión de la muestra sobre la lengua. En cuanto a las correcciones del alumnado que recibió el FCE indirecto, la influencia positiva de las indicaciones de la investigadora emerge sobre todo en la muestra de cuarto curso, quienes, en vez de eliminar el elemento lingüístico equivocado. Prefieren realizar una corrección correcta o incorrecta. Esto demuestra su intento por reflexionar intensamente sobre las posibles soluciones a los errores. Además, se puede considerar logrado también uno de los objetivos de la investigación, es decir ver si las indicaciones de la investigadora son comprendidas de manera eficaz por parte del alumnado. De hecho, de los resultados del trabajo emerge que la mayor parte de las indicaciones son comprendidas por parte de los dos grupos, quienes, dentro del

porcentaje de errores corregidos, realizan correcciones correctas en un 75,9% de los casos en tercer curso y en un 84,9% en cuarto.

Si los alumnos de cuarto curso corrigen más errores con respecto a los de tercero, el papel ejercido por las indicaciones en la mejora de las segundas composiciones emerge en particular en tercer curso, en el que el FCE indirecto demuestra ser notablemente más eficaz del directo. Por tanto, se puede afirmar que las indicaciones de la investigadora desempeñan un rol fundamental para activar la reflexión metalingüística del alumnado, permitiendo que este comprenda los errores de nivel cognitivo más elevado de manera eficaz y reduzca su número en las segundas composiciones con respecto a la parte de la muestra que recibió el FCE directo.

Además, de los resultados del estudio se confirma la hipótesis de partida según la cual no todos los estudiantes emplearían las indicaciones de la investigadora de la misma manera. De hecho, de los resultados del trabajo se observa cómo, aunque en la mayoría de los casos se asiste a una reacción positiva por parte de la muestra, se registran diferencias entre algunos estudiantes, que corrigen la totalidad o la mayoría de los errores que se les señalan y alumnos que no reaccionan de la misma manera y corrigen un número limitado de fallos de la primera composición. Esta situación puede encontrar una explicación en diversos aspectos que influyen en la manera de actuar de la muestra; entre estos cabe destacar el factor motivacional de los estudiantes, que desempeña un papel determinante a la hora de incorporar las correcciones a los errores señalados por parte de la investigadora. Además, hay que considerar el estilo de estudio de cada alumno; de hecho, se supone que las indicaciones de la investigadora han podido tener un mayor efecto en los estudiantes con un estilo de estudio más autónomo. Así mismo, hay que evidenciar el hecho de que, a pesar de la intervención didáctica de la investigadora, los estudiantes no tienen todos el mismo nivel de partida y, por lo tanto, los alumnos con una mayor conciencia metalingüística habrían comprendido con mayor facilidad las indicaciones proporcionadas con respecto a otros compañeros.

Además, siempre en relación a las correcciones, si en tercer curso, probablemente por el temor de los estudiantes a equivocarse, la eliminación del elemento lingüístico equivocado prevalece sobre la corrección incorrecta del error; en cuarto curso el porcentaje de correcciones incorrectas aumenta con respecto a la eliminación del elemento indicado por la investigadora. Este incremento demuestra una maduración en el alumnado del curso superior, que prefiere intentar corregir el error, aunque no siempre de forma correcta, al hecho de eliminar el problema de raíz.

Finalmente, si se analizan los errores que encuentran más soluciones en las correcciones de los textos, los resultados de este trabajo confirman los estudios de Graham, Schwartz y MacArthur (1993); Hacker et al. (1994); Macarthur, Graham y Harris (2004); Tormo Guevara (2017) que demuestran que los estudiantes tienen más facilidad para corregir los errores de ortografía con respecto a los de nivel cognitivo más alto. De hecho, en ambas clases, los estudiantes que recibieron el FCE indirecto corrigen con más facilidad los errores de ortografía, lo cual podría deberse también a que escriben por medio del ordenador y, por tanto, tienen a su disposición un sistema de escritura que corrige automáticamente este tipo de error.

La última pregunta de investigación pretendía descubrir qué tipo de corrección y de FCE es más efectivo para la mejora de los escritos del alumnado de secundaria, si el feedback directo o indirecto.

En primer lugar, hay que subrayar cómo, confirmando la hipótesis de partida, los resultados muestran una mejora en los segundos textos de toda la muestra investigada con respecto a las primeras composiciones. De esta manera, este estudio se pone en línea con los estudios de Martínez Olave (2016) y de Ferreira Cabrera (2017a; 2017b) quienes demuestran la mayor eficacia en la mejora de las composiciones del alumnado del FCE con respecto a su falta de empleo.

En cambio, la hipótesis de partida según la cual las correcciones directas serían más eficaces que las indirectas no encuentra confirmación en los resultados de este trabajo. De hecho, en línea con estudios como el de Lalande (1982); James (1998); Ferris y Helt(2000); Ferris (20006); Jamalinesari et al. (2015) y contrariamente a investigaciones como la de Bitchener y Knoch (2010); Chandler (2003); Ellis (2009), , Martínez Olave (2016); Ferreira Cabrera (2017a; 2017b), tanto en tercero como en cuarto curso, se registra una mayor eficacia del método de corrección indirecto. Este resultado se puede explicar por el hecho de que los estudiantes a los que se les pidió revisar el texto, a diferencia de la mayoría de los estudios que sostienen la mayor eficacia del FCE directo sobre el indirecto y que solo prevén un post-test sin revisión, en mi investigación tuvieron que entender las indicaciones de la investigadora, reflexionar sobre la lengua, pensar a las diferentes modalidades de corrección del error y actuar de la manera que le parecía más conveniente, desarrollando un proceso que la parte de la muestra que recibió el FCE directo no llevó a cabo. De hecho, a esta se le pidió solo copiar el texto corregido de manera directa por la investigadora y, de los resultados de la investigación, es fácil pensar que lo hizo de manera poco consciente y sin interés en comprender realmente los mecanismos de corrección que esta última llevó a cabo.

Sin embargo, en la clase de nivel superior la mayor eficacia del método de corrección indirecto no resulta tan evidente como en tercer curso, lo cual se podría explicar por el carácter más narrativo de los primeros textos y por el alto número de plagios en la primera tarea. En cuarto curso, de hecho, los estudiantes que recibieron el FCE directo revelan una mayor atención a las correcciones de la investigadora con respecto a los de tercer nivel, lo cual conlleva la casi equiparación de los efectos de las dos modalidades de corrección. Por tanto, considerando la diferencia mínima entre la efectividad de estas que se registra en cuarto curso, aunque se puede afirmar la mayor eficacia del FCE indirecto, este estudio no permite llegar a la conclusión definitiva de que el método de corrección indirecto presenta una eficacia mucho más relevante con respecto al directo en la reducción de los errores presentes en los segundos textos del alumnado, confirmando la

situación denunciada por Hyland y Hyland (2006); Ellis (2009) y Ferreira Cabrera (2017a; 2017b) de actual incapacidad de lograr conclusiones definitivas en este ámbito.

