



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Corrección de textos escritos: estrategia didáctica y fundamento evaluativo para la lingüística

Written text correction: didactic strategy and fundamentals for evaluation in linguistics

José María Gil* 

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación teórico-práctica de las técnicas tradicionales de corrección. Se respalda en el análisis cualitativo del proceso de corrección de dos textos escritos por dos alumnos de 9 y 12 años de una escuela primaria pública de Mar del Plata, en Argentina. Los datos analizados y los resultados obtenidos son representativos y valiosos tanto para la didáctica de la lengua como para la lingüística teórica. Por un lado, el análisis cualitativo permite fundamentar un conjunto de criterios gracias a los que se les puede explicar a los estudiantes cómo mejorar sus producciones escritas. Por otro, el análisis de las técnicas de corrección permite dar cuenta de los aspectos que intervienen en la evaluación de un texto: la ortografía, la puntuación, la sintaxis, la conectividad entre oraciones, la coherencia global y aun la pertinencia y la creatividad. Resulta de interés que las pautas de corrección tradicionales contribuyan a dar cuenta de qué es y cómo funciona la evaluación, no solo para la didáctica de la lengua, sino también para la lingüística teórica.

Palabras claves: escritura, escuela, comunicación, descripción, evaluación

Abstract

This article is the result of a theoretical-practical study of traditional correction techniques. It is supported by the qualitative analysis of the correction process of two texts that were written by two students aged 9 and 12, respectively, in a public elementary school in Mar del Plata, Argentina. The data analysed and results obtained are representative and valuable for language pedagogy and theoretical linguistics. On one hand, the qualitative analysis allows us to propose a set of criteria in which students can be taught how to improve their writing. On the other hand, the analysis of correction techniques also allows us to account for the aspects that are part of evaluating a text: spelling, punctuation, syntax, connectivity between sentences, global coherence, even relevance and creativity. It is of special interest that the traditional correction criteria contribute to what an evaluation is and how it is conducted, not only for language pedagogy but also for theoretical linguistics.

Keywords: writing, school, communication, description, evaluation.

* Docente de la Universidad Nacional de Mar del Plata, investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) (Argentina). Doctor en Filosofía, Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Posdoctorado Fulbright en Neurolingüística, Universidad Rice (EE. UU.). Correo electrónico: josemaria@gilmdq.com

Introducción. La corrección de textos escritos y el caso visible de la ortografía

La *apropiación* del código escrito, tal como la llaman Ferreiro y Teberosky (1991), es uno de los principales objetivos en la educación básica. En efecto, esta apropiación será decisiva para el desarrollo psicosocial de una persona en el contexto de la cultura escrita global. Así, la corrección de los textos escritos de los estudiantes por parte del docente no busca *vigilar y castigar* en los conocidos términos de Foucault (1975). Más bien, la corrección es una instancia educativa que, como sugiere Dewey (1916), busca formar personas capaces de vivir la vida con la mayor plenitud posible, capaces también de colaborar con los otros en la construcción de una sociedad más justa.

En un primer nivel muy básico, la corrección de textos escritos se sostiene en el cumplimiento de normas, concretamente, de las reglas ortográficas. Es cierto que muchos estudiantes interpretan que estas normas son arbitrariamente opresivas. No han faltado entonces las propuestas para simplificar o *renovar* la ortografía. Andrés Bello, por ejemplo, sugirió que debían “desterrarse de nuestro alfabeto las letras superfluas” (Bello y García del Río, 1826, p. 41).

Ahora bien, las modestas y a veces arbitrarias normas de la ortografía del castellano contribuyen al entendimiento mutuo. Una imaginaria transformación radical del sistema de escritura que permitiera variaciones individuales libres conllevaría no solo caos o anomia, sino también un esfuerzo enorme a cambio de un beneficio nulo. En otras palabras, los cambios individuales terminarían por obstruir el entendimiento mutuo, lo que precisa y paradójicamente se quería fortalecer.

Por añadidura, la ortografía castellana es bastante transparente en relación con la fonética y la fonología. Esto no implica desde luego que haya una relación de correspondencia absoluta entre grafemas y fonemas. Por ejemplo, no hay fonema alguno para la letra *h*, hay doble fonación de la letra *x* [ks],

el fonema /s/ se representa en Latinoamérica por medio de los grafemas *s*, *z*, *c*, etc. Sin embargo, los sistemas ortográficos por medio de los cuales se representan otras lenguas, como el inglés o el francés, por ejemplo, son mucho más opacos. A causa de estas diferencias de opacidad o transparencia los niños hispanohablantes, después de pocos meses de escolaridad, pueden leer la mayoría de las palabras escritas. Por el contrario, los niños angloparlantes y francoparlantes necesitan entre dos o tres años de escolaridad como mínimo antes de consolidar un procedimiento de lectura eficiente (Seymour, Aro y Erskine, 2003; Dehaene, 2009, 2014).

La situación es todavía más compleja cuando no se utiliza un sistema de escritura alfabética. En China, por ejemplo, las clases de lectura se prolongan hasta la adolescencia a causa de los miles de caracteres que hace falta saber para apenas leer el periódico. Por fortuna, la situación tiende a revertirse gracias a la enseñanza de la notación alfabética *pinyin*, que puede aprenderse en pocos meses, al igual que el sistema ortográfico del castellano (Cheung y Chen, 2004).

En síntesis, a partir del humilde caso de la ortografía puede empezar a entenderse que la corrección de textos busca que los estudiantes mejoren sus producciones para que puedan comunicarse de forma satisfactoria.

El cumplimiento de las reglas ortográficas es la instancia más elemental de la producción y la corrección de textos escritos en el ámbito escolar. Pero más allá de este fenómeno tan visible, los textos escritos forman parte de un contexto de situación el cual integra un contexto de la cultura (Christie y Maton, 2011; Martin y Rose, 2007, 2008; Rose, 2010; Rose y Martin, 2012).

Por ello, las características del contexto inciden tanto en la producción como en la interpretación (Eggin y Martin, 1997; Swales, 2007; Wolff y Marsch, 2007; Leech, Hundt, Mair y Smith, 2009; Biber, 2012; Baaijen, Galbraith y De Glopper, 2014). A estas cuestiones se hace referencia en la sección que sigue.

