

Desarrollo de los parámetros textuales de la competencia discursiva escrita en ELE en el nivel A1

JUAN ROJAS-GARCÍA (CORRESPONDING AUTHOR)

DIMITRINKA NÍKLEVA

Universidad de Granada

Received: 2025-05-21 / Accepted: 2025-10-07

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viXV.33675>

Porta Linguarum ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: Este trabajo compara dos métodos de enseñanza de la expresión escrita en español como lengua extranjera (ELE), aplicados durante diez semanas. La muestra está compuesta por dos grupos de alumnos alemanes de bachillerato que estudian ELE en el nivel A1. La habilidad de los participantes del grupo experimental (GE) y del grupo de control (GC) para dotar a sus textos escritos de corrección, coherencia, cohesión y adecuación se mide siguiendo un diseño pretest/posttest/posttest aplazado. Los resultados muestran que los sujetos del GE (32 sujetos) mejoran el nivel de calidad discursiva de sus producciones escritas en los cuatro parámetros analizados. Por el contrario, los sujetos del GC (32 sujetos) no experimentan cambios en ninguno de los cuatro parámetros textuales indicados. Asimismo, un posttest aplazado, que se administra tres semanas más tarde a la finalización del tratamiento didáctico, revela que los sujetos del GE convirtieron el conocimiento declarativo, adquirido durante las cuatro tareas semicontroladas del tratamiento didáctico, en conocimiento procedimental. Esta calidad textual se mantiene al mismo nivel alcanzado en el posttest para los cuatro parámetros textuales.

Palabras clave: Competencia discursiva escrita, español como lengua extranjera, nivel A1, corrección lingüística, coherencia, cohesión, adecuación.

Development of textual parameters in written competence in the A1 Spanish-as-a-foreign-language classroom

ABSTRACT: This research compared two methods of teaching writing in a foreign language, applied over a period of ten weeks. The sample was composed of two groups of German secondary school students, who were studying Spanish as a foreign language at the A1 level. This study, which had a pretest/posttest/delayed posttest design, measured the ability of the participants in the experimental group (EG) and the control group (CG) to produce written texts with an acceptable level of linguistic correction, coherence, cohesion, and adequacy. The results showed that the texts written by the EG (32 subjects) improved in all four parameters analyzed. In contrast, there was no improvement in the written production of the CG (32 subjects). Furthermore, a delayed posttest, administered three weeks later at the end of the didactic treatment, revealed that the declarative knowledge, acquired by the EG subjects during the four semi-controlled tasks in the didactic treatment, had become procedural knowledge. This higher level of writing competence was evidenced in the posttest in relation to all four discourse parameters.

Keywords: Written competence, Spanish as a foreign language, A1 level, linguistic correction, coherence, cohesion, adequacy.

1. INTRODUCCIÓN

Durante el curso escolar 2023/2024, en el transcurso de nuestro trabajo como docentes de apoyo para español como lengua extranjera (ELE), en un instituto de enseñanza secundaria en Baja Sajonia (Alemania), observamos que la práctica de la expresión escrita en la asignatura de «ELE», en el nivel A1, se consideraba una actividad suplementaria que se realizaba fuera del aula –con la única intención de comprobar el grado de asimilación de contenidos gramaticales explicados en clase–, a pesar de que los alumnos iban a ser evaluados de esta destreza en sus exámenes para superar la asignatura. Igualmente, nos dimos cuenta de que la tarea didáctica de las clases de ELE en el nivel A1 tomaba como base, fundamentalmente, los aspectos morfológicos, fonéticos, sintácticos y léxicos, así como la expresión oral, y dejaba de lado la competencia discursiva escrita. Esta situación no es de extrañar si asumimos que, en las prácticas docentes predominantes de lenguas extranjeras, el entrenamiento del estudiante en la construcción y gestión del discurso casi no se aborda en el nivel elemental, sino que queda diferido sin fundamento a los niveles intermedio y avanzado, tanto en español (Corral Esteve, 2020; Muñoz Pérez, 2020; Rosado, Aparici & Perera, 2014) como en inglés (Al Asmari, 2015; Koran & Koran, 2017).

La realidad que hemos descrito implicaba, como afirman Pastor (1994), López Ferrero y Martín Peris (2013), y Polio (2017), que una ejercitación en la gramática de la frase dejaría al alumno sin recursos para enfrentarse a la lengua desde un punto de vista discursivo. A pesar de lo que defienden estos autores, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2020) establece que, en un nivel A1, la expresión escrita es muy básica: los alumnos producen oraciones sencillas y aisladas, y textos cortos con vocabulario elemental. Esta es una de las posibles causas por las que, en el nivel A1, la corrección lingüística sea el foco principal de la enseñanza de la escritura y no se suela atender los aspectos textuales de coherencia, cohesión y adecuación (Alonso & Martínez, 2009; Konrad et al., 2018; Muñoz Pérez, 2020; Pastor, 1994; Rosado, Aparici & Perera, 2014).

Asimismo, se ha establecido en la didáctica de la escritura que usar modelos textuales es útil para guiar a los alumnos en la elaboración de textos con mejor coherencia, cohesión y adecuación. Los modelos textuales son esquemas definidos culturalmente para ilustrar, por ejemplo, la estructura de un texto narrativo, descriptivo o argumentativo, y sirven como apoyaturas textuales para que el alumno elabore su propio texto (Pinillas, 2025; Sánchez-Rivero et al., 2021).

De hecho, los estudios demuestran que la planificación de textos en la clase de ELE de nivel intermedio y avanzado, con la ayuda de modelos textuales, da como resultado mejores producciones escritas en cuanto a coherencia, cohesión y adecuación (Li, 2016; Llamas, 2010; Lucha & Díaz, 2016; Pujante & De Lucas, 2014). Sin embargo, no se hallan trabajos que estudien la eficacia y las posibilidades del uso de modelos textuales a lo largo del proceso de composición para el nivel A1 de una lengua extranjera, ni para el español ni para el inglés (Konrad et al., 2018). Por tanto, el presente trabajo contribuye a subsanar esta laguna.

Nos planteamos como hipótesis, precisamente, que es posible y eficaz emplear, en el nivel A1 de ELE, modelos textuales a lo largo del proceso de composición para elaborar textos escritos con mejor coherencia, cohesión y adecuación.

En consecuencia, nos propusimos desarrollar la competencia discursiva escrita en ELE de alumnos cuya lengua materna era el alemán y que estudiaban en un nivel A1. Para ello,

a los alumnos de un grupo experimental (GE) (32 sujetos), durante diez sesiones de noventa minutos cada una, y a razón de una sesión semanal, les hicimos escribir en el aula y los instruimos en las tres fases del proceso de composición (planificación, textualización y revisión) (Cassany, 2005). Además, les proporcionamos modelos textuales escritos que, en primer lugar, analizaron para estudiar los aspectos discursivos que eran objeto de aprendizaje, y, en segundo lugar, usaron como apoyaturas textuales para sus propias composiciones.

Este tratamiento didáctico de la expresión escrita se comparó con otro, ejecutado en un grupo de control (GC) (32 sujetos), en el que los alumnos elaboraron sus composiciones escritas en casa, usaron los modelos discursivos que se ofrecían en su libro de texto *A tope. com. Método de español* (Bürsgens et al., 2010) para el nivel A1, en la editorial Cornelsen, y siguieron las pautas que se establecían en el libro de texto para las actividades de producción escrita. En este libro de texto, las actividades de producción escrita se basan en elaborar oraciones sencillas y aisladas, y textos cortos con vocabulario elemental sin atender los aspectos textuales de coherencia, cohesión y adecuación.

En este estudio se comparan ambos métodos de enseñanza siguiendo un diseño pretest/postest/postest aplazado y se plantean dos objetivos:

- 1.- Comprobar la habilidad de los sujetos del GE y del GC para dotar a sus textos escritos de corrección, coherencia, cohesión y adecuación, que se miden en los textos del pretest y del postest.
- 2.- Comprobar el grado de adquisición de la competencia discursiva escrita mediante el conocimiento procedimental que demuestran los aprendientes en una tarea de producción escrita, dentro de un postest aplazado, tres semanas después del tratamiento didáctico en el GE. Dicho conocimiento procedimental queda reflejado en la calidad del texto producido, que se mide a través de los parámetros de corrección, coherencia, cohesión y adecuación.

Este trabajo se organiza como sigue. En la sección 2 se ofrece una fundamentación teórica para comprender los conceptos clave de la investigación. En la sección 3 se describe la metodología del experimento. Los resultados del estudio se presentan pormenorizadamente en la sección 4, mientras que la sección 5 los discute y extrae algunas conclusiones respecto de los parámetros textuales analizados.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En las siguientes subsecciones (2.1–2.6) se abordan varios aspectos teóricos fundamentales. En primer lugar, se define la competencia discursiva escrita y se destaca su relevancia en la enseñanza de ELE (2.1). En segundo lugar, se analiza la relación entre el modelo textual y el género discursivo, y se clarifica cómo se articulan ambos conceptos (2.2). Seguidamente, se encuadra el tratamiento didáctico utilizado en este estudio dentro de un enfoque pedagógico específico (2.3). A continuación, se examina el papel de la retroalimentación en la mejora de la producción escrita (2.4). Luego, se discute la afinidad entre el enfoque adoptado en este estudio y la pedagogía basada en géneros (2.5). Por último, se tratan las propiedades textuales que articulan la calidad comunicativa de una producción escrita (2.6).

2.1. La competencia discursiva escrita: definición y relevancia en ELE

La competencia discursiva escrita se refiere a la habilidad para producir textos escritos cohesionados, coherentes y adecuados al contexto comunicativo (Canale, 1983). Tradicionalmente, se considera una subcompetencia de la competencia comunicativa, junto con la competencia gramatical y la sociolingüística (Canale, 1983; Celce-Murcia, 2007). En términos operativos, implica conocer y saber emplear las convenciones estructurales y lingüísticas de diversos géneros discursivos al redactar. Su importancia en ELE es manifiesta, ya que, como señalan Pastor (1994), López Ferrero y Martín Peris (2013), y Polio (2017), centrar la enseñanza de la escritura solo en la gramática de la frase deja al alumno sin recursos para expresarse adecuadamente a nivel textual. Por ello, incluso en niveles iniciales, resulta necesario atender a la cohesión y coherencia global del texto, más allá de la corrección gramatical aislada, para desarrollar una auténtica capacidad comunicativa escrita.