Así mismo, en cuanto a la comparación entre primera y segunda composición de los estudiantes de cuarto curso que, aunque recibiendo el FCE indirecto, no realizan la revisión, no conociendo la situación, no se puede saber si las indicaciones proporcionadas por la investigadora fueron leídas por el alumnado, si produjeron un intento de corrección abandonado o si no fueron consideradas por parte de los estudiantes. Sin embargo, pese a la falta de certidumbre, se pueden extraer varias conclusiones; de hecho, el alumnado podría simplemente prestar más atención en la composición del segundo texto, reflexionando más durante su escritura y revisando el texto antes de enviarlo (lo cual explicaría sobre todo la disminución de los errores de ortografía). En cambio, se puede pensar también que el alumnado ha podido haber leído y considerado con atención las indicaciones de la investigadora sin realizar la revisión por incertidumbre o pocas ganas de trabajar. Este segundo caso explicaría la disminución de los errores en las diferentes categorías y, sobre todo, en las de nivel cognitivo más alto, difíciles para corregir de manera autónoma.

8. Conclusiones

El presente trabajo estudia cuáles son los errores más frecuentes en los textos producidos por el alumnado de secundaria e indaga sobre la eficacia de la aplicación del FCE directo e indirecto en la mejora de sus composiciones escritas. Para lograr este objetivo el alumnado ha realizado una primera composición escrita, una revisión de la misma y un segundo texto expositivo. Además, se ha dividido a la muestra de estudiantes en dos grupos: uno al que se le ha proporcionado FCE directo y otro al que se le ha aportado FCE indirecto. Las producciones se han analizado identificando los tipos de errores que cometían los estudiantes. Los resultados de la investigación, pese a detectar la presencia relevante de errores de ortografía en cuarto curso, revelan en ambas clases

grandes dificultades en el empleo correcto de los signos de puntuación y, a nivel cognitivo más alto, en la utilización de los mecanismos cohesivos adecuados por parte del alumnado.

Además, el estudio registra una mejora en las segundas composiciones con respecto a las primeras en toda la muestra investigada y una reacción bastante positiva a las indicaciones de la investigadora por parte de la muestra que recibió el FCE indirecto. Finalmente, en 3º de ESO los resultados demuestran una evidente mayor eficacia del FCE indirecto con respecto al empleo del FCE directo. De hecho, la parte de la muestra que recibió las indicaciones de corrección por parte de la investigadora registra una notable reducción del número de errores en prácticamente todas las categorías investigadas.

No obstante, la investigación, en línea con los precedentes estudios sobre las metodologías de corrección escritas directas o indirectas, evidencia la dificultad en lograr conclusiones definitivas en este ámbito. De hecho, si en tercer curso se observa una evidente mayor eficacia del FCE indirecto, en cuarto curso este, aunque revelándose más útil de la metodología directa, pierde el carácter de evidencia registrado en el curso anterior y las dos modalidades de corrección casi se equiparan en los efectos generados en la realización del segundo texto. Además, de la investigación emerge la dificultad para conseguir conclusiones definitivas sobre qué categorías, entre las analizadas, registran una reducción mayor del número de errores según la aplicación del FCE directo o indirecto.

Finalmente, cabe subrayar que la muestra indagada, siendo limitada a un número poco elevado de alumnos, ulteriormente reducido a causa de la situación particular en la que se ha llevado a cabo la investigación, no presenta un carácter representativo. Por tanto, aunque el presente trabajo aporta una contribución muy importante en el campo de la investigación sobre la eficacia de los diferentes métodos de corrección en L1, es necesario llevar a cabo ulteriores estudios en este ámbito, que confirmen los resultados obtenidos

en el presente trabajo de final de máster o logren relevar de manera más evidente la efectividad de una tipología de corrección con respecto a la otra.

Referencias bibliográficas

- Aguado, J. I. R. (1993). Análisis de errores originados por influencia de la pronunciación en las redacciones de estudiantes españoles de la lengua inglesa. *ES: Revista de filología inglesa*, (17), 59-66.
- Alamargot, D., y Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing: with commentaries by Ronald T. Kellogg & John R. Hayes* (Vol. 9). Springer Science & Business Media. Citado en Gundín, O. A., & Sánchez, J. N. G. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula abierta*, (88), 37-51.
- Alexopoulou, A. (2005). Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (41), 101-125. Disponible en <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/viewFile/640/719>.
- Alexopoulou, A. (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. En De Santiago, Guervos, J. (coord.) et al. *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 97-110). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Alexopoulou, A. (s.f). *El error: un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas*. Departamento de lenguas y literaturas italianas y españolas. Universidad de Atenas. Disponible en https://www.academia.edu/5435922/El_error_un_concepto_clave_en_los_estudios_de_adquisici%C3%B3n_de_segundas_lenguas.
- Álvarez, T. Y. y Ramírez, M. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, p. 29-60.
- Angulo, T. Á. (2011). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado/Check and rewrite academic texts in teachers training. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 269.
- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method?. *Journal of second language writing*, 9(3), 227-257. Citado en Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of second language writing*, 17(2), 102-118.

- Bain, D. y Schneuwly, B. (1997). Hacia una pedagogía del texto. *Signos. Revista de Teoría y práctica de la educación*, 20, 42-49.
- Berninger, V. W. y Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. En J.S. Carlson (Series Ed.) y E.C. Butterfield (Vol.Ed.), *Advances in cognition and educational practice, Vol. 2: Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing* (pp. 57-81). Greenwich, CN: JAI Press.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of second language writing*, 17(2), 102-118. Disponible en http://www.jimelwood.net/students/grips/tables/figures/bitchener_2008.pdf.
- Bitchener, J., y Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge. Disponible en http://www.taban-si.ir/download/Written_Corrective_Feedback_in_Second.pdf
- Bitchener, J., Young, S., y Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of second language writing*, 14(3), 191-205.
- Bitchener, J., y Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language teaching research*, 12(3), 409-431.
- Blanco, L. J. (2001). Errors in the teaching/learning of the basic concepts of geometry. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 24.
- Burt, M. K. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL quarterly*, 53-63. Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091950.pdf>.
- Cabrera, A. A. F. (2017a). La efectividad del feedback correctivo escrito indirecto metalingüístico en el español como lengua extranjera. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 56(3), 863-883.
- Cabrera, A. F. (2017b). El efecto del feedback correctivo para mejorar la destreza escrita en ELE. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 37-50.
- Camps, A. (Coord.) (2006). *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, Graó.
- Cassany, D. (2011). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Edición Anagrama.
- Chandler, J. (2000). The efficacy of error correction for improvement in the accuracy of L2 student writing. In *AAAL Conference, Vancouver, BC*. Citado en Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of second language writing*, 17(2), 102-118.
- La eficacia de las correcciones del profesorado en la mejora del proceso de escritura

- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of second language writing*, 12(3), 267-296.
- Chaudron, C. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors 1. *Language learning*, 27(1), 29-46. Citado en Cabrera, A. A. F. (2017a). La efectividad del feedback correctivo escrito indirecto metalingüístico en el español como lengua extranjera. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 56(3), 863-883.
- Chueca Moncayo, F. J. (2003). Desarrollo didáctico de las nociones de "coherencia" y "cohesión" y su aplicación a los estudios de traducción. *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, (5), 43-70. Disponible en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/9403/Hermeneus-2003-5-DesarrolloDidactico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cruz, M. D. R. R. (2002). *El error en el aprendizaje de lenguas*. UQROO.
- Edge, J. (1989). *Mistakes and Correction*. Londo, Macmillan. Citado en Alexopoulou, A. (s.f). *El error: un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas*. Departamento de lenguas y literaturas italianas y españolas. Universidad de Atenas.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1). Disponible en <https://escholarship.org/content/qt2504d6w3/qt2504d6w3.pdf>.
- Esparza-Torres, M. Á. (2006). Pautas para el análisis de la cohesión y la coherencia en textos españoles. Disponible en <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/6720/1/0.4.Esparza.pdf>.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of second language writing*, 8(1), 1-11.
- Ferris, D. (2003). Treatment of error in second language student writing. *CATESOL Journal*, 15, 183. Disponible en http://www.catesoljournal.org/wpcontent/uploads/2014/07/CJ15_reviews.pdf
- Ferris, D. R., y Helt, M. (2000). Was Truscott right? New evidence on the effects of error correction in L2 writing classes. In *AAAL Conference, Vancouver, BC*. Citado en Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of second language writing*, 17(2), 102-118.
- Ferris, D., Chaney, S., Komura, K., Roberts, B. y Mc. Kee, S. (2000). Perspectives, problems and practices in treating written error, *Colloquium presented at the International TESOL Convention*. Vancouver. B. C. Citado en Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 156(1), 279-296.

- Ferris, D. R. (2004). The "grammar correction" debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here?(and what do we do in the meantime...?). *Journal of second language writing*, 13(1), 49-62.
- Ferris, D. R., y Hedgcock, J. (2004). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. Routledge.
- Ferris, D. R. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short-and long-term effects of written error correction. *Feedback in second language writing: Contexts and issues*, 81104.
- Fidalgo, R. y García, J. N. (2008). El desarrollo de la competencia escrita a través de una enseñanza metacognitiva de la escritura. *Cultura y Educación*, 20(3), 325-346.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). *Identifying the organization of writing processes*. Erlbaum Editors: L.W. Gregg, E.R. Steinberg.
Disponiblen https://www.researchgate.net/publication/200772468_Identifying_the_organization_of_writing_processes.
- Flower, L. y Hayes, J. (2011). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: FLACSO. Citado en Tormo Guevara, E. (2017). *Reflexión metalingüística en el proceso de composición escrita cooperativa en el marco de una secuencia didáctica*. Barcelona, UAB.
- Graham, S., Schwartz, S. S., y MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 26(4), 237-249.
- Gundín, O. A., & Sánchez, J. N. G. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula abierta*, (88), 37-51.
- Hacker, D. J., Plumb, C., Butterfield, E. C., Quathamer, D., & Heineken, E. (1994). Text revision: Detection and correction of errors. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 65.
- Hasyim, S. (2002). Error analysis in the teaching of English. *K@ta*, 4(1), 62-74.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing, en C. Levy, M. y Ransdell, S. (eds.). *The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications*. New Jersey. Lawrence ErlbaumAssociates, 1-27.
- Hayes, J. R. (2004). What triggers revision?. In *Revision cognitive and instructional processes* (pp. 9-20). Springer, Dordrecht.
- Hyland, F. (2003). Focusing on form: student engagement with teacher feedback. *System*, 31, 217- 230.

- Hyland, K., y Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language teaching*, 39(2), 83-101.
- Jamalinesari, A., Rahimi, F., Gowhary, H., & Azizifar, A. (2015). The effects of teacher-written direct vs. indirect feedback on students' writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192(1), 166-123. Disponible en https://www.researchgate.net/profile/Akbar_Azizifar/publication/282555570_The_Effects_of_Teacher-Written_Direct_vs_Indirect_Feedback_on_Students'_Writing/links/5640596d08ae45b5d28d3bb0/The-Effects-of-Teacher-Written-Direct-vs-Indirect-Feedback-on-Students-Writing.pdf
- James, C. (1998). *Errors in language and use*. White Plains, NY: Addison- Wesley Longman. Citado en Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of second language writing*, 17(2), 102-118.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. Citado en Gundín, O. A., & Sánchez, J. N. G. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula abierta*, (88), 37-51. Citado en Gundín, O. A., & Sánchez, J. N. G. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula abierta*, (88), 37-51.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*.
- Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal*, 66(2), 140-149. Citado en Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of second language writing*, 17(2), 102-118.
- Macarthur, C. A., Graham, S., y Harris, K. R. (2004). Insights from instructional research on revision with struggling writers. In *Revision cognitive and instructional processes* (pp. 125-137). Springer, Dordrecht.
- Martínez Olave, E. (2016). *Estrategias de feedback correctivo metalingüístico para el mejoramiento de la ortografía acentual en español como L1* (Doctoral dissertation, Universidad de Concepción. Facultad de Humanidades y Arte). Disponible en http://152.74.17.92/jspui/bitstream/11594/2071/3/Tesis_Estrategias_de_Feedback_correectivo_metalinguistico.Image.Marked.pdf.
- Milian, M. (1999). *Interacció de contextos en el proceso de composició escrita en grup*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Citado en Tormo Guevara, E. (2017). *Reflexión metalingüística en el proceso de composición escrita cooperativa en el marco de una secuencia didáctica*. Barcelona, UAB.
- Murillo, J., y Martínez, C. (2010). Investigación etnográfica. *Madrid: UAM*, 141.