Marco y metodología: descripción y evaluación de textos escritos en el aula

Un texto no se produce ni se interpreta en una esfera abstracta, sino en un contexto de situación, que a su vez forma parte de un contexto de la cultura. El carácter situado se capta con la idea de *registro*, la variedad funcional del lenguaje definida por los recursos lingüísticos asociados a un tipo de situación. Ciertos recursos lingüísticos configuran un registro, que puede representarse como un conjunto de probabilidades sistémicas (Shore, 2018, p. 54). Por ejemplo, el uso del futuro imperfecto es mucho más probable en los pronósticos del clima que en los cuentos infantiles.

Así, la corrección resulta pertinente en registros formales y escolares, pero no en otros. No sería razonable aplicarla a los mensajes de WhatsApp, porque el contexto de situación de estos mensajes es muy diferente del contexto de situación de los textos escritos para el aula.

La *situación* de un texto se entiende como “un tipo de situación” (Halliday, 1978, p. 145; Halliday y Matthiessen, 2004, p. 27) y la estructura de un tipo de situación se representa como un complejo de tres dimensiones: campo, tenor y modo. El *campo* es la acción social concreta en la que se produce el texto, por ejemplo, la producción de un texto escrito en el aula. El *tenor* es el conjunto de relaciones entre los participantes de la interacción, por ejemplo, las que se dan entre docente y estudiantes. El *modo* es la serie de recursos que se usan para producir un texto apropiado a la situación, por ejemplo, las propias a una narración para ser comunicada en contextos formales.

Campo, tenor y modo configuran el registro, por el cual se define la coherencia situacional del texto. El *registro* es la variedad de lengua determinada por el contexto de situación. Desde luego, los recursos que son apropiados para un registro pueden no serlo para otro. Una expresión vulgar, inadecuada en un aula, puede ser perfectamente adecuada en una charla entre amigos, donde los recursos de expresión giran en torno al cuidado de

la imagen positiva (Masullo, Chen y Abedin, 2014, p. 119).

El potencial del sistema se revela con mayor fuerza en la oralidad, que tiene una naturaleza menos consciente y más espontánea. La escritura, más densa por su contenido léxico, es gramaticalmente más simple (Halliday y Matthiessen, 2004, p. 654). Entonces, los textos que escriben los alumnos en el contexto de situación del aula forman parte de un tipo de situación bastante estereotipada y convencional, con un nivel de espontaneidad mucho más bajo que el de las conversaciones cotidianas. Con todo, el registro del aula no es una restricción para la creatividad. Por el contrario, se define como un tipo de situación cuyos textos deben acatar ciertas pautas, pero con el fin de poder expresar una vastísima serie de significados, sin ninguna clase de límite impuesto de antemano.

En conclusión, un texto es consistente en registro si es coherente con un tipo de situación. La corrección sirve para que los estudiantes *se apropien* de recursos lingüísticos gracias a los cuales estarán en condiciones de escribir textos que resulten coherentes para comunicar conocimientos científicos, culturales y artísticos. La escuela no debe, ni necesita, enseñarles a los niños y adolescentes cómo comunicarse en contextos informales, por ejemplo, a través de las nuevas redes sociales. Ellos aprenderán a comunicarse en esos tipos de situación a partir de sus interacciones cotidianas.

El compromiso asumido por la escuela, entonces, es el de enseñarles a niños y adolescentes cómo se pueden comunicar en los tipos de situación a los cuales no estarán expuestos en el habla cotidiana. Por ejemplo, es muy difícil que un estudiante lea el *Quijote* o *Cien años de soledad* y que escriba algo acerca de ellos si no pasa por la escuela. Al enseñar a escribir textos consistentes en registros formales, la escuela educa a los niños para que puedan comunicar muchos de los variados y complejos temas de la ciencia y la cultura.

Así, la evaluación y la corrección son dos procesos íntimamente ligados, pero también diferentes. Varios autores han establecido una distinción

sutil pero importante entre ellos dos (Ong, 1982; Haswell, 1983; Graves, 1983; Serafini, 1989; Camps, 1990; Bronckart, 2004; Cassany, 2006; Tapiá 2016, 2017).

La *evaluación* de un escrito consiste en una serie de valoraciones sobre su coherencia y su calidad a partir de la consistencia en registro, lo que lleva a juzgar los siguientes aspectos:

- i. la corrección ortográfica;
- ii. la puntuación y la sintaxis;
- iii. la coherencia local, uso de conectores y relaciones entre oraciones;
- iv. la coherencia global, la comprensibilidad del texto como un todo (Van Dijk y Kintsch, 1983; Geiger y Millis, 2004; Van den Broek, Rapp y Kendeou, 2005);
- v. factores como la originalidad, la calidad, el interés, la pertinencia, etc.

La evaluación es un proceso que termina con un juicio que amalgama la valoración de los cinco aspectos arriba mencionados, frecuentemente por medio de una nota.

Ahora bien, así como la corrección no obedece a la necesidad de controlar ni de homogeneizar, el objetivo de la evaluación tampoco es el de controlar ni excluir a los alumnos que no alcancen los objetivos de la asignatura. Ella se piensa para diagnosticar, para calificar y también para distinguir lo que es un buen texto escrito de lo que no lo es. Esto implica que se establecerán diferencias y jerarquías entre las diversas producciones de los alumnos, que se reconocerán los méritos de los buenos trabajos y que no se aprobarán las producciones inconsistentes con el registro del aula.

Sin embargo, la evaluación no busca excluir a aquellos que por las circunstancias que fueren no escriban un buen texto. Una tarea tan compleja como la producción de textos escritos tendrá como resultado tantos textos como alumnos, por lo cual es imposible, innecesario y absurdo pretender

que los textos no exhiban enormes diferencias. Sin embargo, criterios de corrección orientados a mostrar cómo es el registro de un texto resultan imprescindibles para que los estudiantes puedan llegar a entender cuáles son las características de los textos formales.

Precisamente, la *corrección* de textos escritos puede entenderse como el proceso mediante el cual se ponen en foco los errores e imperfecciones (desde la ortografía hasta la coherencia global) con el fin de reformular y mejorar el texto en cuestión. Gracias a ella, el texto puede llegar a ser coherente en términos del registro de la comunicación escolar y, además, el niño o el adolescente cuyo texto se corrige podrá aprender estrategias lingüísticas para utilizar en sus futuras producciones.

En otras palabras, los criterios de corrección también apuntan a que los alumnos desarrollen su potencial como buenos escritores, lo cual constituye uno de los varios y complejos aspectos de una educación de calidad. Si una persona aprende a escribir bien, dispondrá de recursos lingüísticos gracias a los cuales podrá exponer de manera eficaz sus ideas, proyectos y aun emociones en el mundo cada vez más demandante y complejo de la cultura escrita global.