2.2 Relación entre el modelo textual y el género discursivo

El modelo textual y el género discursivo están estrechamente relacionados, pues cada modelo textual representa en esencia la estructura prototípica de un género discursivo determinado. En didáctica de la escritura, un modelo textual se define como un esquema culturalmente establecido que ejemplifica la organización de un tipo de texto (narrativo, descriptivo o argumentativo) y sirve de guía para que el alumno elabore su propia producción. Dicho de otro modo, cada género discursivo conlleva convenciones textuales específicas (estructura, recursos cohesivos y registro lingüístico) y los modelos textuales ofrecen una representación concreta de esas convenciones (Pinillas, 2025; Sánchez-Rivero et al., 2021). Al emplear modelos textuales en el aula de ELE, se está introduciendo al aprendiente en los distintos géneros discursivos de la lengua meta, se le facilita la interiorización de sus rasgos característicos y, en consecuencia, se le ofrece la oportunidad de mejorar la coherencia, la cohesión y la adecuación de sus textos.

2.3. Enfoque del tratamiento didáctico de este trabajo

El tratamiento didáctico implementado en el grupo experimental (GE) de este estudio se adscribe a un enfoque por procesos en la enseñanza de la escritura, complementado con principios de la pedagogía de géneros. En efecto, la intervención se estructura en torno a las tres fases del proceso de composición (planificación, textualización y revisión), tal como propone Cassany (2005), y proporciona a los alumnos apoyos durante cada etapa. Concretamente, durante las diez sesiones del experimento, los aprendientes del GE escriben sus textos en el aula siguiendo las fases mencionadas y con la ayuda de modelos discursivos, lo que refleja un enfoque de escritura como proceso. Además, se integran estrategias de corrección en varias instancias: coevaluación entre pares, autocorrección y retroalimentación del docente.

Esta combinación metodológica se alinea también con el enfoque basado en géneros (Hyland, 2007), ya que el uso de modelos textuales escritos en cada tarea focaliza la atención en las convenciones del género del correo electrónico y su adecuación.

En suma, el tratamiento didáctica de este estudio puede caracterizarse como un enfoque comunicativo orientado al desarrollo de la competencia discursiva, que combina la enseñanza explícita de las estructuras textuales propias del género del correo electrónico con la práctica reflexiva de la escritura en proceso.

2.4. La retroalimentación y su influencia en la producción escrita

La retroalimentación en la expresión escrita (o *feedback* correctivo) es un factor pedagógico decisivo para mejorar la calidad de las producciones del estudiante. Numerosos trabajos han evidenciado que una corrección adecuada —ya sea impartida por el docente o mediante la interacción entre pares— ayuda al aprendiente a identificar sus errores, comprender la norma y progresar en posteriores redacciones (Ferris, 2010; Hyland & Hyland, 2019).

Existen varias modalidades de retroalimentación que se pueden aplicar durante el proceso de composición. Una de ellas es la retroalimentación resolutoria metalingüística, definida por García (2013) como aquella en la que el profesor marca el error cometido, proporciona la corrección e incluye una explicación metalingüística sobre la naturaleza del error, para finalmente devolver el texto al alumno corregido. La otra modalidad que se emplea es la retroalimentación autorreparadora con código metalingüístico: en este caso, el profesor señala en el texto los errores e indica el tipo de error mediante un código metalingüístico (marca de categoría gramatical o signo para error ortográfico), de modo que sea el propio estudiante quien repare su texto. Posteriormente, el docente verifica el resultado y aplica corrección solo en aquellos errores que el alumno no pudo resolver por sí mismo. Estas formas de *feedback* metalingüístico involucran activamente al escritor en la revisión de su texto y, según se ha observado, contribuyen a una mejora significativa de la calidad global de la escritura del aprendiz (García, 2013; Konrad et al., 2018).

2.5. Afinidad del enfoque del estudio con la pedagogía basada en géneros

El enfoque didáctico de este estudio muestra una clara afinidad con la pedagogía de lenguas extranjeras basada en géneros. Dicha pedagogía propone enseñar la comunicación escrita y oral a través de la exploración explícita de distintos géneros discursivos, entendidos estos como «hechos sociodiscursivos» con convenciones pragmático-textuales propias (Calsamiglia & Tusón, 2008, p. 242). En la práctica, el enfoque de géneros suele articularse mediante una secuencia didáctica que va desde la familiarización con el contexto y el modelo de género, pasando por la construcción conjunta guiada, hasta la producción individual autónoma, todo ello acompañado de *feedback* en las diferentes etapas.

Precisamente, en nuestra intervención con el GE se sigue una lógica similar: se presentan modelos textuales representativos en cada tarea (descripción y correo electrónico), se analizan sus características, y los alumnos producen sus textos con un grado de andamiaje decreciente (primero, con apoyo del modelo y de la coevaluación; luego, de forma más autónoma). Esta progresión estructurada —de modelos guiados a ejecución independiente— y la integración de la retroalimentación continua son rasgos propios de la pedagogía de géneros moderna. Por tanto, el tratamiento implementado coincide con las propuestas de la literatura reciente en didáctica de ELE basadas en géneros (Gil de Montes-Garín, 2025), al enfatizar que el aprendiente desarrolle la competencia léxico-discursiva y la capacidad de producir textos eficaces en un contexto comunicativo mediante la comprensión y la práctica de los géneros discursivos.

2.6. Propiedades del texto: corrección, coherencia, cohesión y adecuación

Las propiedades textuales que articulan la calidad comunicativa de una producción escrita son, al menos, cuatro: corrección, coherencia, cohesión y adecuación.

En sentido estricto, corrección remite a la conformidad con las normas del sistema (ortografía, morfología, sintaxis y léxico) y afecta a la comprensibilidad local; su presencia, por sí sola, no garantiza textualidad (Cuenca, 2008). La coherencia es la organización semántico-pragmática global del texto —continuidad temática, relevancia informativa y macroestructura— que permite interpretarlo como unidad de sentido (Bernárdez, 1982). La cohesión designa los mecanismos lingüísticos que codifican esa continuidad (correferencia, elipsis, sustitución, repetición léxica, conectores y marcadores discursivos), y señala las relaciones lógicas y retóricas entre segmentos (Cuenca, 2008). La adecuación evalúa el ajuste del texto al contexto de uso (propósito, destinatario, registro y cortesía), de modo que condiciona elecciones de contenido y forma (Cuenca, 2008).

En el presente estudio, la operacionalización de dichas propiedades se establece del modo siguiente. La corrección se cuantifica mediante un índice de densidad de error, calculado como la razón entre el número de errores y la longitud del texto. La coherencia, la cohesión y la adecuación se valoran mediante escalas analíticas de tres niveles (0-3), con anclajes descriptivos *bien/regular/mal*, que se aplican a los textos de los sujetos. Esta operacionalización asegura la comparabilidad de las puntuaciones entre mediciones (pretest, posttest y posttest aplazado) y contribuye a la validez interna del análisis.

3. METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación

Esta investigación es cuasiexperimental porque la muestra no se elige al azar, sino que los dos grupos de la investigación (grupo experimental y grupo de control) coinciden con los dos grupos previamente establecidos por el centro académico de bachillerato, en Alemania, donde se desarrolla este estudio.

A cada grupo se le asigna una de las dos condiciones de trabajo de esta investigación:

- a) Grupo de control (GC): los sujetos elaboran sus composiciones escritas en casa, usan los modelos discursivos que se ofrecen en su libro de texto *A_tope.com. Método de español* (Bürsgens et al., 2010) para el nivel A1, y siguen las pautas que se establecen en el libro de texto para las actividades de producción escrita. En este libro de texto, las actividades de producción escrita se basan en elaborar oraciones sencillas y aisladas, y textos cortos con vocabulario elemental sin atender los aspectos textuales de coherencia, cohesión y adecuación. La estrategia de corrección de errores que adopta la profesora titular de este grupo para todas las composiciones es la retroalimentación autorreparadora con código metalingüístico (véase la sección 2.4). Hemos de señalar que esta condición de trabajo coincidía, antes de la investigación, con la realidad del aula de ambos grupos.
- b) Grupo experimental (GE): los sujetos están expuestos a la manipulación cuasiexperimental, que consiste en aplicar una metodología de enseñanza de la expresión escrita en ELE basada en elaborar composiciones en el aula con modelos discursivos escritos a lo largo de las tres fases del proceso de composición. Para cada una de las composiciones se emplean tres estrategias de corrección de errores: en primer

lugar, la coevaluación en parejas de alumnos; seguidamente, la autocorrección por el propio alumno; y, finalmente, la retroalimentación autorreparadora con código metalingüístico que aplicamos nosotros.

Por otro lado, se trata de una investigación longitudinal, ya que recoge un conjunto de datos antes, durante y después de un período de intervención de diez semanas. La investigación es, asimismo, cuantitativa, pues los datos que se analizan son numéricos.

Finalmente, este estudio se enmarca en el paradigma de la investigación acción porque está motivado por la identificación de un problema concreto (déficit en la competencia discursiva en el nivel A1 de ELE) en un contexto específico (un grupo de alumnos, con el alemán como lengua materna, en un instituto de bachillerato alemán) y se diseña una intervención didáctica que se implementa en el aula para mejorar el problema diagnosticado.

3.2. Participantes

Se cuenta, en un principio, con un total de 76 estudiantes de ambos sexos, de nacionalidad alemana en su mayoría, de 15 y 16 años, que estudian, en el curso 2023/2024, el primer curso de Bachillerato en un centro de enseñanza primaria y secundaria en Baja Sajonia, en Alemania. Se trata de un centro público con alumnos de ambos sexos, cuyo perfil sociológico es de clase media. La mayoría de los alumnos es de nacionalidad alemana, y el porcentaje de alumnado inmigrante es muy bajo.

Esta investigación comienza en enero de 2024 y finaliza en abril de 2024. Al inicio de la investigación, en enero de 2024, los participantes han estudiado español cuatro meses (de septiembre a diciembre de 2023), a razón de dos sesiones semanales de noventa minutos cada una. Los participantes están matriculados en la asignatura optativa «ELE», con la que deben adquirir el nivel A1.

La distribución definitiva de la muestra experimental es de 32 sujetos en el GC y 32 sujetos en el GE. Esta muestra definitiva procede de una muestra inicial más grande, cuya distribución de informantes era de 38 sujetos en el GC y 38 sujetos en el GE. La muestra definitiva, más reducida, se selecciona de la muestra inicial, más grande, atendiendo a cinco criterios de exclusión, que explicamos a continuación.