- Negro, I., & Chanquoy, L. (2005). The effect of psycholinguistic research on the teaching of writing. *L1-educational Studies in Language and Literature*, 5(2), 105-111.
- Perea Siller, F. J. (2011). La correferencia textual al final del Bachillerato. Una guía de errores. Disponible en https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/24238/Correferencia_Perea_LR_2_011_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Perea-Siller, F. J. (2012). Errores lingüísticos y secuencias textuales: un estudio sobre la escritura en el último curso preuniversitario. Disponible en https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/34480/1/Errores_linguisticos_y_secuencias_textuales.pdf.
- Pinyol, G. S. et al. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria: los procesos del pensar y del escribir* (Vol. 151). Graó.
- Quiñones, V. D. A. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (5).
- Rincón Camacho, L. J. (2013). Los estilos cognitivos: una aproximación al estudio de las diferencias individuales en la composición escrita. *Revista colombiana de educación*, 64, Bogotá.
- Robb, T., Ross, S., y Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL quarterly*, 20(1), 83-96. Disponible en http://tesol.auria.edu/tqd_2000/TQD_2000/Tq_d2000/Vol_20_1.pdf#page=82.
- Rodríguez Aguado, J. I. (2006). Análisis de errores en la cohesión textual: la referencia. Disponible en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/17336/ES-2006-2007-27-An%C3%A1lisisDeErroresEnLaCohesi%C3%B3nTextual.pdf?sequence=>
- Sachs, R., y Polio, C. (2007). Learners' use of two types of written feedback on an L2 speech of second language learners. *System*, 32, 145-164. Citado en Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 156(1), 279-296.
- Sáez Fajardo, S. (2016). *El error en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras*.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., y Steinbach, R. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive science*, 8(2), 173-190. Disponible en https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1207/s15516709cog0802_4.
- Semke, H. D. (1984). Effects of the red pen. *Foreign language annals*, 17(3), 195-202. Disponible en

http://web.pdx.edu/~fischerw/courses/advanced/methods_docs/pdf_doc/wbf_collection/0601-0650/0649_FLA84_Semke_red.PDF.

Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista Madrid, De Educación* (334), pp. 165-176. Disponible en http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re334/re334_11.pdf.

Serrano, F. M. (2013). Análisis y diagnóstico de errores en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Exedra: Revista Científica*, (8), 182-198.

Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *Tesol Quarterly*, 41(2), 255-283. Citado en Cabrera, A. F. (2017b). El efecto del feedback correctivo para mejorar la destreza escrita en ELE. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 37-50.

Tormo Guevara, E. (2017). *Reflexión metalingüística en el proceso de composición escrita cooperativa en el marco de una secuencia didáctica*. Barcelona, UAB.

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language learning*, 46(2), 327-369. Disponible en <https://web.ntpu.edu.tw/~language/file/grammarcorrection.pdf>.

Truscott, J. (1999). The case for "The case against grammar correction in L2 writing classes": A response to Ferris. *Journal of second language writing*, 8(2), 111-122. Disponible en <https://pdfs.semanticscholar.org/d9b2/7fe13db062d82735e60640fc809ede229aa9.pdf>.

Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of second language writing*, 13(4), 337-343. Disponible en <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.488.2497&rep=rep1&type=pdf>.

Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of second language Writing*, 16(4), 255-272. Disponible en http://epi.sc.edu/ar/AS_4_files/Truscott+2007.pdf.

Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 156(1), 279-296.

Van Beuningen, C. (2010). Corrective feedback in L2 writing: Theoretical perspectives, empirical insights, and future directions. *International Journal of English Studies*, 10(2), 1-27.

Weaver, C. (1996). Teaching grammar in the context of writing. *English Journal*, 85, 15-24. Disponible en <https://pdfs.semanticscholar.org/776e/fe655c31e4d64c67ca0c84bf502ae549bd45.pdf>.

Yoke, S. K., Rajendran, C. B., Sain, N., Kamaludin, P. N. H., Nawi, S. M., y Yusof, S. (2013). The Use of Online Corrective Feedback in Academic Writing by L1 Malay Learners. *English Language Teaching*, 6(12), 175-180. Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1078489.pdf>.

Anexo I

Intervención didáctica

Propiedades del texto

- Coherencia
- Cohesión
- Adecuación textual

Coherencia textual

Un texto se define coherente cuando:

- Posee una unidad temática y se caracteriza por una articulación ordenada de las ideas secundarias en torno al concepto principal.
- No presenta contradicciones internas.
- Posee una progresión temática y organiza los conceptos de manera jerarquizada y relacionados entre ellos.

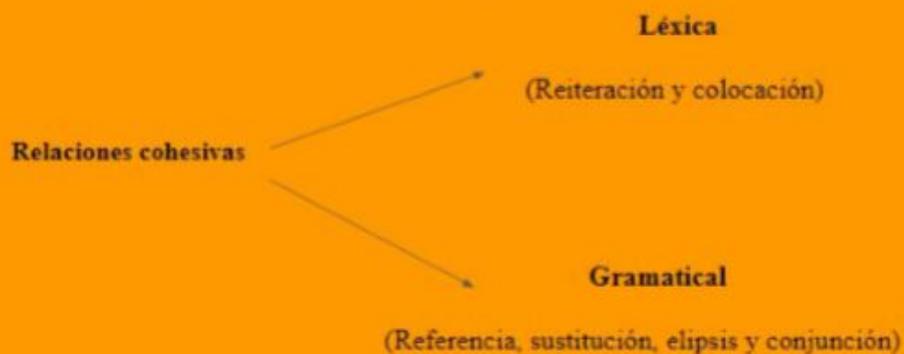
Formas de organización del contenido

En particular, el contenido de un texto expositivo se puede organizar siguiendo diferentes esquemas:

- **La secuencia cronológica:** se describen hechos o fenómenos que se desarrollan en el tiempo.
- **La enumeración:** se exponen aspectos de un tema determinado o cuestiones relacionadas entre sí
- **La comparación:** se muestran las diferencias o semejanzas entre dos seres o fenómenos
- **La ordenación causa-efecto:** se expone un hecho y se analizan sus causas y consecuencias
- **La ordenación problema-solución:** se presenta un problema y se exponen sus soluciones

Cohesión textual

Un texto se define cohesionado cuando sus ideas se relacionan correctamente entre sí mediante diferentes procedimientos lingüísticos.



Cohesión textual

Referencia: "Relación que se establece entre un elemento del texto y algún otro elemento, por la cual la interpretación del segundo elemento apunta a la existencia de un primero" (Chueca Moncayo, F. J., 2003, p.11).