En este sentido, la tarea de evaluar y describir un texto encuentra su respaldo científico en la *lingüística analítica*, la rama de la ciencia del lenguaje que se ocupa del análisis, la clasificación, la descripción y la evaluación de las producciones lingüísticas (Lamb, 1999, p. 29), desde un enunciado muy breve como “¡Gracias!” hasta una novela como *Cien años de soledad*.

En la tradición funcionalista del análisis del discurso se puede encontrar fundamentación científica para los criterios de corrección y evaluación de textos escritos, por ejemplo, por medio de la ya considerada noción de *consistencia en registro*. Para la teoría funcionalista, las necesidades comunicativas que tenemos que satisfacer desde muy pequeños hasta nuestra vida adulta determinan no solo el aprendizaje sino también la estructura

misma del sistema lingüístico, porque “la naturaleza del lenguaje se conecta con las exigencias que le hacemos, con las funciones que él tiene que cumplir” (Halliday, 1970, p. 141).

El enfoque funcionalista distingue dos niveles de análisis textual (Halliday, 1985, p. xv). El primero es la *descripción*, que permite mostrar por qué un texto es un texto. Aquí se reconocen las estructuras oracionales y sus diversos significados y funciones (Martin, 2016), las relaciones de conexidad y coherencia (De Beaugrande y Dressler, 1981; Givón, 1995; Fetzer, 2018), las relaciones de cohesión (Halliday y Hasan, 1976; Menzel, Lapschinova-Koltunski y Kunz, 2017) y la construcción de *estructuras globales* (Van Dijk y Kintsch, 1983; Morgan y Sellner, 2018). Si bien es importante, la descripción constituye un nivel de análisis ya sistematizado de temas bien conocidos.

Un nivel más complejo es el de la *evaluación*, que permite empezar a dar cuenta de por qué el texto es eficaz, o no, en términos de sus propósitos comunicativos. Este objetivo es más difícil de alcanzar, porque requiere no solo una interpretación del texto, lo que se da en el nivel de la descripción, sino también una interpretación del contexto, que se define tanto por el contexto de situación como por el contexto de cultura.

Todas las ramas de la lingüística son descriptivas, y por eso no es sorprendente que la lingüística del texto se dedique antes que nada a describir qué es un texto. Hay un principio que afortunadamente se ha mantenido inquebrantable: la lingüística formula enunciados descriptivos, nunca normativos. En efecto, la normativa se reduce a una caracterización de las reglas ortográficas y de algunas pautas de prestigio que tienen valor solo en algunos registros formales.

Ahora bien, una vez que se hubo reconocido fehacientemente que la ciencia del lenguaje es descriptiva pero jamás normativa, también se aceptó que pueden evaluarse las diferentes opciones de gramáticas. De eso se ha tratado en gran parte la lingüística generativa (Hauser, Chomsky y Fitch,

2002; Fitch, Hauser y Chomsky, 2005; Chomsky, 2005, 2016; Berwick y Chomsky, 2016). Sin embargo, como dice el lingüista Malcolm Coulthard (1994, p. 1), no ha habido un consenso tan amplio con respecto a la evaluación de la *eficacia comunicativa* de textos alternativos. Esto resulta curioso porque los lingüistas se preocupan por entender, entre otras cosas, cómo pueden mejorarse las habilidades lingüísticas. En la próxima sección se tratará de mostrar cómo puede empezarse a evaluar y a corregir un texto escrito.

Análisis de ejemplos representativos y sus resultados

Dado que un texto se produce y se interpreta en un contexto de situación (que a su vez está en el contexto de la cultura), los criterios de corrección de textos escritos no pueden darse en abstracto, sino a partir de ejemplos concretos de trabajo en el aula. Partiremos entonces de dos textos escritos por alumnos de diferentes edades de la escuela primaria. Se los ha seleccionado porque se los considera representativos en virtud de los temas que abordan y por los errores comunes que manifiestan.

Podrían haberse elegido muchos otros casos, porque no hace falta dar con un formato de selección de textos para presentar los criterios de corrección. En verdad, dichos criterios deberían poder aplicarse a cualquier texto escrito en el ámbito escolar. Por razones de espacio y de precisión expositiva se han seleccionado dos textos reales, producidos en el contexto del aula, durante el periodo de clases de Lengua para hablantes nativos del español en la variedad rioplatense. El ejemplo 1 es la reseña de un partido de fútbol de 116 palabras escrita por un alumno de nueve años del cuarto año de una escuela primaria pública de Mar del Plata (Argentina).

En una clase de la asignatura Prácticas del Lenguaje, la maestra de cuarto año, cuyo curso estaba integrado por niños de 8 y 9 años, les pidió a sus alumnos que escribieran una redacción a partir

Ejemplo 1. Crónica de un partido de fútbol de un niño de 9 años

El partido de Aldosivi contra Temperley

Aldosivi y Temperley igualaron 1 A 1 en un partido trabado. El gol de Aldosivi fue que desbordó Penco y tiro el centro al medio y Lugüercio mete el gol para Aldosivi. Y el gol de temperley vino de una mala salida y le quedo a Figueroa y mete un golazo para temperley. Y en el segundo tiempo se venía Castro con la pelota y un jugador de temperley cometio el penal. Le pego Gastón Diaz y lo atajó el arquero Crivelli. A y hablando de arqueros Campodonico el arquero de Aldosivi tuvo un muy mal partido como si se hubiera dejado ganar. Vamos a ver contra atl. Tucumán.

Cantidad de palabras: 116. Tiempo de elaboración: 5 minutos

de la consigna: “¡A contar algo lindo del fin de semana!”. Un niño escribió una crónica del partido de fútbol de primera división entre los equipos de Aldosivi y Temperley, que él había ido a ver el

sábado 6 de marzo de 2016 al Estadio José María Minella, de Mar del Plata.

El texto fue redactado en cinco minutos y no fue objeto de revisión alguna. Su estructura global es coherente porque resume de forma comprensible las acciones de una hora y media en un texto de poco más de 100 palabras. El título contribuye a la coherencia global porque “Aldosivi” forma parte del tema del título (“el partido de Aldosivi”), lo que implica que al escritor le interesa más el equipo de Aldosivi que el equipo de Temperley, participante al que se presenta en el rema de la cláusula (“contra Temperley”).