Para asegurarnos de que los resultados de la manipulación cuasiexperimental son producto de la manipulación en sí y no de la influencia de posibles variables extrañas que puedan dañar la validez interna del estudio, una de las medidas que adoptamos es partir de una muestra lo más homogénea posible. Para definir dicha muestra se emplean cinco criterios de inclusión o exclusión de sujetos en el estudio, que se aplica en ambos grupos:

- 1) Se excluyen los participantes cuya lengua materna no es el alemán (5,3 % de la muestra inicial de 76 sujetos, es decir, 4 sujetos).
- 2) Se eliminan los sujetos que han faltado a clase, por lo menos, un día durante las diez semanas que dura la investigación (7,9 % de la muestra inicial, es decir, 6 sujetos).
- 3) Se excluyen los informantes que no elaboran todos sus textos (2,6 % de la muestra inicial, es decir, 2 sujetos).

- 4) Se considera si los informantes tienen contacto con la lengua española fuera del aula, ya sea con nativos hispanohablantes, con clases particulares de ELE o con miembros del núcleo familiar que tengan conocimientos de ELE; pero ningún participante se excluye por este motivo porque ninguno declara tener contacto con el español fuera del aula.
- 5) Se considera si los sujetos tienen conocimientos previos de ELE o son repetidores en la asignatura «ELE»; sin embargo, ningún informante se excluye por estos motivos porque no tienen conocimientos previos ni son repetidores.

Todos los participantes han estudiado inglés y francés, como lenguas extranjeras, durante siete y cuatro años, respectivamente, en el mismo centro. Además, todos los sujetos han compuesto, antes del inicio de la investigación, textos descriptivos y correos electrónicos en su lengua materna. Es decir, todos los informantes están familiarizados con la secuencia textual de la descripción y el género del correo electrónico.

Asimismo, a los sujetos no se los informa de su participación en el estudio para evitar que modifiquen su comportamiento al saberse investigados. Esto es, se impide que pueda producirse, durante la investigación, el fenómeno de la paradoja del observador, también llamado «efecto *Hawthorne*» en Cohen y Manion (1990, p. 254) y en Brown (1988, p. 32).

Por último, cuando finaliza la investigación en abril de 2024, se recoge el consentimiento informado de los participantes en ambos grupos y de sus tutores legales (los sujetos son menores de edad) para poder publicar los resultados de la investigación y sus composiciones escritas de manera anonimizada.

3.3. Instrumentos utilizados

Para la recogida de datos se utilizan cinco tipos de instrumentos con el objetivo de cubrir los aspectos empíricos y cuantificables del estudio. Estos instrumentos son los siguientes: (1) prueba pretest; (2) prueba posttest; (3) prueba posttest aplazado; (4) corpus textual de 256 textos, producidos por los participantes del GE durante la manipulación cuasiexperimental (sin incluir los textos del pretest y el posttest aplazado); y (5) corpus textual de 96 textos, producidos por los participantes del GC en el pretest (32 textos), el posttest (32 textos) y el posttest aplazado (32 textos).

En cuanto al corpus textual del GE, cada sujeto, durante el tratamiento cuasiexperimental, compone cuatro textos, que están relacionados, respectivamente, con cuatro temas diferentes del temario de la asignatura. El orden en que los sujetos elaboran los textos coincide con la **secuenciación de los temas en el libro de texto que emplean ambos grupos**, esto es, *A_topo.com. Método de español* (Bürgens et al., 2010) para el nivel A1. Los cuatro temas de los textos son los siguientes: (1) descripción de la rutina semanal; (2) descripción de gustos y preferencias; (3) descripción del aspecto físico y de la personalidad; y (4) correo electrónico a un alumno español, en el que cada participante se presenta y utiliza los contenidos elaborados y corregidos de los tres textos anteriores.

Esta disposición de los textos responde al enfoque por tareas, ya que las descripciones son tareas posibilitadoras que facilitan la elaboración del correo electrónico en la tarea final (AA. VV., 2008). Se seleccionan la secuencia textual de la descripción y el género del correo

electrónico porque son los tipos de texto que se tratan con mayor amplitud, para el nivel A1, en el manual *A_tope.com. Método de español* (Bürsgens et al., 2010) que siguen ambos grupos. Asimismo, aunque no hay evidencia de que la descripción y el correo electrónico sean más eficaces que otros tipos de texto para desarrollar la coherencia, la cohesión y la adecuación, la literatura sí muestra que son didácticamente muy convenientes en niveles iniciales porque tienen macroesquemas estables y previsibles, y permiten trabajar la cohesión (repetición léxica, correferencia pronominal, conectores) (Yanguas Santos, 2009); en el caso del correo electrónico, la adecuación (registro, cortesía, destinatario) es nuclear e implica una carga cognitiva limitada (Economidou-Kogetsidis, 2011).

En el GE, la primera versión de cada texto es, primero, coevaluada por una pareja; segundo, autocorregida por su autor; y, tercero, corregida por nosotros aplicando la retroalimentación autorreparadora con código metalingüístico. A continuación, los participantes elaboran una segunda versión de su texto en el aula, que también corregimos nosotros aplicando la estrategia combinada de retroalimentación resolutoria metalingüística con código metalingüístico. Así pues, de cada informante del GE tenemos ocho textos tras finalizar la investigación (primeras y segundas versiones de sus cuatro textos), cuyas características textuales se analizan. Si se suman los ocho textos de cada uno de los 32 participantes del GE, nos da un total de 256 textos. Las primeras versiones del cuarto texto (correo electrónico) son las que consideramos el resultado del postest en el GE.

Los informantes del GC también componen cuatro textos con los mismos temas que el GE. Recopilamos y analizamos el primer texto, el relacionado con la descripción de la rutina semanal, porque es el que consideramos como pretest en el GC (32 textos). Igualmente, recopilamos y analizamos el cuarto texto, el correo electrónico, porque es el que consideramos como postest en el GC (32 textos). No recopilamos ni analizamos los textos que realizó el GC entre el pretest y el postest porque son textos intermedios que no se elaboran ni en clase ni mediante la enseñanza de los parámetros discursivos, que es el foco de esta investigación. La calidad discursiva que muestra el GC se mide únicamente en el pretest, el postest y el postest aplazado, que se compara, respectivamente, con el pretest, el postest y el postest aplazado en el GE. En esta investigación, no se comparan los textos intermedios del GC con los del GE porque solo se analiza la evolución de los sujetos con nuestro tratamiento didáctico cuasiexperimental en el GE.

3.4. Fases de la investigación

La investigación abarca un total de diez sesiones de clase de noventa minutos cada una, a razón de una sesión semanal. Las sesiones se distribuyen a lo largo de diez semanas consecutivas. En lo que se refiere a sus estadios, se identifican cuatro fases.

Fase 1: Pretest

Los participantes de los dos grupos realizan, antes de la manipulación cuasiexperimental, un pretest, que mide el nivel de competencia discursiva escrita antes del tratamiento cuasiexperimental. La composición del texto para el pretest se concibe como «deberes para la casa» en ambos grupos para que las circunstancias en las que se componen los textos se

asemejen a la realidad del aula de los estudiantes de ELE en el centro. Así, pretendemos preservar también, en la medida de lo posible, la validez externa del estudio.

Fase 2: Período de instrucción

Los participantes, en función del grupo al que pertenecen, están expuestos a dos metodologías distintas de enseñanza de la expresión escrita en ELE.

El período de instrucción en el GE consiste en ocho sesiones de clase, de noventa minutos las primeras siete sesiones, a razón de una sesión por semana, y de diez minutos la octava sesión de clase. La fase 2 se extiende a lo largo de ocho semanas consecutivas, en las que se elaboran tres textos: la descripción de la rutina semanal en el primer texto, la descripción de gustos y preferencias en el segundo texto, y la descripción del aspecto físico y de la personalidad en el tercer texto.

En el GC, durante las ocho semanas de la fase 2, la profesora titular de este grupo imparte sus clases con el manual *A_tope.com. Método de español* (Bürsgens et al., 2010). El GC escribe también tres textos sobre los mismos temas que el GE, pero los elabora en casa, con los modelos discursivos y las pautas para la producción escrita que se ofrecen en el citado manual, que no atiende los aspectos textuales de coherencia, cohesión y adecuación.

Fase 3: Posttest

Los participantes de ambos grupos realizan, después de la fase de instrucción en el GE, un posttest, que mide el nivel de competencia discursiva tras el tratamiento cuasiexperimental. El texto que se produce en el posttest, en ambos grupos, es un correo electrónico, que integra los tres temas de los tres textos elaborados en la fase 2.

El GE realiza el posttest en el aula durante la octava sesión de clase, y abarca setenta y cinco minutos. De esta manera, se cumple con la condición de trabajo asignada al GE al inicio de la investigación. Con respecto al GC, la composición del texto para el posttest se concibe como «deberes para la casa» para satisfacer la condición de trabajo que se le atribuye a este grupo.

En la novena sesión de clase, los participantes del GE revisan los textos del correo electrónico que se exige en el posttest.

En la décima y última sesión de clase, cada participante del GE redacta, en un ordenador de la sala de informática, la segunda versión del texto que se pide en el posttest, y lo envía por correo electrónico a nuestra propia dirección de correo electrónico y a un profesor de alemán como lengua extranjera en un centro de educación secundaria en Andalucía.

Fase 4: Posttest aplazado

Tres semanas después de finalizar la investigación, los participantes de ambos grupos realizan un examen de evaluación para la asignatura de «ELE», que mide el rendimiento en comprensión lectora, expresión escrita y competencia gramatical. Las profesoras titulares del GC y del GE confeccionan el examen y es el mismo para ambos grupos. Ambas profesoras titulares corrigen y califican los exámenes en sus respectivos grupos, y nosotros,

como investigadores, no participamos ni en la corrección ni en la calificación de dichas pruebas. Cuando las profesoras titulares terminan de corregir los exámenes, recopilamos las composiciones escritas del examen, que son las que consideramos como un postest aplazado en el GE y en el GC. La tarea de expresión escrita del examen consiste en elaborar un correo electrónico a una alumna española de educación secundaria, que integra los tres temas de los tres textos elaborados en la fase 2. En esta ocasión, se trata de una situación de producción libre, es decir, los participantes no emplean una matriz textual que sirva de apoyo para la producción.

Durante las tres semanas que transcurrieron entre el postest y el postest aplazado, los participantes de ambos grupos siguen asistiendo a las clases de la asignatura de «ELE» con sus respectivas profesoras titulares, que emplean el libro de texto para impartir el temario. En ese periodo, no se retoman los temas tratados en el correo electrónico, sino que se avanza en el temario con una nueva unidad didáctica en el libro de texto. Debemos aclarar que la segunda semana no fue lectiva por las vacaciones de Semana Santa (finales de marzo de 2024). En las clases de la primera y la tercera semana, nosotros no intervinimos ni como docentes ni como investigadores.