Puede ser:

- **Exofórica** (dependencia del elemento hacia el contexto)

Anáfora: "He encontrado a Pablo y le he contado la verdad"

- **Endofórica** → **Catáfora:** "Él es el ganador, el hombre con la camisa rosa"

Cohesión textual

- **Sustitución:** "Especie de comodín al cual se acude para no repetir un primer elemento. Amplia información, especifica y redefine con respecto al término sustituido y el sustituto dentro del texto" (Salas, C., 2011, p.37).

Ejemplo: "Estos zapatos están viejos. No los uses. (los, reemplaza al grupo nominal)"

- La **elipsis** es "aquella forma de sustitución en la que el elemento se reemplaza por nada" (Halliday, M. y Hasan, R., 1976, en Chueca Moncayo, F. J., 2003, p. 12).

Ejemplo: "¿Dónde está el libro?" "

"En mi cuarto" (se elide "el libro está")

Cohesión textual

La cohesión textual se realiza también mediante el empleo de marcadores discursivos:

- ❖ Adversativos (sin embargo, no obstante, pero, en cambio...)
- ❖ Consecutivos (así pues, en consecuencia, por tanto...)
- ❖ Causales (porque, debido a, puesto que...)
- ❖ Aditivos (además, encima, incluso...)
- ❖ Explicativos (es decir, esto es, a saber...)
- ❖ De orden (primero, segundo, por un lado, por otro lado...)

Cohesión textual

- **Cohesión léxica:**

- La **reiteración** puede realizarse a través de:

- I. La **repetición**: simple reproducción de la misma palabra en el texto

- II. **Sinónimos** (palabras con significado equivalente):

Ejemplo: "He ido a casa de Maria, tiene una vivienda muy grande"

- III. **Hipónimos** (Términos cuyo significado está englobado en el de otro)

Ejemplo: "Me gustan mucho los muebles. Las mesas y las sillas son muy elegantes"

- IV. **Hiperónimos** (Términos cuyo significado engloba el de otro)

Ejemplo: "El leone y el tigre son animales que viven en la Savana"

Cohesión textual

- Cohesión léxica por **colocaciones**: tipo de relación que se basa en la tendencia a co-ocurrir de algunos elementos léxico-semánticos en el texto.

Se observa en diferentes casos como, por ejemplo:

- Antónimos (palabras con significado opuesto): “amar” y “odiar”.
- Términos complementarios; “niño” y “niña”).
- Palabras que comparten una cierta reciprocidad: “comprar” y “vender”.

Adecuación textual

La **adecuación textual** es la propiedad que da cuenta de la relación del texto con el contexto.

Las circunstancias que determinan si un texto es o no es adecuado son:

- ❖ La **situación comunicativa** (en la que emisor y destinatario intervienen, la relación entre ellos y las condiciones espacio-temporales que les acompaña)
- ❖ La **intención comunicativa** (los deseos del emisor influyen en la estructura del mensaje).
- ❖ El **canal** (el medio por el que se transmite el mensaje y que determina el código lingüístico)

Adecuación textual

Características principales de un texto expositivo:

- Uso de la 3ª persona, impersonales y pasivas reflejas.
- A veces, con carácter divulgativo, el empleo de la 1ª persona del plural de cortesía. (deixis social)
- Oraciones enunciativas
- Léxico denotativo
- Adjetivos especificativos con total ausencia de valoraciones.
- Datos concretos (fechas, topónimos, antropónimos...etc)
- Conectores textuales (causa/ consecuencia...)

Anexo II

Consigna primer texto expositivo 3º:

Escribe un texto expositivo sobre los medios de comunicación que conoces (televisión, radio etc.), explicando sus características principales, la manera en la que se utilizan, el tipo de comunicación que permiten y sus ventajas y desventajas objetivas (acuérdate que, siendo un texto expositivo, no puedes dar tu opinión personal). El texto tiene que tener una introducción, un desarrollo y una conclusión y tener una coherencia y cohesión interna.

Consigna primero texto expositivo 4º:

Escribe un texto expositivo sobre uno de los mitos a elegir. Acuérdate que, siendo un texto expositivo, no puedes dar tu opinión personal. El texto tiene que contener una introducción, un desarrollo y una conclusión. Cuida la coherencia y la cohesión interna.

Consigna segundo texto expositivo 3º:

Escribe un texto expositivo sobre los medios de transporte que conoces (coche, autobús, avión etc.), explicando sus características principales, la manera en la que se utilizan, el tipo de desplazamiento que permiten y sus ventajas y desventajas objetivas (acuérdate que, siendo un texto expositivo, no puedes dar tu opinión personal). El texto tiene que contener una introducción, un desarrollo y una conclusión. Cuida la coherencia y la cohesión interna.

Consigna segundo texto expositivo 4º:

Escribe un texto expositivo sobre el Corona virus, explicando su desarrollo, su expansión y sus características principales. Acuérdate que, siendo un texto expositivo, no puedes dar tu opinión personal. El texto tiene que contener una introducción, un desarrollo y una conclusión. Cuida la coherencia y la cohesión interna.

Anexo III

Tabla I: Errores por categorías del primer texto de 3º ESO

Categoría	Tipos de error		N. Errores
Ortografía	Tilde		7
	Mayúscula		5
	Minúscula		4
	Separación de palabra		1
	Palabra escrita de manera incorrecta		0
Puntuación	Coma	Ausencia de coma	128
		Coma innecesaria	9
		Coma en lugar de punto	6
		Coma en lugar de punto y coma	1
	Punto	Ausencia de punto	4
		Punto innecesario	3
		Punto en lugar de coma	2
	Punto y coma	Ausencia de punto y coma	0
		Punto y coma en lugar de coma	6
		Punto y coma en lugar de dos puntos	1
	Dos puntos	Ausencia de dos puntos	1
		Dos puntos innecesarios	0
		Dos puntos en lugar de coma	4
	Puntos suspensivos	Puntos suspensivos en lugar de punto	5
		Puntos suspensivos innecesarios	2
Léxico	Falta precisión		42
	Confusión de significado		1
	Ausencia de palabra		2