El ejemplo 1 también presenta la información de manera ordenada y no hay errores que obstaculicen la comprensión. Con todo, el texto tiene errores manifiestos que el docente de Lengua se dedicará a corregir.

La tabla 1, a continuación, da cuenta de todos esos errores, los cuales en conjunto hacen que el texto presente algún grado de inconsistencia con el registro

Tabla 1. Correcciones al ejemplo 1

Línea	Texto del estudiante	Comentario de la corrección del docente
1	Aldosivi y Temperley igualaron <u>1 A 1</u> en un	Ortografía, mayúscula por minúscula: “a”. Error de sintaxis. Se corrige si se cambia “El gol de Aldosivi” por “En el gol de Aldosivi” y se quitan “fue que” y, al final, “el gol para Aldosivi” (línea 4). Error ortográfico: tilde en “tiró”. La crónica está en pasado pero “mete” está en presente. Para reconstruir la oración puede cambiarse “mete” por “lo conectó” (al centro).
2	partido trabado. <u>El gol de Aldosivi fue que</u> desbordó	
3	Penco y <u>tiro</u> el centro al medio y Lugüercio <u>mete</u>	
4	el gol para Aldosivi. <u>Y</u> el gol de <u>temperley</u>	
5	vino de una mala salida y le <u>quedo</u> a Figueroa	
6	y <u>mete</u> un golazo para <u>temperley</u> . Y en el	Ortografía: “Temperley”, nombre propio, está varias veces con minúscula inicial.
7	segundo tiempo se venía Castro con la pelota y un	Puntuación: se repite “y”; debería sustituirse por comas o puntos.
8	jugador de <u>temperleycometio</u> el penal. Le <u>pego</u> Gastón	
9	Diaz y lo atajó el arquero Crivelli. <u>A y</u>	La interjección no corresponde y está mal escrita: “ah”.
10	hablando de arqueros <u>Campodonico</u> el arquero de Aldosivi	Errores ortográficos: tildes en “quedó”, “cometió”, “pegó”, “Díaz” y “Campodónico”.
11	tuvo un muy mal partido como si se hubiera deja-	Faltan signos de puntuación, en especial comas. La abreviatura “atl.” por “Atlético” no corresponde. Deben evitarse las repeticiones.
12	do ganar. Vamos a ver contra <u>atl.</u> Tucumán.	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

de un trabajo escolar. Los números a la izquierda corresponden a los renglones del texto original.

Conviene aclarar que la correlación temporal de verbos en pretérito perfecto simple es consistente en términos del registro de un texto escrito en el aula, para el cual se cuidan aspectos estilísticos como, precisamente, la correlación de verbos en pasado. No se sugiere por ello que se pueda predecir el uso de los tiempos verbales en las interacciones orales cotidianas. Cuando el informante de la crónica escribe que “Lugüercio mete el gol”, está empleando el presente histórico conversacional (PHC) propio de la oralidad (Wolfson, 1979). Ahora bien, por ser característico de la conversación, el PHC manifiesta algún grado de inconsistencia

en este texto tan solo porque los demás verbos del relato escrito están en pretérito.

Desde luego, fenómenos como la alternancia o la configuración temporal refutan cualquier predicción o correlación absoluta entre los valores semántico-textuales de los tiempos y las tipologías textuales (Bosque, 1990; Morimoto 2001). No se intenta aquí, pues, aplicar un vano reduccionismo pedagógico según el cual hablaríamos en términos de la *línea del tiempo*, lo cual constituye un prejuicio lingüístico (Porto-Dapena, 1989).

Hechas estas aclaraciones, reconózcase que la tabla 1 puede ser útil para el análisis teórico de la corrección. Será más productivo que el niño reciba correcciones como la de la figura 1. Las

El partido de Aldosivi contra Temperley

Aldosivi y Temperley igualaron 1 A 1 en un partido trabado. En el gol de Aldosivi ~~que~~ debordó Penco y tiro el centro al medio y Lugüercio mete el gol para Aldosivi. ~~Y el gol de Temperley~~ vino de una mala salida y le quedo a Figueroa metió y mete un golazo para Temperley. Y en el segundo tiempo se venía Castro con la pelota y un jugador de Temperley cometio el penal. Le pego Gastón Díaz y lo atajo el arquero Crivelli. A y hablando de arqueros Campodónico el arquero de Aldosivi tuvo un muy mal partido como si se hubiera dejado ganar. Vamos a ver contra atl. Tucumán.

Atlético
cómo jugamos

Annotations in the figure:

- a** (above 'A') and **A** (above 'A') mark the score.
- En el** (above 'En el') and **lo conectó** (above 'lo') mark connectors.
- (En pasado)** (next to 'mete') indicates the tense.
- Un conector: "Ya"** (next to 'Y en el') and **Sinónimo para evitar repeticiones: "el Celeste"** (next to 'Y en el') mark connectors and synonyms.
- (punto)** (above 'punto') marks a punctuation point.
- La interjección es "ah"** (next to 'A y') marks an interjection.
- (coma)** (below 'coma') marks commas.

Figura 1. La corrección que recibe el niño de 9 años

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

correcciones podrán parecer intimidatorias pero se sabe que su finalidad es constructiva, porque resaltan lo que no es del todo consistente con el registro de un texto escrito en el aula.

Por su parte, la tabla 2 establece una comparación del texto original con la versión final reescrita a partir de las correcciones.

Consideremos otro caso. En una clase de Lengua de sexto año de la misma escuela primaria se vio un capítulo de la conocida serie *Los Simpson*, “Los Simpson en la Tierra de Tomy y Daly”. Está disponible, por ejemplo, en este sitio: <https://www.simpsonizados.org/simpsons-6x4-la-tierra-de-tomy-y-daly.html>. Se trata de la versión latinoamericana del capítulo 107 (2F01), del 2 de octubre de 1994.

La producción de un resumen constituye una tarea fundamental que por lo general les resulta bastante difícil a niños y adolescentes. La maestra les pidió a los alumnos que escribieran un resumen de entre 200 y 250 palabras. El ejemplo 2 reproduce el texto de un alumno de 12 años.

La tabla 3 muestra las correcciones que se le hicieron al texto para que fuera más consistente con el registro de las actividades escritas en el aula.