3.5. Medición de los parámetros textuales

En todos los textos de los participantes (pretest, postest, postest aplazado y corpus textual del GE) se analizan cuatro propiedades textuales: corrección, coherencia, cohesión y adecuación.

Los errores de corrección que aparecen en las composiciones de los participantes se clasifican aplicando una doble tipología de los errores: por un lado, seguimos una tipología de descripción lingüística que tiene como base los subsistemas (léxico, morfosintaxis y discurso) y las categorías a las que afectan los errores; por otro, hemos tenido en cuenta una tipología de descripción de estrategias superficiales (omisión, adición, falsa elección y falsa colocación).

Esta doble tipología es la que integra Zerck (2005, p. 26) en su clasificación de los errores en diecisiete categorías, a las que asigna un código metalingüístico para que pueda utilizarse en la estrategia de retroalimentación autorreparadora con código metalingüístico. La clasificación de errores de esta autora y el código metalingüístico que ella propone –que se deriva de palabras alemanas para que los alumnos alemanes puedan comprenderlo sin dificultad– son los que se utilizan en nuestra investigación para ambos grupos. Esta clasificación de los errores y sus códigos se ilustran en la Figura 1, que contiene todos los errores que la autora propone. A este respecto debemos aclarar, por una parte, que el error con el código «Mod» (error en el modo verbal) no lo aplicamos en el nivel A1 de nuestros sujetos; por otra parte, el error con el código «[...]» (elemento sobrante (adición)) lo aplicamos, entre otras situaciones, para señalar aquellos casos en los que se emplea un pronombre personal tónico innecesariamente en el discurso porque no marca un contraste o un énfasis.

Para el análisis estadístico de la corrección, este parámetro se modela como una variable cuantitativa y continua, denominada *corrección*, que expresa el porcentaje de errores de corrección en un texto en relación con la longitud de dicho texto.

	Código metalingüístico	Explicación del error	Ejemplos
Errores léxicos	R (<i>Rechtschreibfehler</i>)	Error de ortografía: error en la configuración de los fonemas y ausencia o colocación errónea de la tilde	*possible; *aleman; *fútból
	W (<i>Wort</i>)	Palabra incorrecta (falsa elección) y, además, la palabra incorrecta pertenece a la misma categoría gramatical que la palabra correcta	*En la sala <u>es</u> una mesa. *El libro <u>hav</u> en la mesa. * <u>Escribo</u> un examen.
	A (<i>Ausdruck</i>)	Expresión incorrecta o no idiomática	*Katharina viene <u>de el</u> instituto. * <u>En</u> sábados Patrick se levanta tarde. *El nivel de <u>vivir</u> . *Viene a las cuatro <u>y punto</u> . * <u>El fin de la escuela es</u> a las dos (La escuela termina a las dos). *A las cuatro <u>de reloj</u> (en punto). *¿Cómo te ves? (¿Cómo es tu aspecto físico?).
	Gen (<i>Genusfehler</i>)	Error en el reconocimiento del género gramatical del sustantivo	* <u>la</u> pueblo; * <u>la</u> día; * <u>el</u> foto
Errores gramaticales	Bez (<i>Bezugsfehler</i>)	Error de concordancia en el género, en el número y entre el sujeto y el verbo.	*Ruven <u>leg</u> un libro. *Es una ciudad bonito.
	F (<i>Form</i>)	Forma incorrecta de la palabra: errores en el paradigma verbal y en la formación del sustantivo y del adjetivo	* <u>tienemos</u> ; *charl <u>imos</u> ; *pon <u>o</u> ; *el tenis <u>o</u> ; *una camiseta gris <u>a</u>
	Art (<i>Artikel</i>)	Error en el uso del artículo y omisión del artículo	* <u>un</u> otro ejemplo. *me gusta <u> </u> música.
	Pron (<i>Pronomen</i>)	Pronombre incorrecto	*Artsiom <u>la</u> escribe una carta. *Yo <u>se</u> levanto temprano
	Präp (<i>Präposition</i>)	Preposición incorrecta	*Paula vive cerca <u>en</u> Bremen.
	Konj (<i>Konjunktion</i>)	Conjunción incorrecta	* <u>Porque</u> no llueve, voy a salir. * <u>Durante</u> hablaban, voy a comer.
	St (<i>Satzgliedstellung</i>)	Error en el orden de los elementos de la oración (falsa colocación)	*Sören tiene <u>no</u> hermanos.
	K (<i>Konstruktion</i>)	Construcción sintáctica incorrecta	* <u>Lasse gusta</u> la música.
	Mod (<i>Modus</i>)	Error en el modo verbal	*Mi madre quiere que yo <u>hago</u> los deberes.
Otros errores	T (<i>Tempusfehler</i>)	Error en el tiempo verbal	*Mientras Ana <u>vio</u> la tele, se cayó el libro.
	Z (<i>Satzzeichen</i>)	Error de puntuación	*Fabio dice <u>,</u> que llueve. * <u>...</u> Julia ve la tele ahora?
	[...]	Elemento sobrante (adición)	* <u>Yo</u> quiero comer pizza. *Moritz quiere <u>que</u> comer pizza. * <u>Del</u> sábado me levanto a las nueve.
	✓	Omisión de un elemento	*Yannik juega <u> </u> el baloncesto. *Yo <u> </u> ducho por la mañana.

Figura 1. Criterios de clasificación de los errores de corrección.

Para medir los parámetros de coherencia, cohesión y adecuación, hacemos uso de un conjunto de especificaciones que nos permiten cuantificarlos en los escritos de los participantes. Estas especificaciones relacionan la presencia de un determinado aspecto textual con la calificación de un punto. En concreto, empleamos un baremo analítico de evaluación de un correo electrónico, basado en Cassany (2005, p. 82) y Eguiluz y Eguiluz (2004, p. 10121016).

Este baremo se aplica a todos los textos de los participantes que se analizan en este estudio, tanto al correo electrónico del cuarto texto como a las descripciones de los tres primeros textos. Las descripciones iniciales que elaboran los sujetos, en ambos grupos, son secuencias textuales que se iban a integrar, más tarde, dentro del correo electrónico del cuarto texto, destinado a un alumno español de enseñanza secundaria que estudiaba alemán como lengua extranjera. Todos los sujetos del estudio conocían esta situación comunicativa cuando escribían sus descripciones, y con esa intención las elaboraban, por eso se aplica el baremo también a las descripciones.

Con este baremo, los tres parámetros se miden en una escala de 0 a 3 puntos: si la puntuación otorgada a un parámetro es de 3 puntos, se le asigna el valor *bien* a dicho parámetro; si la puntuación otorgada es de 2 puntos, se le asigna el valor *regular*; y si la puntuación otorgada es de 1 o 0 puntos, se le asigna el valor *mal*. Debemos aclarar que la puntuación que se concede para cada criterio es un número entero (0 o 1), por tanto, si no se cumple por completo con un criterio, la puntuación que se otorga es 0 puntos.

En la Figura 2 se presenta el baremo analítico que se aplica en esta investigación. A cada sujeto del GE se lo informa también, para cada texto, de su evaluación en los parámetros de coherencia, cohesión y adecuación. Consecuentemente, los participantes del GE debían atender también la mejora de estos parámetros discursivos en la versión corregida del texto.

Respecto del análisis estadístico de la coherencia, la cohesión y la adecuación, los tres parámetros se modelan como variables cualitativas ordinales con tres niveles (*bien*, *mal* y *regular*), que se denominan, respectivamente, *coherencia*, *cohesión* y *adecuación*.

Para la investigación que se reporta en este trabajo, los dos autores, por separado, asignaron valores a las variables *coherencia*, *cohesión* y *adecuación* para cada texto de la muestra. Cuando la valoración inicial de los codificadores no coincidía para una de las variables en un texto, discutían el desacuerdo hasta llegar a un consenso. Por tanto, el análisis estadístico de las tres variables se realiza con los valores que los dos codificadores han consensuado previamente.

Parámetro discursivo	Criterios de medición	Puntuación otorgada
ADECUACIÓN	Respeto el género discursivo del correo electrónico: existe una fórmula de saludo, una presentación del autor (nombre, edad y lugar de residencia) y una fórmula de despedida.	1
	Se ajusta al destinatario: las fórmulas de saludo y despedida son congruentes con el tratamiento informal y se usa siempre el tratamiento de <i>tú</i> .	1
	Se ajusta a la situación comunicativa planteada: el autor proporciona la mayor parte de la información exigida en el enunciado de la tarea y solicita al destinatario información personal.	1
COHERENCIA	No existen ambigüedades: no hay elementos incomprensibles ni incongruencias.	1
	La información está ordenada, sin lagunas y sin repeticiones.	1
	Hay párrafos monotemáticos, que desarrollan una sola idea.	1
COHESIÓN	Existe una división del contenido en párrafos, y los límites de cada párrafo son fácilmente identificables. Además, la división en párrafos no es aleatoria.	1
	Existe una proporción equilibrada entre oraciones enlazadas mediante yuxtaposición, y oraciones enlazadas con conjunciones, adverbios y marcadores textuales.	1
	Se enlazan secuencias discursivas: al menos entre un 50 % y un 75 % de los párrafos tiene al principio una frase temática, una conjunción, un marcador textual, un adverbio o una locución adverbial.	1

Figura 2. Criterios de medición para la coherencia, la cohesión y la adecuación.

3.6. Diseño del material de instrucción

Se adopta un enfoque por tareas en las que la escritura se sitúa dentro de un marco comunicativo real. Concretamente, a los participantes se les plantea que elaboren un correo electrónico, dirigido a los alumnos españoles que estudian alemán como lengua extranjera en un instituto de secundaria en Andalucía, para iniciar una interacción social por escrito con nativos hispanohablantes de su misma edad.

Partimos de la condición de que los participantes del GE aprenden primero los recursos lingüísticos en las sesiones con la profesora titular del grupo, que emplea el manual *A_tope.com. Método de español* (Bürsgens et al., 2010) para el nivel A1. Luego, usan los recursos lingüísticos en nuestras sesiones de la fase de instrucción del estudio para que sean integrados en el aprendizaje desde un punto de vista discursivo. Con este fin, se diseñan cuatro tareas semicontroladas de la expresión escrita, que se basan en el uso de modelos discursivos a lo largo del proceso de composición. En la tarea 1 se describe la rutina semanal; en la tarea 2, los gustos y las preferencias; en la tarea 3, el aspecto físico y la personalidad; y en la tarea

4, se aprenden las convenciones textuales de un correo electrónico informal, y se compone uno que contiene los temas tratados en las tres tareas anteriores.