Categoría	Tipos de error	N. Errores
Morfosintaxis	Concordancia	25
	Voz verbal inadecuada	9
	Anacoluto	3
	Ausencia de preposición	3
	Preposición equivocada	4
	Preposición innecesaria	3
	Ausencia de artículo	9
	Artículo equivocado	1
	Artículo innecesario	3
	Artículo en lugar de pronombre personal	0
	Ausencia de pronombre	2
	Pronombre equivocado	0
	Pronombre innecesario	0
	Quesuísmo	0
	Orden de palabras	6
Cohesión	Ausencia de conector	32
	Conector equivocado	7
	Ausencia de conjunción	8
	Conjunción equivocada	4
	Conjunción innecesaria	3
	Repetición de palabra	63
	Fallo de referencia	1
Coherencia	Omisión	30
	Redundancia	7
	Contradicción	1
	Falta sentido	3
	Fallo en la progresión temática	0
	Inclusión información no verdadera	0
	Inclusión información Irrelevante	3
	Asociación de ideas incorrectas	2
Párrafo	Extensión	17
	Ausencia de división en párrafos	3
Estructura textual	Falta introducción	1
	Falta desarrollo	1
	Falta conclusión	7

Categoría	Tipos de error	N. Errores
Adecuación textual	Uso de la primera persona	2
	Uso de la segunda persona singular en lugar de la forma impersonal	0
	Proporción de opinión personal	0
	Coloquialismo	0

Tabla II: Errores por categorías del primer texto de 4º ESO

Categoría	Tipos de error		N. Errores
Ortografía	Tilde		33
	Mayúscula		29
	Minúscula		3
	Separación de palabra		4
	Palabra escrita de manera incorrecta		4
Puntuación	Coma	Ausencia de coma	123
		Coma innecesaria	13
		Coma en lugar de punto	11
		Coma en lugar de punto y coma	4
	Punto	Ausencia de punto	1
		Punto innecesario	1
		Punto en lugar de coma	4
	Punto y coma	Ausencia de punto y coma	0
		Punto y coma en lugar de coma	0
		Punto y coma en lugar de dos puntos	0
	Dos puntos	Ausencia de dos puntos	1
		Dos puntos innecesarios	0
		Dos puntos en lugar de coma	0
	Puntos suspensivos	Puntos suspensivos en lugar de punto	0
Puntos suspensivos innecesarios		0	
Léxico	Falta precisión		15
	Confusión de significado		2
	Ausencia de palabra		2

Categorías	Tipos de errores	N. Errores
Morfosintaxis	Concordancia	9
	Voz verbal inadecuada	60
	Anacoluto	3
	Ausencia de preposición	3
	Preposición equivocada	3
	Preposición innecesaria	3
	Ausencia de artículo	2
	Artículo equivocado	1
	Artículo innecesario	1
	Artículo en lugar de pronombre personal	1
	Ausencia de pronombre	2
	Pronombre equivocado	1
	Pronombre innecesario	0
	Quesuísmo	0
	Orden de palabras	2
Cohesión	Ausencia de conector	22
	Conector equivocado	6
	Ausencia de conjunción	4
	Conjunción equivocada	1
	Conjunción innecesaria	7
	Repetición de palabra	66
	Fallo de referencia	10
Coherencia	Omisión	25
	Redundancia	6
	Contradicción	4
	Falta sentido	4
	Fallo en la progresión temática	0
	Inclusión información no verdadera	0
	Inclusión información Irrelevante	4
	Asociación de ideas incorrectas	0
Adecuación textual	Uso de la primera persona	0
	Uso de la segunda persona singular en lugar de la forma impersonal	0
	Proporción de opinión personal	1
	Coloquialismo	2
Párrafo	Extensión	14
	Ausencia de división en párrafos	3

Categorías	Tipos de errores	N. Errores
Estructura textual	Falta introducción	0
	Falta desarrollo	0
	Falta conclusión	3

Anexo IV

Tabla III: Errores revisiones 3º curso

Es	N. errores nuevos revisión	Tipos de nuevos errores	Total errores 1º texto	Total errores revisión
E 1	0		5	2
E 2	11	Morfosintaxis (Voz verbal inadecuada)	31	18
		Coherencia (Omisión)		
		Puntuación (Coma en lugar de punto)		
		Morfosintaxis (Concordancia)		
		Cohesión (Repetición palabra)		
		Morfosintaxis (Concordancia)		
		Puntuación (Coma en lugar de punto)		
		Puntuación (Dos puntos en lugar de coma)		
		Ortografía (Tilde)		
		Párrafo (Extensión)		
		Párrafo (Extensión)		
E 3	13	Morfosintaxis (Voz verbal inadecuada)	88	49
		Morfosintaxis (Voz verbal inadecuada)		
		Coherencia (Omisión)		
		Puntuación (Falta coma)		
		Puntuación (Falta coma)		
		Puntuación (Falta coma)		
		Cohesión (Conjunción innecesaria)		
		Cohesión (Repetición palabra)		
		Cohesión (Repetición palabra)		
		Coherencia (Redundancia)		
		Léxico (Falta precisión)		
		Puntuación (Dos puntos innecesarios)		
		Párrafo (Extensión)		

Es	N. errores nuevos revisión	Tipos de nuevos errores	Total errores 1º texto	Total errores revisión
E4	12	Morfosintaxis (Voz verbal inadecuada)	22	14
		Ortografía (Tilde)		
		Morfosintaxis (Falta artículo)		
		Morfosintaxis (Artículo equivocado)		
		Párrafo (Extensión)		
		Ortografía (Tilde)		
		Léxico (falta precisión)		
		Ortografía (Tilde)		
		Adecuación textual (primera persona)		
		Morfosintaxis (Orden de palabra)		
		Morfosintaxis (Voz verbal inadecuada)		
		Párrafo (Extensión)		
E 5	0	0	4	0
E 6	1	Estructura textual (Falta conclusión)	17	4
E 7	5	Cohesión (Falta conector)	38	15
		Puntuación (Punto en lugar de coma)		
		Puntuación (Coma innecesaria)		
		Cohesión (Falta conjunción)		
		Coherencia (Asociación incorrecta de ideas)		
E 8	6	Coherencia (Omisión)	20	12
		Cohesión (Conector equivocado)		
		Morfosintaxis (Pronombre innecesario)		
		Morfosintaxis (Preposición innecesaria)		
		Puntuación (Falta coma)		
		Puntuación (Coma innecesaria)		