Tabla 2. Comparación de la versión original y la versión corregida

El partido de Aldosivi contra Temperley	El partido de Aldosivi contra Temperley
<p>Aldosivi y Temperley igualaron 1 A 1 en un partido trabado. El gol de Aldosivi fue que desbordó Penco y tiro el centro al medio y Lugüercio mete el gol para Aldosivi. Y el gol de temperley vino de una mala salida y le quedo a Figueroa y mete un golazo para temperley. Y en el segundo tiempo se venía Castro con la pelota y un jugador de temperley cometio el penal. Le pego Gastón Díaz y lo atajó el arquero Crivelli. A y hablando de arqueros Campodonico el arquero de Aldosivi tuvo un muy mal partido como si se hubiera dejado ganar. Vamos a ver contra atl. tucumán.</p> <p>Palabras: 115 Tiempo de elaboración: 5 minutos</p>	<p>Aldosivi y Temperley igualaron 1 a 1 en un partido trabado. En el gol de Aldosivi desbordó Penco y tiró el centro al medio y Lugüercio lo conectó. El gol de Temperley vino de una mala salida, le quedó a Figueroa y metió un golazo para el Celeste. Ya en el segundo tiempo se venía Castro con la pelota y un jugador de Temperley cometió el penal. Le pegó Gastón Díaz y lo atajó el arquero Crivelli. Hablando de arqueros, Campodónico, el arquero de Aldosivi, tuvo un muy mal partido como si se hubiera dejado ganar. Vamos a ver cómo jugamos contra Atlético Tucumán.</p> <p>Palabras: 110 Tiempo de elaboración: 25 minutos</p>

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

Ejemplo 2. Resumen de un capítulo de Los Simpson

Los Simpsons en la Tierra de Tommy y Dally

Este capítulo de Los Simpsons se trata de que la familia se va de vacaciones a la tierra de Tomy y Daly. Todo empieza cuando Bart y Lisa están viendo un capítulo de Tomy y Daly, y estos dibujos les comunican a los pequeños Simpson de que ahora estaba en mitad de precio las entradas para ir a la tierra de Tomy y Daly. Van corriendo y le preguntan a Homero, que a su vez les dice que le pregunten a Marge. La madre ya había planeado ir a un criadero de pájaros, y se lo comunica a los chicos que no lo pueden creer.

Pero no se dan por vencidos, y los despiertan temprano les muestran unos folletos y deciden ir.

En la isla hay juegos peligrosos, y, a Bart y a Homero los arrestan por patear a los muñecos humanos de Dally. Había unos robots de Tomy y Dally que se descontrolan y empiezan a matar y perseguir a la gente. Homero descubre por casualidad que el flash de las cámaras de fotos desconecta a los robots y se salvan. Este capítulo deja como enseñanza de que la unidad familiar es muy importante, y de que la violencia con fines ficticios puede ser muy divertida, pero no deja de ser peligrosa para la gente.

Cantidad de palabras: 225. Tiempo de elaboración: 20 minutos.

Tabla 3. Correcciones al ejemplo 2

Línea	Texto del estudiante	Comentario de la corrección del docente
1	Este capítulo de Los Simpsons se trata de que la familia se va de vacaciones	<i>Capítulo</i> : sin tilde. <i>Simpsons</i> : sin morfema “s”. Es preferible comenzar con los hechos: “La familia Simpson...”. <i>Estan</i> : sin tilde. <i>Capítulo</i> : sin tilde. <i>Le</i> : debe ser <i>les</i> por concordancia de OI. Dequeísmo: “de” ante subordinada sustantiva. <i>Estaba</i> : problema de concordancia con <i>las entradas</i> . Sintaxis: “que ahora las entradas para ir a la tierra de Tomy y Daly están a mitad de precio”.
2	a la tierra de Tomy y Daly. Todo empieza cuando Bart y Lisa están viendo	Cambio de tiempo verbal: <i>estaba</i> . Esta narración se escribe en presente. Podría usarse “allí” para evitar la repetición. Tiempo: pretérito perfecto (<i>ha planeado</i>) antes que el pluscuamperfecto. <i>Pajaros</i> : le falta la tilde.
3	un capítulo de Tomy y Daly, y estos dibujos le comunican a los pequeños	Puntuación: falta la coma después de <i>chicos</i> ; subordinada adjetiva explicativa. Cambio de sujeto: debe usarse sujeto expreso (Pero <i>los chicos</i> no se dan por vencidos).
4	Simpson de que ahora estaba en mitad de precio las entradas para ir a la	
5	tierra de Tomy y Daly. Van corriendo y le preguntan a Homero, que a su vez	Problema de referencia del pronombre objeto: <i>los despiertan temprano</i> . Puntuación: la coma después de <i>temprano</i> . Cambio de sujeto: sujeto expreso (Los que deciden ir son los padres).
6	les dice que le pregunten a Marge. La madre ya había planeado ir a un	Coma innecesaria después del coordinante “y”. Cambio de tiempo verbal: <i>había</i> .
7	criadero de pajaros, y se lo comunica a los chicos que no lo pueden creer.	Cambio de sujeto: conviene usar sujeto expreso (y <i>los Simpson se salvan</i>).
8	Pero no se dan por vencidos, y los despiertan temprano les muestran	Dequeísmo: <i>de</i> ante subordinada sustantiva.
9	unos folletos y deciden ir.	
10	En la isla hay juegos peligrosos, y, a Bart y a Homero los arrestan por	
11	patear a los muñecos humanos de Dally. Había unos robots de Tomy y Dally	
12	que se descontrolan y empiezan a matar y perseguir a la gente. Homero	
13	descubre por casualidad que el flash de las cámaras de fotos desconecta a los	
14	robots y se salvan.	
15	Este capítulo deja como enseñanza de que la unidad familiar es muy	
16	importante, y de que la violencia con fines ficticios puede ser muy divertida,	
17	pero no deja de ser peligrosa para la gente.	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

La figura 2 presenta las correcciones que recibe el alumno en su hoja de trabajo, mientras que la tabla 4 establece una comparación entre la versión original y el trabajo corregido a partir de las indicaciones de la docente.