Como ya se ha mencionado en ocasiones anteriores, en el GC, la profesora titular de este grupo imparte sus clases con el mismo libro de texto que se emplea en el GE. Los sujetos del GC escriben también cuatro textos sobre los mismos temas que el GE, pero los elaboran en casa, con los modelos discursivos y las pautas para la producción escrita que se ofrecen en el citado manual, que no atiende ni los aspectos textuales de coherencia, cohesión y adecuación, ni el proceso de composición.

Las cuatro tareas en el GE son prácticas semicontroladas para fomentar la conciencia lingüística de los alumnos, dado que esta puede facilitar el aprendizaje del español. La razón de añadir el prefijo «semi-» reside en que el aprendiente tiene libertad para expresar sus propias ideas en su composición, pero debe someterse a una matriz textual cuya estructura global (marcadores discursivos) y organización semántica interna (expresión de causa, efecto, ejemplificación, etc.) son idénticas a las del modelo discursivo que se analiza previamente.

Por limitaciones de espacio, únicamente se explica a continuación, y con brevedad, el desarrollo de la tarea 1 del tratamiento cuasiexperimental, en la que un alumno describe la rutina semanal de un compañero de clase en tercera persona del singular.

Las actividades y los materiales que forman parte de la tarea 1 del tratamiento didáctico son los siguientes: (1) lectura en clase de un texto modelo, que presenta la rutina semanal de una persona mediante una secuencia descriptiva con una progresión temática temporal, articulada por medio de los deícticos temporales «después», «luego», «más tarde» y «a continuación» (mitad superior de la Figura 3); (2) preguntas de reflexión sobre el texto modelo, que se discuten en clase (mitad inferior de la Figura 3); (3) recursos lingüísticos, necesarios para la descripción de una rutina semanal, que se emplean en el texto modelo (Figura 4); (4) guion de la entrevista que el alumno realiza a un compañero sobre su rutina semanal (Figura 5); (5) matriz textual con la que el alumno elabora la descripción de la rutina semanal de un compañero, a partir de las notas tomadas previamente en la entrevista (Figura 6).

La matriz textual, en la Figura 6, contiene estructuras obligatorias, parcialmente vacías de significado, que el alumno debe rellenar con la información que genera y organiza en la fase de planificación, con la ayuda de un guion para una entrevista a un compañero de clase (Figura 5). Al imponerle al discente un esqueleto de texto, se pretende que reflexione sobre la cohesión y la coherencia discursivas (a través de la lectura del texto modelo y las preguntas de reflexión que se presentan en la Figura 3) y las practique (en la matriz textual de la Figura 6). El alumno dispone de un modelo (Figura 6) para cohesionar su propio texto; a la vez, los mecanismos de cohesión establecidos en el modelo lo obligan a seleccionar adecuadamente el orden de las ideas que quiere redactar en su propio texto para que sea coherente.

Debe aclararse que los sujetos del GE describen la rutina semanal en 3.^a persona (cada participante del GE escribe la rutina de un compañero de clase), mientras que los sujetos del GC describen la rutina semanal en 1.^a persona (cada participante del GC escribe su propia rutina). En la tarea 4, donde se escribe un correo electrónico, todos los sujetos, tanto del GE como del GC, describen la rutina semanal en 1.^a persona.

Los recursos lingüísticos que se presentan en la Figura 4 constituyen un documento que se ofrece tanto a los sujetos del GE como a los sujetos del GC para facilitar el estudio de la unidad didáctica del libro de texto donde aparecen dichos recursos (en este caso, la unidad 3 del manual). El documento contiene la traducción en alemán de los recursos léxicos para el beneficio de los alumnos.

TEMA: La rutina cotidiana**1) TEXTO MODELO DE LA TAREA 1:****La rutina semanal de Antonio**

[1] Por la mañana Antonio se levanta normalmente a las siete de lunes a viernes. **Después** se ducha a las siete y cuarto. **Luego**, desayuna una tostada con queso, muesli y un café. **Más tarde**, a las ocho menos veinte, coge el tren a Ritterhude porque el instituto empieza a las ocho en punto y termina a las tres y veinte.

[2] Al mediodía come a veces pizza y un zumo de naranja en la cafetería del instituto y charla con sus amigos. **A continuación**, va en el tren a su casa.

[3] Por la tarde hace deporte con sus amigos desde las cinco hasta las siete y **después** hace los deberes en su casa.

[4] Por la noche cena con su familia, ve la televisión y se acuesta a las once y cuarto.

[5] Los **sábados** duerme mucho, se levanta a las doce del mediodía y, **más tarde**, desayuna con su familia. Por la noche va a la discoteca y se divierte con sus amigos.

[6] Los domingos por la mañana pasea con su perro. Por la tarde hace los deberes y se acuesta a las diez de la noche.

2) PREGUNTAS DE REFLEXIÓN SOBRE EL TEXTO MODELO (Se les formula a los alumnos oralmente, no se les entrega en una hoja, y se discuten en pleno):

1. ¿El texto es una descripción o una narración?
2. ¿Cómo está ordenada la información en el texto? ¿Qué criterio se ha seguido?
3. Ya que se ha seguido un criterio temporal para ordenar la información, ¿qué palabras indican el orden en que se realizan las acciones descritas en el texto?
4. ¿Y dónde están situadas esas palabras que ordenan la información? ¿Están al principio de cada párrafo y al principio de las oraciones?
5. ¿Cuántos temas se describen en cada párrafo, uno o más de uno?
6. Fíjate otra vez en las palabras que ordenan la información, ¿cuáles tienen una coma detrás?

Figura 3. Texto modelo y preguntas de reflexión de la tarea 1 del tratamiento didáctico.

3) RECURSOS LINGÜÍSTICOS PARA LA TAREA 1:

<u>Adverbios y locuciones adverbiales:</u>		<u>Preguntas:</u>
todos los días: jeden Tag	casi siempre: fast immer	¿A qué hora...? Um wie viel Uhr...?
los fines de semana: am Wochenende	normalmente: normalerweise	¿Dónde...? Wo...?
	a veces: manchmal	¿Qué...? Was...?
los lunes: montags,	nunca: nie	¿Con quién...? Mit wem...?
los martes: dienstags	casi nunca: fast nie	¿Cuándo...? Wann...?
siempre: immer		
<u>Expresiones con preposición:</u>		<u>Deicticos temporales: (Redemittel)</u>
por la mañana: morgens	a las dos/tres: um zwei/drei Uhr	Después: danach
al mediodía: mittags	a la una: um eins Uhr	Luego: nachher
por la tarde: nachmittags	desde... hasta... = de... a...:	Más tarde: später
por la noche: abends, nachts	von... bis	A continuación: anschließend

VERBOS**Tres verbos reflexivos**

— <u>levantarse</u> :	aufstehen	<u>levantarse</u> : aufstehen	
— <u>acostarse</u> (o→uc):	ins Bett gehen	yo <u>me</u> levanto	nosotros <u>nos</u> levantamos
— <u> ducharse</u> :	sich duschen	tú <u>te</u> levantas	vosotros <u>os</u> levantáis
		él <u>se</u> levanta	ellos <u>se</u> levantan

Verbos NO reflexivos

desayunar: frühstücken	ir a: gehen zu/nach
comer: essen	yo voy nosotros vamos
cenar: zum Abend essen	tú vas vosotros vais
hacer (yo hago): machen	él va ellos van
hacer deporte: Sport treiben	
estudiar: hier lernen	hacer: machen
hacer los deberes: die Hausaufgaben machen	yo <u>hago</u> nosotros <u>hacemos</u>
empezar (c→ic): anfangen	tú <u>haces</u> vosotros <u>hacéis</u>
terminar: enden	él <u>hace</u> ellos <u>hacen</u>
ver la tele: fernsehen	

Figura 4. Recursos lingüísticos, necesarios para la tarea 1 del tratamiento didáctico.

4) ENTREVISTA A MI COMPAÑERO SOBRE SU Rutina SEMANAL

► Hazle a tu compañero/a las preguntas necesarias para saber todas estas cosas sobre su rutina diaria. Toma notas porque luego tendrás que presentar la información en un texto.

► Stelle deinem/er Partner/in all die notwendigen Fragen zu seinem/ihrem Alltag. Mach dir Notizen, weil du später mit dieser Information einen Text verfassen musst.

POR LA MAÑANA DE LUNES A VIERNES: LEVANTARSE (hora) — ¿A qué hora te levantas de lunes a viernes?	Por la mañana [Vorname] se levanta normalmente a las _____ de lunes a viernes. Después...
DUCHARSE (hora) —	
DESAYUNAR (hora, qué, dónde, con quién) — — — ¿Dónde desayunas? → Yo desayuno <u>EN</u> la cocina / la escuela	Luego...
INSTITUTO (hora, empezar, terminar) — ¿A qué hora empiezas (tú) el instituto?	Más tarde, a las _____, va al instituto porque el instituto empieza a las _____ y
COMER AL MEDIODÍA (hora, dónde, con quién, qué) — — —	A continuación,
POR LA TARDE: HACER DEPORTE (qué, hora, dónde, con quién) HACER LOS DEBERES (hora, con quién, dónde) — ¿A qué hora haces deporte / haces los deberes?	Después...
POR LA NOCHE: CENAR (hora, qué, dónde, con quién) — — —	Luego...
SÁBADOS POR LA NOCHE (qué, hora, dónde, con quién) — ¿Qué <u>haces</u> los sábados por la noche?	Más tarde...
DOMINGOS POR LA MAÑANA (qué, hora, dónde, con quién) — — —	A continuación
DOMINGOS POR LA TARDE (qué, hora, dónde, con quién) — — —	Después...
DOMINGOS POR LA NOCHE: —	Luego...

Figura 5. Guion para la entrevista a un compañero en la tarea 1 del tratamiento didáctico

5) MATRIZ TEXTUAL DE LA TAREA 1:

[1]	Por la mañana [...] se levanta normalmente a las _____ de lunes a viernes. Después, _____. Luego, _____. Más tarde, _____.
[2]	Al mediodía _____. _____ . A continuación, _____.
[3]	Por la tarde _____ y después _____.
[4]	Por la noche _____.
[5]	Los sábados _____.
[6]	Los domingos _____.

Figura 6. Matriz textual para componer el texto final de la tarea 1 del tratamiento didáctico.