Tabla IV: Errores revisiones 4º curso

Es	N. errores nuevos revisión	Tipos de nuevos errores	Total errores 1º texto	Total errores revisión
E 1	2	Cohesión (Repetición palabra)	23	9
		Coherencia (Omisión)		
E 2	7	Puntuación (Punto en lugar de coma)	42	20
		Párrafo (Extensión)		
		Morfosintaxis (Voz verbal inadecuada)		
		Morfosintaxis (Voz verbal inadecuada)		
		Cohesión (Repetición palabra)		
		Puntuación (Falta coma)		
		Puntuación (Falta coma)		
E 3	8	Morfosintaxis (Falta artículo)	25	13
		Puntuación (Falta coma)		
		Morfosintaxis (Concordancia)		
		Morfosintaxis (Falta preposición)		
		Ortografía (Mayúscula)		
		Puntuación (Punto en lugar de dos puntos)		
		Cohesión (Conector equivocado)		
		Ortografía (Separación de palabra)		
E 4	3	Ortografía (Tilde)	28	11
		Morfosintaxis (Pronombre innecesario)		
		Párrafo (Extensión)		
E 5	4	Puntuación (Punto innecesario)	34	12
		Puntuación (Punto en lugar de coma)		
		Puntuación (Punto en lugar de coma)		
		Puntuación (Punto en lugar de coma)		

Es	N. errores nuevos revisión	Tipos de nuevos errores	Total errores 1º texto	Total errores revisión
E 6	15	Puntuación (Coma innecesaria)	22	19
		Puntuación (Coma innecesaria)		
		Puntuación (Coma innecesaria)		
		Puntuación (Falta coma)		
		Coherencia (Omisión)		
		Cohesión (Repetición palabra)		
		Morfosintaxis (Voz verbal inadecuada)		
		Coherencia (Omisión)		
		Puntuación (Falta coma)		
		Ortografía (Mayúscula)		
		Coherencia (Redundancia)		
		Morfosintaxis (Voz verbal inadecuada)		
		Morfosintaxis (Voz verbal inadecuada)		
		Morfosintaxis (Voz verbal inadecuada)		
Cohesión (Repetición de palabra)				
E7	0		19	3
E 8	3	Puntuación (Punto en lugar de coma)	93	16
		Cohesión (Repetición de palabra)		
		Morfosintaxis (Falta preposición)		

Anexo V

Tabla V: Comparación errores 1º y 2º texto feedback directo 3º curso

Categoría	Tipos de error		N. Errores 1º texto	N. Errores 2º Texto
Ortografía	Tilde		2	4
	Mayúscula		3	0
	Minúscula		4	1
	Separación de palabra		1	0
	Palabra escrita de manera incorrecta		0	0
Puntuación	Coma	Ausencia de coma	82	89
		Coma innecesaria	2	10
		Coma en lugar de punto	4	4
		Coma en lugar de punto y coma	1	2
	Punto	Ausencia de punto	1	5
		Punto innecesario	2	10
		Punto en lugar de coma	1	1
	Punto y coma	Ausencia de punto y coma	0	1
		Punto y coma en lugar de coma	1	0
		Punto y coma en lugar de dos puntos	0	0
	Dos puntos	Ausencia de dos puntos	0	1
		Dos puntos innecesarios	0	2
		Dos puntos en lugar de coma	0	0
	Puntos suspensivos	Puntos suspensivos en lugar de punto	1	1
		Puntos suspensivos innecesarios	1	1

Categoría	Tipos de error	N. Errores 1º texto	N. Errores 2º Texto
Léxico	Falta precisión	26	24
	Confusión de significado	1	0
	Ausencia de palabra	1	2
Morfosintaxis	Concordancia	11	13
	Voz verbal inadecuada	4	5
	Anacoluto	2	0
	Ausencia de preposición	0	1
	Preposición equivocada	0	2
	Preposición innecesaria	2	0
	Ausencia de artículo	2	1
	Artículo equivocado	0	0
	Artículo innecesario	1	1
	Artículo en lugar de pronombre personal	0	0
	Ausencia de pronombre	1	0
	Pronombre equivocado	0	0
	Pronombre innecesario	0	0
	Quesúismo	0	0
	Orden de palabras	4	2
Cohesión	Ausencia de conector	17	9
	Conector equivocado	5	0
	Ausencia de conjunción	4	5
	Conjunción equivocada	2	0
	Conjunción innecesaria	1	0
	Repetición de palabra	42	55
	Fallo de referencia	0	0
Coherencia	Omisión	12	3
	Redundancia	6	0
	Contradicción	0	0
	Falta sentido	2	0
	Fallo en la progresión temática	0	0
	Inclusión información no verdadera	0	0
	Inclusión información Irrelevante	3	2
	Asociación de ideas incorrectas	0	0
Párrafo	Extensión	13	15
	Ausencia de división en párrafos	1	2

Categoría	Tipos de error	N. Errores 1º texto	N. Errores 2º Texto
Estructura textual	Falta introducción	0	0
	Falta desarrollo	0	0
	Falta conclusión	4	1
Adecuación textual	Uso de la primera persona	0	3
	Uso de la segunda persona singular en lugar de la forma impersonal	0	0
	Proporción de opinión personal	0	0
	Coloquialismo	0	0

Tabla VI: Comparación errores 1º y 2º texto feedback indirecto 3º curso

Categoría	Tipos de error		N. Errores 1º texto	N. Errores 2º Texto
Ortografía	Tilde		5	3
	Mayúscula		1	2
	Minúscula		0	0
	Separación de palabra		0	0
	Palabra escrita de manera incorrecta		0	0
Puntuación	Coma	Ausencia de coma	45	47
		Coma innecesaria	7	1
		Coma en lugar de punto	2	0
		Coma en lugar de punto y coma	0	0
	Punto	Ausencia de punto	3	0
		Punto innecesario	1	0
		Punto en lugar de coma	1	2
	Punto y coma	Ausencia de punto y coma	0	
		Punto y coma en lugar de coma	5	0
		Punto y coma en lugar de dos puntos	1	0
	Dos puntos	Ausencia de dos puntos	1	0
		Dos puntos innecesarios	0	0
		Dos puntos en lugar de coma	4	0
	Puntos suspensivos	Puntos de suspensivos en lugar de punto	5	0
		Puntos suspensivos innecesarios	1	1
Léxico	Falta precisión		15	12
	Confusión de significado		0	0
	Ausencia de palabra		1	0

Categoría	Tipos de error	N. Errores 1º texto	N. Errores 2º Texto
Morfosintaxis	Concordancia	10	5
	Voz verbal inadecuada	3	2
	Anacoluto	1	0
	Ausencia de preposición	3	0
	Preposición equivocada	4	5
	Preposición innecesaria	1	0
	Ausencia de artículo	7	0
	Artículo equivocado	1	0
	Artículo innecesario	2	0
	Artículo en lugar de pronombre personal	0	0
	Ausencia de pronombre	1	0
	Pronombre equivocado	0	0
	Quesuísmo	0	2
	Orden de palabras	2	0
Cohesión	Ausencia de conector	15	8
	Conector equivocado	2	2
	Ausencia de conjunción	4	0
	Conjunción equivocada	2	0
	Conjunción innecesaria	2	3
	Repetición de palabra	15	23
	Fallo de referencia	1	2
Coherencia	Omisión	17	2
	Redundancia	1	0
	Contradicción	1	0
	Falta sentido	1	1
	Fallo en la progresión temática	0	0
	Inclusión información no verdadera	0	0
	Inclusión información Irrelevante	0	0
	Asociación de ideas incorrectas	2	0
Párrafo	Extensión	4	8
	Ausencia de división en párrafos	1	2
Estructura textual	Falta introducción	1	
	Falta desarrollo	1	0
	Falta conclusión	3	1