Los Simpsons ~~X~~ en la Tierra de Tommy y Dally

Tomy Daly

Este capítulo ^{subrayado} de Los Simpsons ~~X~~ se trata de que la familia se va de vacaciones a la tierra de Tomy y Daly. Todo empieza cuando Bart y Lisa están viendo un capítulo de Tomy y Daly, y estos dibujos ^{les} le comunican a los pequeños Simpson ~~X~~ ^{están → tiempo y concordancia} de que ahora estaba en mitad de precio las entradas para ir a la tierra de Tomy y Daly. Van corriendo y le preguntan a Homero, que a su vez ^{Orden: ahora las entradas están...} ~~X~~ les dice que le pregunten a Marge. La madre ya ^{ha planeado} había planeado ir a un criadero de ^{por correlación temporal} pájaros, y se lo comunica a los chicos que no lo pueden creer. Pero ^{coma} ~~X~~ no se dan por vencidos, y los despiertan temprano ^{Subordinada especificativa} les muestran unos folletos y ^{Cambio de sujeto: debe usarse sujeto expreso} deciden ir. ^{Puntuación}

En la isla hay juegos peligrosos, y, a Bart y a Homero los arrestan por patear a los muñecos humanos de Dally. ^{Comas que no deben ir} Había unos robots de Tomy y Dally ^{Tiempo verbal} que se descontrolan y empiezan a matar y perseguir a la gente. Homero descubre por casualidad que el flash de las cámaras de fotos desconecta a los robots y ^{Cambio de sujeto} se salvan. ^{Debe usarse sujeto expreso}

Este capítulo ~~X~~ deja como enseñanza ~~X~~ de que la unidad familiar es muy importante, y ~~X~~ ^{Dequeísmo} de que la violencia con fines ficticios puede ser muy divertida, pero no deja de ser peligrosa para la gente.

Figura 2. Corrección que recibe el niño de 12 años

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

Tabla 4. Una comparación de la versión original y la versión corregida

Los Simpsons en la Tierra de Tommy y Dally	Los Simpson en la Tierra de Tomy y Daly
<p>Este capítulo de Los Simpsons se trata de que la familia se va de vacaciones a la tierra de Tomy y Daly. Todo empieza cuando Bart y Lisa están viendo un capítulo de Tomy y Daly, y estos dibujos les comunican a los pequeños Simpson de que ahora estaba en mitad de precio las entradas para ir a la tierra de Tomy y Daly. Van corriendo y le preguntan a Homero, que a su vez les dice que le pregunten a Marge. La madre ya había planeado ir a un criadero de pájaros, y se lo comunica a los chicos que no lo pueden creer. Pero no se dan por vencidos, y los despiertan temprano les muestran unos folletos y deciden ir.</p> <p>En la isla hay juegos peligrosos, y, a Bart y a Homero los arrestan por patear a los muñecos humanos de Dally. Había unos robots de Tomy y Dally que se descontrolan y empiezan a matar y perseguir a la gente. Homero descubre por casualidad que el flash de las cámaras de fotos desconecta a los robots y se salvan.</p> <p>Este capítulo deja como enseñanza de que la unidad familiar es muy importante, y de que la violencia con fines ficticios puede ser muy divertida, pero no deja de ser peligrosa para la gente.</p>	<p>La familia Simpson se va de vacaciones a la tierra de Tomy y Daly. Todo empieza cuando Bart y Lisa están viendo por televisión un capítulo de Tomy y Daly y estos dibujos les comunican que las entradas para ir a la Tierra de Tomy y Daly están a mitad de precio. Van corriendo y le preguntan a Homero, que a su vez les dice que le pregunten a Marge. La madre ya ha planeado ir a un criadero de pájaros y se lo comunica a los chicos, que no lo pueden creer. Pero ellos no se dan por vencidos, despiertan temprano a sus padres y les muestran unos folletos. Entonces Homero y Marge deciden viajar.</p> <p>En la isla hay juegos peligrosos y a Bart y a Homero los arrestan por patear a los muñecos humanos de Daly. También hay unos robots de Tomy y Daly que se descontrolan y empiezan a perseguir y matar personas. Finalmente, Homero descubre por casualidad que el flash de las cámaras de fotos desconecta a los robots y así los Simpson se salvan.</p> <p>Este capítulo deja como enseñanza que la unidad familiar es muy importante, y que la violencia con fines ficticios puede ser muy divertida, pero no deja de ser peligrosa.</p>
Palabras: 225. Tiempo de trabajo: 20 m.	Palabras: 217. Tiempo de trabajo: 1 hora

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

Generalmente, la corrección lleva más tiempo que el trabajo original. El niño de cuarto año tardó alrededor de 5 minutos en escribir su crónica, pero trabajó 25 minutos en la segunda versión. El alumno de sexto año tardó 20 minutos en escribir el resumen, pero necesitó casi una hora para reelaborar el texto.

Estos criterios bastante tradicionales de corrección constituyen un buen punto de partida para dar cuenta de aspectos fundamentales de la evaluación, tanto para la lingüística teórica como para la didáctica de la lengua.

Discusión: criterios para la corrección y la evaluación de textos escritos

El objetivo fundamental de la corrección es enseñar a escribir textos coherentes. El contexto de situación de la clase de Lengua se encuadra en el contexto de la comunicación de temas

científicos, artísticos, culturales en el ámbito escolar. Un texto escrito que sea consistente en el registro escolar manifiesta entonces las siguientes características.

- i. La *presentación* es adecuada. La caligrafía es legible y el trabajo manuscrito está presentado con tinta azul o negra. Su diseño es prolijo. Se distinguen claramente el título y los párrafos.
- ii. Se respeta la *ortografía*.
- iii. El texto tiene *coherencia local*. Las oraciones están bien construidas y se relacionan entre sí. La puntuación se usa de forma correcta y hay un uso apropiado de conectores. Se manejan datos pertinentes y no hay repeticiones innecesarias, ni ambigüedades o imprecisiones que obstruyan la comprensión.
- iv. El texto manifiesta *consistencia léxica*. Las palabras elegidas deben ser las apropiadas

para una tarea escolar formal. Se evitan las expresiones vulgares a menos que sirvan a fines precisos, como caracterizar el discurso de una persona o un personaje.

- v. El texto tiene *coherencia global*. Es coherente como un todo. Su estructura general resulta comprensible ya en una primera lectura. Esta estructura global puede ser narrativa, descriptiva, argumentativa o conversacional (diálogo u obra teatral). También puede haber textos con estructuras complejas o combinadas.

En síntesis, si el texto (i) está bien presentado, (ii) respeta la ortografía, (iii) tiene coherencia local, (iv) manifiesta consistencia léxica y (v) es coherente como un todo, entonces *tiene consistencia en el registro escolar*.

En la introducción ya se hizo una defensa de la ortografía. La caligrafía también merece un aval porque un texto manuscrito debe ser legible. Esta determinación, aparentemente antipática como todas las referidas a las correcciones, está pensada para el beneficio del alumno. La caligrafía es un indicador del esfuerzo que hace la persona que escribe para hacerse entender.