4. RESULTADOS

Se presentan en las secciones siguientes (4.1-4.5) el estudio de la homogeneidad de ambos grupos en los resultados del pretest (4.1) y el análisis estadístico de la evolución de los parámetros de corrección (4.2), coherencia (4.3), cohesión (4.4) y adecuación (4.5) desde el pretest al postest aplazado en el GE y en el GC. Este análisis estadístico se complementa con seis muestras de las producciones escritas de los participantes de ambos grupos, en el pretest, el postest y el postest aplazado. Se dispone de estas muestras en el anexo (sección 7), desde la Figura 8 hasta la Figura 13, convenientemente anonimizadas para preservar la privacidad de los sujetos como se estipula en los consentimientos informados, a los que aludimos en la sección 3.2. Asimismo, las muestras se acompañan de un análisis de los cuatro parámetros textuales.

4.1. Homogeneidad en los resultados del pretest

Es necesario esclarecer, en primer lugar, si los resultados obtenidos en el postest y el postest aplazado son producto de la manipulación cuasiexperimental o de la existencia de

diferencias previas entre los dos grupos. Por este motivo, se presenta a continuación un análisis que muestra que ambos grupos son homogéneos en los resultados del pretest.

La media (m) de porcentajes de errores de corrección (en relación con la longitud de los textos) en el pretest es similar en ambos grupos, y tampoco se detectan diferencias llamativas entre las desviaciones estándar (de). Concretamente, en el GE, $m=23,98\%$ y $de=8,88\%$; y en el GC, $m=23,38\%$ y $de=9,05\%$. Para determinar si los porcentajes medios de errores de corrección en el pretest de ambos grupos son significativamente diferentes, los porcentajes de errores de corrección de cada uno de los sujetos se someten a una prueba T de Student de muestras independientes. Los resultados de dicha prueba, con un nivel de significación de 0,05, no revelan diferencias significativas ($t(62)=0,167$, $p\text{valor}>0,05$).

Para determinar si los parámetros de coherencia, cohesión y adecuación en el pretest del GE y del GC son significativamente diferentes, las frecuencias absolutas de los tres niveles de las variables ordinales *coherencia*, *cohesión* y *adecuación* de ambos grupos se someten, respectivamente, a una prueba U de MannWhitney. Los resultados de las tres pruebas, con un nivel de significación de 0,05, no revelan diferencias significativas entre ambos grupos en ninguno de los tres parámetros. Concretamente, para la variable *coherencia*, $z(32, 32)=0,783$, $p\text{valor}>0,05$; para *cohesión*, $z(32, 32)=0,148$, $p\text{valor}>0,05$; y para *adecuación*, $z(32, 32)=0,806$, $p\text{valor}>0,05$.

Del análisis previo podemos colegir que los dos grupos de trabajo componen los textos del pretest con una calidad discursiva equiparable porque no se hallan diferencias significativas en ninguno de los cuatro parámetros textuales. Por tanto, el GE y el GC son homogéneos en los resultados del pretest. Asumimos que los resultados en el postest y el postest aplazado se obtienen como consecuencia de la manipulación cuasiexperimental.

4.2. Análisis del parámetro de corrección

Considérese la representación gráfica de la evolución de ambos grupos, con respecto al porcentaje medio de errores de corrección, desde el pretest al postest aplazado, en la Figura 7.

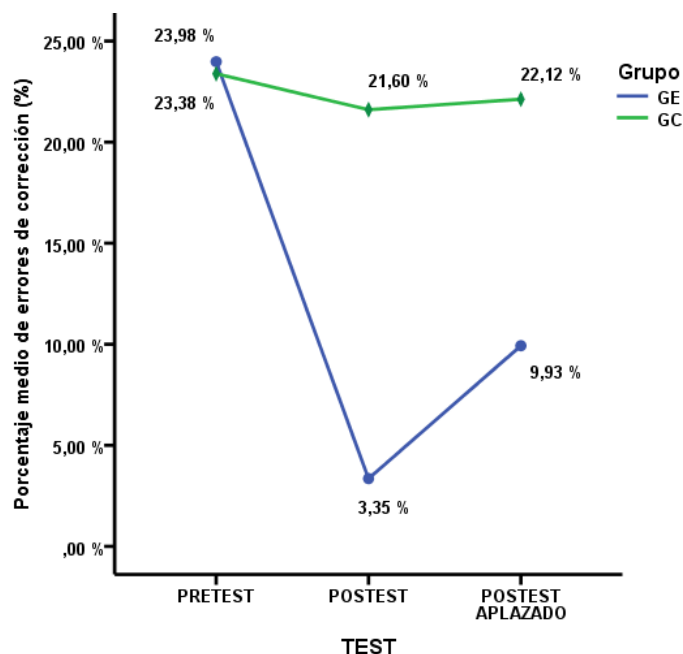


Figura 7. Evolución de ambos grupos, con respecto al porcentaje medio de errores de corrección, desde el pretest al posttest aplazado.

El grupo que recibe el tratamiento cuasiexperimental (GE) registra un descenso notorio de, aproximadamente, 20 puntos porcentuales del pretest al posttest en el porcentaje medio de errores de corrección, y una subida aproximada de 6 puntos porcentuales del posttest al posttest aplazado; sin embargo, el GC la mantiene prácticamente constante en el entorno del 22 %. Concretamente, la variación del porcentaje medio de errores de corrección es: (a) para el GE, de 24 % a 3,4 % y, luego, a 9,9 %; y (b) para el GC, de 23,4 % a 21,6 % y, luego, a 22,1 %.

Con el fin de estudiar si existen diferencias significativas en los porcentajes medios de errores de corrección entre las trayectorias descritas por los dos grupos del pretest al posttest aplazado, se aplica el test ANOVA bifactorial mixto (2x3). Es decir, se dispone de: (a) un factor intersujetos (medidas independientes), *grupo*, que presenta dos niveles (GE y GC); y (b) un factor intrasujetos (medidas repetidas), *test*, que presenta tres niveles (*pretest*, *posttest* y *posttest aplazado*).

La normalidad de la variable *corrección* se comprueba mediante la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk. Los resultados de dicha prueba, para un nivel de significación de 0,05, aseguran el ajuste de la variable a una distribución gaussiana, puesto que $p\text{valor} > 0,05$ en todos los niveles de los dos factores (*grupo* y *test*).

Los resultados de la prueba de esfericidad de Mauchly aseguran el supuesto de esfericidad de la variable *corrección* para el factor intrasujetos *test* en ambos grupos: $W(2)=0,94$ y $p\text{valor} > 0,05$. El supuesto de esfericidad implica que las varianzas de todos los pares posibles de diferencias entre los niveles del factor intrasujetos *test* son iguales.

Cumplidos los dos supuestos anteriores, podemos dictaminar si el efecto principal del factor *grupo*, el efecto principal del factor *test* y el efecto combinado de ambos factores son estadísticamente significativos mediante el test ANOVA ya mencionado. Los resultados, para un nivel de significación de 0,05, se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1. ANOVA bifactorial mixto (*grupo x test*) para el análisis del parámetro de corrección lingüística.

FUENTE	F	p-valor	TAMAÑO DEL EFECTO (ETA CUADRADO PARCIAL η_p^2)	POTENCIA OBSERVADA
GRUPO	21,20	$7,1 \times 10^{-5}$	0,414	0,99
TEST	49,92	2×10^{-13}	0,625	1
GRUPO x TEST	35,26	8×10^{-11}	0,540	1

De la Tabla 1 pueden extraerse las siguientes conclusiones:

(a) Existe un efecto principal significativo del factor intersujetos *grupo*: $F(1, 30)=21,20$, $p\text{-valor}<0,05$ y $\eta^2=0,414$, que tiene un impacto significativo y considerable sobre las puntuaciones de los sujetos. Es decir, la media de las puntuaciones medias obtenidas en el pretest, posttest y posttest aplazado dentro de cada grupo es diferente entre los grupos.

(b) Existe un efecto principal significativo del factor intrasujetos *test*: $F(2, 60)=49,92$, $p\text{-valor}<0,05$ y $\eta^2=0,625$, que tiene un impacto significativo y grande sobre las puntuaciones de los sujetos. Es decir, las medias de las respectivas puntuaciones medias obtenidas en el pretest, posttest y posttest aplazado son diferentes.

(c) Existe una interacción significativa de los factores *grupo* y *test*: $F(2, 60)=35,26$, $p\text{-valor}<0,05$ y $\eta^2=0,540$, que tiene un impacto significativo y grande sobre las puntuaciones de los sujetos. Es decir, se detectan diferencias entre las trayectorias del pretest al posttest aplazado en los dos grupos.

Una vez que sabemos que el efecto de la interacción de los factores *grupo* y *test* es significativo, nos interesa determinar entre qué pares de puntuaciones se encuentran las diferencias significativas. Para ello, realizamos la prueba de comparaciones múltiples *pos hoc* de Bonferroni dentro de cada nivel de los factores *grupo* y *test*. Las comparaciones *pos hoc* de Bonferroni, dentro de cada nivel del factor *test*, arrojan, para un nivel de significación de 0,05, los resultados que se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. Comparaciones múltiples *pos hoc* de Bonferroni dentro de los niveles del factor *test* para el análisis del parámetro de corrección.

TEST	GRUPO	F	p-valor	η_p^2	POTENCIA OBSERVADA
Pretest	GE - GC	0,04	0,85	0,001	0,054
Posttest	GE - GC	62,93	$7,4 \times 10^{-9}$	0,677	1
Posttest aplazado	GE - GC	37,97	$8,9 \times 10^{-7}$	0,559	1

De la Tabla 2 pueden extraerse las siguientes conclusiones:

(a) En el pretest no se hallan diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes de errores de corrección de ambos grupos: $F(1, 30)=0,04$, $p\text{valor}>0,05$ y $\eta^2=0,001$. Es decir, ambos grupos son homogéneos, con respecto al parámetro de corrección, antes de empezar el tratamiento cuasiexperimental, como ya se indicó previamente.

(b) En el posttest existen diferencias estadísticamente significativas y grandes entre los porcentajes de errores de corrección de ambos grupos: $F(1, 30)=62,93$, $p\text{valor}<0,05$ y $\eta^2=0,677$. Es decir, el tratamiento cuasiexperimental disminuye ostensiblemente los errores de corrección lingüística del GE, porque el porcentaje medio de errores de corrección del GE (3,4 %) es significativamente diferente (inferior) al del GC (21,6 %) y, además, el impacto del tratamiento cuasiexperimental es grande.