Categoría	Tipos de error	N. Errores 1º texto	N. Errores 2º Texto
Adecuación textual	Uso de la primera persona	2	0
	Uso de la segunda persona singular en lugar de la forma impersonal	0	1
	Proporción de opinión personal	0	0
	Coloquialismo	0	0

Tabla VII: Comparación errores 1º y 2º texto feedback directo 4º curso

Categoría	Tipos de error		N. Errores 1º texto	N. Errores 2º texto
Ortografía	Tilde		12	11
	Mayúscula		12	3
	Minúscula		0	1
	Separación de palabra		4	0
	Palabra escrita de manera incorrecta		2	1
Puntuación	Coma	Ausencia de coma	56	54
		Coma innecesaria	5	6
		Coma en lugar de punto	1	2
		Coma en lugar de punto y coma	2	1
	Punto	Ausencia de punto	0	0
		Punto innecesario	1	0
		Punto en lugar de coma	2	4
	Punto y coma	Ausencia de punto y coma	0	1
		Punto y coma en lugar de coma	0	3
		Punto y coma en lugar de dos puntos	0	1
	Dos puntos	Ausencia de dos puntos	0	0
		Dos puntos innecesarios	1	0
		Dos puntos en lugar de coma	0	0
	Puntos suspensivos	Puntos suspensivos en lugar de punto	0	1
		Puntos de suspensivos innecesarios	0	1

Categoría	Tipos de error	N. Errores 1º texto	N. Errores 2º texto
Léxico	Falta precisión	10	18
	Confusión de significado	2	1
	Ausencia de palabra	1	1
Morfosintaxis	Concordancia	3	7
	Voz verbal inadecuada	27	7
	Anacoluto	3	2
	Ausencia de preposición	0	2
	Preposición equivocada	1	2
	Preposición innecesaria	0	2
	Ausencia de artículo	1	1
	Artículo equivocado	0	0
	Artículo innecesario	0	0
	Artículo en lugar de pronombre personal	0	0
	Ausencia de pronombre	1	1
	Pronombre equivocado	0	0
	Quesuísmo	0	0
	Orden de palabras	1	1
Cohesión	Ausencia de conector	12	6
	Conector equivocado	2	1
	Ausencia de conjunción	3	1
	Conjunción equivocada	1	0
	Conjunción innecesaria	4	2
	Repetición de palabra	34	36
	Fallo de referencia	6	1
Coherencia	Omisión	12	2
	Redundancia	1	4
	Contradicción	2	0
	Falta sentido	2	1
	Fallo en la progresión temática	0	0
	Inclusión información no verdadera	0	1
	Inclusión información Irrelevante	3	0
	Asociación de ideas incorrectas	0	0
Párrafo	Extensión	4	0
	Ausencia de división en párrafos	1	3

Categoría	Tipos de error	N. Errores 1º texto	N. Errores 2º texto
Estructura textual	Falta introducción	0	0
	Falta desarrollo	0	0
	Falta conclusión	1	1
Adecuación textual	Uso de la primera persona	0	0
	Uso de la segunda persona singular en lugar de la forma impersonal	0	1
	Proporción de opinión personal	1	0
	Coloquialismo	1	3

Tabla VIII: Comparación errores 1º y 2º texto feedback indirecto 4º curso

Categoría	Tipos de error		N. Errores 1º texto	N. Errores 2º texto
Ortografía	Tilde		21	5
	Mayúscula		17	0
	Minúscula		3	8
	Separación de palabra		0	0
	Palabra escrita de manera incorrecta		2	2
Puntuación	Coma	Ausencia de coma	67	75
		Coma innecesaria	8	10
		Coma en lugar de punto	10	3
		Coma en lugar de punto y coma	2	1
	Punto	Ausencia de punto	1	1
		Punto innecesario	0	5
		Punto en lugar de coma	2	0
	Punto y coma	Ausencia de punto y coma	0	0
		Punto y coma en lugar de coma	0	0
		Punto y coma en lugar de dos puntos	0	1
	Dos puntos	Ausencia de dos puntos	1	3
		Dos puntos innecesarios	0	0
		Dos puntos en lugar de coma	0	0
	Puntos suspensivos	Puntos suspensivos en lugar de punto	0	1
		Puntos suspensivos innecesarios	0	1

Categoría	Tipos de error	N. Errores 1º texto	N. Errores 2º texto
Léxico	Falta precisión	5	10
	Confusión de significado	0	0
	Ausencia de palabra	1	0
Morfosintaxis	Concordancia	6	5
	Voz verbal inadecuada	33	3
	Anacoluto	0	0
	Ausencia de preposición	3	3
	Preposición equivocada	2	4
	Preposición innecesaria	3	0
	Ausencia de artículo	1	1
	Artículo equivocado	1	0
	Artículo innecesario	1	0
	Artículo en lugar de pronombre personal	1	0
	Ausencia de pronombre	1	0
	Pronombre equivocado	1	0
	Quesuísmo	0	2
	Orden de palabras	1	1
Cohesión	Ausencia de conector	10	22
	Conector equivocado	4	0
	Ausencia de conjunción	1	10
	Conjunción equivocada	0	0
	Conjunción innecesaria	3	0
	Repetición de palabra	32	35
	Fallo de referencia	4	3
Coherencia	Omisión	13	8
	Redundancia	5	1
	Contradicción	2	0
	Falta sentido	2	0
	Fallo en la progresión temática	0	0
	Inclusión información no verdadera	0	0
	Inclusión información Irrelevante	1	0
	Asociación de ideas incorrectas	0	1
Párrafo	Extensión	10	6
	Ausencia de división en párrafos	3	0

Categoría	Tipos de error	N. Errores 1º texto	N. Errores 2º texto
Estructura textual	Falta introducción	0	0
	Falta desarrollo	0	0
	Falta conclusión	2	0
Adecuación textual	Uso de la primera persona	0	0
	Uso de la segunda persona singular en lugar de la forma impersonal	0	0
	Proporción de opinión personal	0	0
	Coloquialismo	1	0