Por otra parte, la escritura manuscrita no solo puede coexistir con los teclados, sino que además presenta alguna ventaja. Por ejemplo, James y Engelhardt (2012) muestran que la escritura manuscrita facilita el aprendizaje de la lectoescritura. En términos neurocognitivos no es para nada sorprendente que los movimientos y las percepciones requeridas por la escritura a mano participen en la construcción y el fortalecimiento de los senderos del área de la lectoescritura, que se localiza en la zona occipital-temporal ventral del hemisferio izquierdo (Dehaene, 2009).

La corrección debería, además, valorar el cumplimiento de las pautas, la prolijidad y la buena caligrafía por medio de algún puntaje adicional. Aquí, el docente podrá explicar que quienes no reciban este reconocimiento no están siendo

castigados. Insistamos en que el respeto por la ortografía, la caligrafía y la presentación es en definitivo respeto por el otro.

Por otra parte, corresponden a la coherencia local los errores manifiestos dentro de la oración y los errores en la expresión de conectividad. Estrictamente hablando, los problemas gramaticales no pertenecen al nivel del texto sino a la sintaxis. Pero más allá de esta distinción teórica, un texto está hecho de oraciones y los errores de sintaxis, la mayoría de los cuales se ponen de manifiesto como errores de puntuación, desmerecen su calidad. En los dos ejemplos analizados se advierte que los problemas gramaticales inciden directamente en la coherencia de los textos. De este modo, no solo será importante el estudio de la gramática en sí misma, sino también la contextualización de la gramática cuando se corrijan los errores.

La grilla de la tabla 5 podría servir como una rúbrica general para que el docente administre con sus alumnos en los trabajos de corrección. De esta manera podría fundamentar sus correcciones y compartir sus criterios. Presenta un enfoque *negativo* de la corrección porque está orientada a marcar los errores del texto que deben enmendarse. Se indica allí que por ejemplo al trabajo se le descontarán 20 centésimas sobre una calificación ideal de diez (10) por cada error de ortografía. Estos descuentos podrán parecer intimidatorios pero tienen como finalidad que el alumno tome conciencia del error con el objetivo de perfeccionar sus habilidades de escritor.

Por contrapartida, los nada simpáticos descuentos por errores podrán compensarse con reconocimientos a la coherencia global y a los méritos que tenga el texto. Así, la crónica del partido de fútbol y el resumen del episodio de *Los Simpson* pueden ser objeto no solo de una corrección minuciosa en la que se indican los errores, sino que también pueden dar lugar comentarios elogiosos debido a que son globalmente coherentes y a que se captan ideas fundamentales de aquello de lo que se está hablando: el partido de fútbol y las acciones de la historia.

Tabla 5. Una grilla para la corrección de los textos escritos en el aula

Aspecto	Criterio o penalización
<i>1) Presentación</i>	
La caligrafía es legible.	Excluyente
El trabajo está escrito en una hoja rayada.	Excluyente
Está escrito con tinta azul o negra.	Excluyente
Se distinguen el título y los párrafos.	Excluyente
Se evitan tachones y desprolijidades.	Excluyente
La extensión es la requerida.	Excluyente
<i>2. Ortografía.</i>	
-0,20 de descuento por error	
<i>3. Coherencia local.</i>	
Problemas gramaticales.	-0,25 por error
Problemas de puntuación.	-0,25 por error
Problemas de manejo de la información y de progresión temática (repeticiones innecesarias, mal uso de sujeto tácito y de sujeto expreso).	-0,20 por error
Falta de relación entre las oraciones.	-0,25 por error
Uso inapropiado de conectores.	-0,20 por error
<i>4. Consistencia léxica:</i> vocabulario en relación con el registro.	
-0,25 por error	
<i>5. Coherencia global.</i>	
Excluyente	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

En definitiva, la corrección no está pensada para *vigilar* y *castigar*, sino para colaborar con los alumnos en el complejo proceso de la escritura.

Otro aspecto a reconocer sería la creatividad, que de un modo u otro se hace visible en los dos ejemplos considerados, al igual que en innumerables trabajos de los alumnos. La creatividad no constituye un requisito que pueda exigírsele a una tarea escolar y, además, resulta muy difícil de evaluar. Sin embargo, es un potencial de niños y adolescentes que debe cuidarse y estimularse. Pero eso ya sería tema de otro trabajo. En este artículo se han caracterizado los aspectos básicos pero fundamentales de la corrección y la evaluación de textos para cumplir con el objetivo de que los estudiantes puedan ir mejorando sus producciones en el aula.

Conclusiones

Los desarrollos de la lingüística han permitido, entre muchas otras cosas, construir una buena base para la corrección y la evaluación de textos.

Se puede admitir que hay textos que son mejores que otros porque expresan de modo eficaz los significados que se quieren comunicar. En nuestros casos, las segundas versiones de los ejemplos analizados son bastante mejores que las primeras.

Los criterios para la corrección y la evaluación de textos se respaldan en la ciencia del lenguaje, concretamente, en la tradición funcionalista de la lingüística analítica. Gracias a estos criterios científicamente fundamentados contamos con los siguientes aportes:

- i. Los docentes contribuyen de forma decisiva para que los alumnos mejoren sus producciones escritas y se capaciten como escritores. De esta forma, los criterios de corrección y evaluación son un aporte valioso para la didáctica de la lengua.
- ii. Los lingüistas justifican el análisis que les permite comparar y ponderar textos alternativos. En otras palabras, evalúan si un texto escrito es suficientemente coherente en términos del contexto de situación o si debe

mejorárselo. Así, los criterios de corrección y evaluación constituyen un aporte valioso para la lingüística teórica.

Reconocimientos

Este artículo expone resultados del proyecto de investigación “De la fundamentación antropológica y filosófica de las prácticas educativas a implementaciones concretas”, aprobado y financiado por la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina (código 15/I122 SAL127/19, periodo 01/01/2019-31/12/2020). Participaron con buena voluntad y entusiasmo docentes y estudiantes de la Escuela 27 de Mar del Plata. Los participantes prefieren que su identidad no se dé a conocer. Su inestimable colaboración merece reconocimiento y gratitud.