(c) En el posttest aplazado existen diferencias estadísticamente significativas y grandes entre los porcentajes de errores de corrección de ambos grupos: $F(1, 30)=37,97$, $p\text{valor}<0,05$ y $\eta^2=0,559$. Es decir, tres semanas después de finalizar el tratamiento cuasiexperimental, y en una situación de producción libre (es decir, sin una matriz textual que sirva de apoyo para la producción), los efectos del tratamiento aún perduran en lo que atañe a la corrección lingüística, porque el porcentaje medio de errores de corrección del GE (9,9 %) es significativamente diferente (inferior) al del GC (22,1 %) y, además, el efecto del tratamiento es grande.

Por otra parte, las comparaciones *pos hoc* de Bonferroni, dentro de cada nivel del factor *grupo*, arrojan, para un nivel de significación de 0,05, los resultados que se recogen en la Tabla 3.

Tabla 3. Comparaciones múltiples *pos hoc* de Bonferroni dentro de los niveles del factor grupo para el análisis del parámetro de corrección.

GRUPO	TEST	<i>p</i> -valor	TAMAÑO DEL EFECTO (<i>d</i> de Cohen)	
GE	Pretest	Postest	5,5x10 ⁻¹²	2,4 (grande)
		Postest aplazado	2,2x10 ⁻⁹	1,9 (grande)
	Postest	Pretest		
		Postest aplazado	2,6x10 ⁻⁴	1,3 (grande)
	Postest aplazado	Pretest		
		Postest		
GC	Pretest	Postest	0,996	--
		Postest aplazado	1,0	--
	Postest	Pretest		
		Postest aplazado	1,0	--
	Postest aplazado	Pretest		
		Postest		

De la Tabla 3 pueden extraerse las siguientes conclusiones:

(a) Dentro del GC, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p\text{valor}>0,05$) entre las comparaciones de pares del pretest, postest y postest aplazado. Es decir, el GC tiene en el pretest, el postest y el postest aplazado una actuación lingüística que no es significativamente diferente en lo que concierne a los errores de corrección.

(b) Dentro del GE se hallan diferencias significativas entre todas las pruebas (pretest, postest y postest aplazado) comparadas dos a dos:

- Existen diferencias estadísticamente significativas ($p\text{valor}<0,05$) entre el pretest y el postest. Es decir, el grupo que recibe el tratamiento cuasiexperimental tiene en el postest un porcentaje medio de errores de corrección significativamente diferente (inferior) al que tiene en el pretest y, además, el impacto del tratamiento cuasiexperimental es grande ($d>0,8$).
- Existen diferencias estadísticamente significativas ($p\text{valor}<0,05$) entre el postest y el postest aplazado. Es decir, el porcentaje medio de errores de corrección del GE en el postest aplazado es significativamente diferente (superior) al del postest y, además, el tamaño del incremento es grande ($d>0,8$). Sin embargo, como ya se expuso con anterioridad al comentar los resultados de la Tabla 2, el porcentaje medio de errores de corrección en el postest aplazado del GE (9,9 %) sigue siendo estadísticamente diferente (inferior) al que obtiene el GC (22,1 %) en el postest aplazado, lo que constituye un hallazgo relevante para defender los beneficios que conlleva la aplicación del tratamiento cuasiexperimental en lo que respecta a la disminución de los errores de corrección.
- Existen diferencias estadísticamente significativas ($p\text{valor}<0,05$) entre el pretest y el postest aplazado. Es decir, el porcentaje medio de errores de corrección del GE en el postest aplazado es significativamente diferente (inferior) al del pretest y, además, el efecto del tratamiento cuasiexperimental es grande ($d>0,8$).

Considerando todo lo expuesto en este apartado en relación con el parámetro de corrección lingüística, se verifica la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos en el postest y en el postest aplazado.

4.3. Análisis del parámetro de coherencia

El grupo que recibe el tratamiento cuasiexperimental (GE) registra una mejora ostensible en la coherencia textual porque el 100 % de los sujetos dota al texto del postest de una buena coherencia. Sin embargo, en el GC, la distribución de los porcentajes de alumnos que, respectivamente, dotan al texto del postest de una coherencia buena (25 %), regular (62 %) y mala (12,5 %) es, prácticamente, similar a la distribución de los porcentajes en el pretest (37,5 %, 62,5 % y 0 %, respectivamente). Es decir, todos los alumnos del GE componen sus textos del postest con una buena coherencia; pero, en el GC, un porcentaje alto de alumnos compone el texto del postest con una coherencia regular; un porcentaje medio de alumnos, con una coherencia buena; y un porcentaje bajo, con una coherencia mala.

Con respecto al posttest aplazado, ambos grupos registran una distribución de los porcentajes similar: un porcentaje elevado de alumnos compone el texto del posttest aplazado con una coherencia buena (87,5 % en el GE; 75 % en el GC), y un porcentaje bajo, con una coherencia regular (12,5 % en el GE; 25 % en el GC). Es decir, ambos grupos parecen presentar un comportamiento similar con relación al parámetro de coherencia en el posttest aplazado, pero, en el GE, el porcentaje de alumnos con una coherencia buena (87,5 %) es más elevado que en el GC (75 %).

Con el fin de estudiar si, dentro de cada grupo, existen diferencias significativas entre el parámetro de coherencia del pretest, el posttest y el posttest aplazado, se lleva a cabo, para cada grupo, una prueba de Friedman bifactorial (*grupo x test*) para muestras relacionadas, cuyos resultados revelan que:

(a) Existe un efecto significativo del factor intrasujetos *test* en el GE: $\chi^2(2)=17,17$ y $p\text{-valor}<0,05$. Es decir, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre la coherencia de los textos del pretest, posttest y posttest aplazado dentro del GE.

(b) Existe un efecto significativo del factor intrasujetos *test* en el GC: $\chi^2(2)=9,69$ y $p\text{-valor}<0,05$. Es decir, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre la coherencia de los textos del pretest, posttest y posttest aplazado dentro del GC.

Una vez que sabemos que el efecto del factor *test* es significativo dentro de cada grupo, nos interesa determinar entre qué niveles de este factor (es decir, entre qué pruebas experimentales) se encuentran las diferencias significativas. Para ello, realizamos, en cada grupo, la prueba de comparaciones múltiples *pos hoc* de Wilcoxon entre los niveles del factor *test*. La tasa de error por comparación se ajusta mediante *False Discovery Rate* (FDR). Así pues, las comparaciones *pos hoc* de Wilcoxon, dentro de cada nivel del factor *test*, arrojan los resultados que se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Comparaciones múltiples *pos hoc* de Wilcoxon dentro de los niveles del factor *test* para el análisis del parámetro de coherencia.

GRUPO	TEST		<i>z</i>	<i>p</i> -valor (ajustado FDR)	TAMAÑO DEL EFECTO <i>I</i>
GE	Pretest	Posttest	-3,13	0,003	0,37 (mediano)
		Posttest aplazado	-2,65	0,015	0,07 (pequeño)
	Posttest	Posttest aplazado	-1,41	1,00	--
GC	Pretest	Posttest	-1,27	0,359	--
		Posttest aplazado	-2,12	0,105	--
	Posttest	Posttest aplazado	-2,67	0,033	0,03 (pequeño)

De la Tabla 4 pueden extraerse las siguientes conclusiones:

(a) Dentro del GC, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p\text{-valor}>0,05$) ni entre el pretest y el posttest, ni entre el pretest y el posttest aplazado. Sin embargo, sí hay diferencias estadísticamente significativas ($p\text{-valor}<0,05$), y de tamaño pequeño, entre

el postest y el postest aplazado. Es decir, el GC tiene en el pretest, el postest y el postest aplazado una actuación lingüística que no es significativamente diferente en lo que concierne al parámetro de coherencia. No obstante, el GC dota a los textos del postest aplazado de una mejor coherencia en comparación con el postest, pero este hecho no supone una diferencia significativa en comparación con el pretest.

(b) Dentro del GE:

- Existen diferencias estadísticamente significativas ($p\text{valor}<0,05$) y medianas entre el pretest y el postest. Es decir, el grupo que recibe el tratamiento cuasiexperimental dota a los textos del postest de un nivel de coherencia significativamente diferente (mejor) del que imprime a los textos del pretest y, además, el impacto del tratamiento cuasiexperimental es mediano.
- Existen diferencias estadísticamente significativas ($p\text{valor}<0,05$) y pequeñas entre el pretest y el postest aplazado. Es decir, el GE dota a los textos del postest aplazado de un nivel de coherencia significativamente diferente (mejor) del que imprime a los textos del pretest y, además, el impacto del tratamiento cuasiexperimental es pequeño. Esto equivale a decir que, tras finalizar el tratamiento, sus efectos aún perduran, aunque un poco mitigados, en lo que concierne a la mejora de la coherencia textual, un hallazgo relevante a favor de la aplicación del tratamiento cuasiexperimental.
- No existen diferencias estadísticamente significativas ($p\text{valor}>0,05$) entre el postest y el postest aplazado. Es decir, el buen nivel de coherencia que se alcanza en el postest se mantiene en el postest aplazado.

Considerando todo lo expuesto en este apartado en relación con el parámetro de coherencia textual, se verifica la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos en el postest y el postest aplazado.

4.4. Análisis del parámetro de cohesión

El grupo que recibe el tratamiento cuasiexperimental (GE) registra una mejora palpable en la cohesión textual porque el 100 % de los sujetos dota al texto del postest de una buena cohesión. Sin embargo, en el GC, la distribución de los porcentajes de alumnos que, respectivamente, dotan al texto del postest de una cohesión buena (12,5 %), regular (50,0 %) y mala (37,5 %) es, prácticamente, similar a la distribución de los porcentajes en el pretest (6,2 %, 43,8 % y 50 %, respectivamente). Es decir, todos los alumnos del GE componen sus textos del postest con una buena cohesión, pero, en el GC, un porcentaje alto de alumnos compone el texto del postest con una cohesión regular; un porcentaje medio de alumnos, con una cohesión mala; y un porcentaje bajo, con una cohesión buena.

En cuanto al postest aplazado, el GE registra una mejora palpable en la cohesión textual, porque un porcentaje alto de alumnos compone el texto del postest aplazado con una cohesión buena (43,8 %); un porcentaje medio de alumnos, con una cohesión regular (37,5 %); y un porcentaje bajo, con una cohesión mala (18,8 %). Sin embargo, el GC presenta

un comportamiento inverso al del GE en el posttest aplazado: un porcentaje alto de alumnos compone el texto con una cohesión mala (75 %); un porcentaje medio, con una cohesión regular (18,8 %); y un porcentaje bajo, con una cohesión buena (6,2 %).