Referencias bibliográficas

- Baaijen, V.M., Galbraith, D. y De Glopper, K. (2014). Effects of writing beliefs and planning on writing performance. *Learning and Instruction*, 33(1), 81-91. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.04.001>
- Bello, A. y García del Río, J. (1826). Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar i uniformar la ortografía en América. *Repertorio Americano*, 1, 27-41.
- Berwick, R. y Chomsky, N. (2016). *Why Only Us: Language and Evolution*. Cambridge: MIT Press.
- Biber, D. (2012). Register as a predictor of linguistic variation. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 8 (1), 9-37. DOI: <https://doi.org/10.1515/cllt-2012-0002>
- Bosque, I. (1990). *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra.
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 49(1), 3-19.
- Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Paidós.
- Cheung, H. y Chen, H.C. (2004). Early orthographic experience modifies both phonological awareness and on-line speech processing. *Language and Cognitive Processes* 19, 1-28.
- Chomsky, N. (2005). Three Factors in Language Design. *Linguistic Inquiry*, 36(1), 1-22. Recuperado de http://www.biolinguistics.uqam.ca/Chomsky_05.pdf
- Chomsky, N. (2016). *What Kinds of Creatures Are We?* Nueva York: Columbia University Press.
- Christie, F. y Maton, K. (eds.) (2011). *Disciplinarity: functional linguistic and sociological perspectives*. Londres: Continuum.
- Coulthard, M. (1994). On analysing and evaluating written text. En M. Coulthard (ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 1-11). Londres: Routledge.
- De Beaugrande, R. y Dressler, W.U. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Longman.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the Brain. The Science and Evolution of a Human Invention*. Nueva York: Viking.
- Dehaene, S. (2014). *Consciousness and the Brain. Deciphering How the brain Codes Our Thoughts*. Nueva York: Viking.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Nueva York: Macmillan.
- Eggins, S. y Martin, J.R. (1997). Genres and registers of discourse. En T. Van Dijk (ed.), *Discourse as Structure and Process* (pp. 230-256). Londres: Sage.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Fetzer, A. (2018). The Linguistic Realization of Contrastive Discourse Relations in Context: Contextualization and discourse common ground. *ISTE OpenScience*, 1-19. Recuperado de https://www.openscience.fr/IMG/pdf/iste_muc18v2n1_4.pdf
- Fitch, W.T., Hauser, M.D. y Chomsky, N. (2005). The evolution of the language faculty: Clarifications and implications. *Cognition*, 97(1), 179-210. Recuperado de <https://dash.harvard.edu/bitstream/>

- [handle/1/3117935/Hauser_EvolutionLanguageFaculty.pdf?sequence%3D1](https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.029)
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et Punir: Naissance de la prison*. París: Gallimard.
- Geiger, J.F. y Millis, K.K. (2004). Assessing the impact of reading goals and text structures on comprehension. *Reading Psychology*, 25(1), 93-110.
- Givón, T. (1995). *Functionalism and grammar*. Ámsterdam: Benjamins.
- Graves, D.H. (1983). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- Halliday, M.A.K. (1970). Estructura y función del lenguaje. En J. Lyons (comp.), *Nuevos horizontes de la lingüística* (pp. 145-173). Madrid: Alianza.
- Halliday, M.A.K. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. 1a. ed. Londres: Arnold.
- Halliday, M.A.K. y Hasan R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, T. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold.
- Haswell, R. (1983). Minimal marking. *College English*, 45(6), 600-604.
- Hauser, M., Chomsky, N. y Fitch, W.T. (2002). The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve? *Science*, 298(1), 1569-1579.
- James, K.H. y Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), 32-42. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tine.2012.08.001>
- Lamb, S.M. (1999). *Pathways of the Brain. The neurocognitive basis of language*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Leech, G., Hundt, M., Mair, C. y Smith, N. (2009). *Change in Contemporary English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, J.R. (2016). Meaning matters: a short history of systemic functional linguistics. *Word*, 62(1), 35-58. DOI: <https://doi.org/10.1080/00437956.2016.11419>
- Martin, J.R. y Rose, D. (2007). *Working with discourse: meaning beyond the clause*. Londres: Continuum
- Martin, J.R. y Rose, D. (2008). *Genre relations: mapping culture*. Londres: Equinox.
- Masullo Chen, G. y Abedin, Z. (2014). Exploring differences in how men and women respond to threats to positive face on social media. *Computers in Human Behavior*, 38(1), 118-126. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.029>
- Menzel, K., Lapshinova-Koltunski, E. y Kunz, K. (2017). *New perspectives on cohesion and coherence: Implications for translation*. Berlín: Language Science Press.
- Morgan, J.L. y Sellner, M.B. (2018). Discourse and Linguistic Theory. En R.J. Spiro, B.C. Bruce y W.F. Brewer, *Theoretical Issues in Reading Comprehension, Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education* (pp. 165-201). Londres: Routledge.
- Morimoto, Y. (2001). *Los verbos de movimiento*. Madrid: Visor.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Porto Dapena, J.A. (1989). *Tiempos y formas no personales del verbo*. Madrid: Arco.
- Rose, D. (2008). Writing as linguistic mastery: the development of genre-based literacy pedagogy. En R. Beard, D. Myhill, J. Riley y M. Nystrand (eds.), *Handbook of Writing Development* (pp. 151-166). Londres: Sage.
- Rose, D. (2010). Meaning beyond the margins: learning to interact with books. En J. Martin, S. Hood y S. Dreyfus (eds.), *Semiotic Margins: Reclaiming Meaning* (pp. 177-208). Londres: Continuum.
- Rose, D. y Martin, J.R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Londres: Equinox.
- Serafini, M.T. (1989). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Seymour, P.H., Aro, M. y Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174.
- Shore, S. (2018). Register in Systemic-Functional Linguistics. En A. Aga (ed.), *Registers of Communication* (pp. 54-76). Helsinki: Finnish Literary Society.

- Swales, J.M. (2007). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapia, S.M. (2016). *La corrección de textos escritos. Qué, cómo y para qué se corrige en Lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tapia, S. (2017). La corrección de textos escritos en un profesorado virtual en Lengua y Literatura como experiencia didáctica para la formación docente. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 15(8), 162-172. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232032>
- Van den Broek, P., Rapp, D.N. y Kendeou, P. (2005). Integrating memory-based and constructionist approaches in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes*, 39(1), 299-316.
- Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Wolff, D. y Marsh, D. (2007). *Diverse Contexts-Converging Goals*. Fráncfort: Peter Lang.
- Wolfson, N. (1979). The conversational historical present alternation. *Language*, 55, 168-182.