Con el fin de estudiar si, dentro de cada grupo, existen diferencias significativas entre el parámetro de coherencia del pretest, el posttest y el posttest aplazado, se lleva a cabo, para cada grupo, una prueba de Friedman bifactorial (*grupo x test*) para muestras relacionadas. Los resultados de cada prueba revelan que:

(a) Existe un efecto significativo del factor intrasujetos *test* en el GE: $\chi^2(2)=20,35$ y $p\text{-valor}<0,05$. Es decir, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre la cohesión de los textos del pretest, posttest y posttest aplazado dentro del GE.

(b) No existe un efecto significativo del factor intrasujetos *test* en el GC: $\chi^2(2)=4,67$ y $p\text{-valor}>0,05$. Es decir, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre la cohesión de los textos del pretest, posttest y posttest aplazado dentro del GC. Esto implica que el GC tiene en todas las pruebas experimentales una actuación lingüística que no es significativamente diferente en lo que compete al parámetro de cohesión.

Una vez que sabemos que el efecto del factor *test* es significativo únicamente dentro del GE, nos interesa determinar entre qué pruebas experimentales se encuentran las diferencias significativas. Para ello, realizamos, en el GE, la prueba de comparaciones múltiples *pos hoc* de Wilcoxon entre los niveles del factor *test*, cuyos resultados se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5. Comparaciones múltiples *pos hoc* de Wilcoxon en el GE dentro de los niveles del factor *test* para el análisis del parámetro de cohesión.

GRUPO	TEST	<i>z</i>	<i>p</i> -valor (ajustado FDR)	TAMAÑO DEL EFECTO <i>I</i>
GE	Pretest Posttest	-3,42	$3,66 \times 10^{-4}$	0,46 (mediano)
	Posttest aplazado	-2,11	0,042	0,09 (pequeño)
	Posttest Posttest aplazado	-2,76	0,006	0,31 (mediano)

De la Tabla 5 pueden extraerse las siguientes conclusiones:

- Existen diferencias estadísticamente significativas ($p\text{-valor}<0,05$) y medianas entre el pretest y el posttest. Es decir, el GE dota a los textos del posttest de un nivel de cohesión significativamente diferente (mejor) del que imprime a los textos del pretest y, además, el impacto del tratamiento cuasiexperimental es mediano.
- Existen diferencias estadísticamente significativas ($p\text{-valor}<0,05$) entre el pretest y el posttest aplazado. Es decir, el GE dota a los textos del posttest aplazado de un nivel de cohesión significativamente diferente (superior) del que imprime a los textos del pretest y, además, el impacto del tratamiento cuasiexperimental es reducido. Esto equivale a decir que, tras finalizar el tratamiento, sus efectos aún perduran, aunque un poco mitigados, en lo que concierne a la mejora de la cohesión textual, un hallazgo relevante a favor de la aplicación del tratamiento cuasiexperimental.

- Existen diferencias estadísticamente significativas ($p\text{valor}<0,05$) y medianas entre el postest y el postest aplazado. Es decir, el elevado nivel de cohesión que se alcanza en el postest descende en el postest aplazado; pero, a pesar de ello, la cohesión en el postest aplazado del GE sigue siendo significativamente diferente (superior) con respecto al pretest.

Considerando todo lo expuesto en este apartado en relación con el parámetro de cohesión textual, se verifica la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos en el postest y el postest aplazado.

4.5. Análisis del parámetro de adecuación

El grupo que recibió el tratamiento cuasiexperimental (GE) registra una mejora sustancial en la adecuación textual porque el 100 % de los sujetos dota al texto del postest de una buena adecuación. Sin embargo, en el GC, la distribución de los porcentajes de alumnos que, respectivamente, dotan al texto del postest de una adecuación buena (43,8 %), regular (37,5 %) y mala (18,8 %) es, prácticamente, similar a la distribución de los porcentajes en el pretest (18,8 %, 81,2 % y 0 %, respectivamente). Es decir, todos los alumnos del GE componen sus textos del postest con una buena adecuación, pero, en el GC, se da una circunstancia similar a la del pretest.

Con respecto al postest aplazado, casi todos los alumnos del GE (30 sujetos) dotan a sus textos de una buena adecuación (93,8 %), y solo dos alumnos muestran una adecuación regular (6,2 %). En el GC, solo el 75 % de los alumnos imprime a sus textos una buena adecuación; el 18,8 %, una adecuación regular; y el 6,2 %, una mala adecuación.

Con el fin de estudiar si, dentro de cada grupo, existen diferencias significativas entre el parámetro de adecuación del pretest, el postest y el postest aplazado, se lleva a cabo, para cada grupo, una prueba de Friedman bifactorial (*grupo x test*) para muestras relacionadas. Los resultados de cada prueba revelan que:

(a) Existe un efecto significativo del factor intrasujetos *test* en el GE: $\chi^2(2)=24,40$ y $p\text{valor}<0,05$. Es decir, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre la adecuación de los textos del pretest, postest y postest aplazado dentro del GE.

(b) No existe un efecto significativo del factor intrasujetos *test* en el GC: $\chi^2(2)=6,49$ y $p\text{valor}>0,05$. Es decir, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre la adecuación de los textos del pretest, postest y postest aplazado dentro del GC. Esto implica que el GC tiene en todas las pruebas experimentales una actuación lingüística que no es significativamente diferente en lo que compete al parámetro de adecuación.

Una vez que sabemos que el efecto del factor *test* es significativo únicamente dentro del GE, nos interesa determinar entre qué pruebas experimentales se encuentran las diferencias significativas. Para ello, realizamos, en cada grupo, la prueba de comparaciones múltiples *pos hoc* de Wilcoxon entre los niveles del factor *test*, cuyos resultados se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6. Comparaciones múltiples pos hoc de Wilcoxon en el GE dentro de los niveles del factor test para el análisis del parámetro de adecuación.

GRUPO	TEST	z	p -valor (ajustado FDR)	TAMAÑO DEL EFECTO I
GE	Pretest Posttest	-3,64	$3,66 \times 10^{-4}$	0,46 (mediano)
	Posttest aplazado	-3,30	0,0015	0,03 (pequeño)
	Posttest Posttest aplazado	-1,00	1,0	--

De la Tabla 6 pueden extraerse las siguientes conclusiones:

- Existen diferencias estadísticamente significativas (p valor<0,05) y medianas entre el pretest y el posttest. Es decir, el GE dota a los textos del posttest de un nivel de adecuación significativamente diferente (mejor) del que imprime a los textos del pretest y, además, el impacto del tratamiento cuasiexperimental es mediano.
- Existen diferencias estadísticamente significativas (p valor<0,05) y pequeñas entre el pretest y el posttest aplazado. Es decir, el GE dota a los textos del posttest aplazado de un nivel de adecuación significativamente diferente (mejor) del que imprime a los textos del pretest y, además, el impacto del tratamiento cuasiexperimental es pequeño. Esto equivale a decir que, tras finalizar el tratamiento, sus efectos aún perduran, aunque un poco mitigados, en lo que concierne a la mejora de la adecuación textual, un hallazgo relevante a favor de la aplicación del tratamiento cuasiexperimental.
- No existen diferencias estadísticamente significativas (p valor<0,05) entre el posttest y el posttest aplazado. Es decir, el buen nivel de adecuación que se alcanza en el posttest se mantiene en el posttest aplazado.

Considerando todo lo expuesto en este apartado en relación con el parámetro de adecuación textual, se verifica la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos en el posttest y el posttest aplazado.

5. CONCLUSIONES

El estudio aporta evidencias de que un tratamiento de escritura en ELE, articulado por procesos y apoyado en modelos textuales del género correo electrónico, mejora de forma sustantiva la competencia discursiva escrita de aprendices A1 germanohablantes. En el grupo experimental (GE) se observa una reducción muy acusada de la densidad de error en corrección entre el pretest y el posttest, que se mantiene con efecto grande en el posttest aplazado. El grupo de control (GC), por el contrario, permanece estable y en niveles sensiblemente superiores de error. Además, el GE consolida mejoras claras en coherencia, cohesión y adecuación, con resultados sostenidos en el tiempo.

Estas tendencias —incluido el 100 % de “coherencia buena” en el posttest del GE— están sólidamente respaldadas por los análisis estadísticos presentados en este estudio. Concretamente, el GE pasa, del pretest al posttest, a un 3,4 % de errores de corrección y, tres semanas después, conserva un 9,9 %, todavía significativamente inferior al GC (22,1 %). El GC se mantiene próximo al 22 % en todas las mediciones.

Desde el punto de vista didáctico, los resultados avalan la introducción temprana (nivel A1) de una enseñanza explícita de la textualidad basada en modelos de género y en la escritura como proceso, con andamiajes que guían la planificación, la textualización y la revisión. La evidencia sugiere que esta aproximación no solo incide en la corrección local, sino también en la organización global del texto (coherencia) y en la adecuación pragmática al contexto comunicativo, dimensiones críticas para la competencia discursiva.

En cuanto a la retroalimentación, conviene matizar su rol causal. La retroalimentación autorreparadora con código metalingüístico favorece la autorregulación, la toma de conciencia del error y la manipulación del propio texto, con efectos potenciales en el aprendizaje duradero. Ahora bien, no puede atribuirse como causa única de la mejora diferencial del GE, dado que esta modalidad también se aplica en el GC. En el GE, la combinación secuenciada de coevaluación, autocorrección y retroalimentación metalingüística —incluida la resolutive— integrada en un ciclo de revisión guiado por modelos constituye una explicación plausible del incremento de calidad observado. Esta interpretación es congruente con la evidencia disponible: el metaanálisis de Kang y Han (2015) muestra que el *feedback* correctivo escrito mejora la exactitud gramatical y que su eficacia depende de factores como el grado de explicitud metalingüística y la posibilidad de revisar y reescribir, es decir, de su inserción en dispositivos instruccionales estructurados. A su vez, la síntesis de Hyland y Hyland (2019) subraya que los ciclos de retroalimentación situados en pedagogías de escritura por procesos y basadas en géneros funcionan como andamiajes que focalizan la atención en la forma, favorecen la regulación del escritor y facilitan la transferencia de lo aprendido a tareas posteriores.

Con respecto al parámetro de corrección, el estancamiento observado en el GC (aproximadamente del 22 %) se alinea con hallazgos recientes en aprendices A1 germanohablantes. Gebhard (2021) muestra que intervenciones breves centradas en “evitar errores” reducen de forma limitada los errores ortográficos pero no el total de errores en las tareas de escritura, lo que sugiere restricciones de procesabilidad en etapas iniciales; este patrón es compatible con la estabilidad que aquí se documenta para el GC. Asimismo, trabajos sobre germanohablantes en fases tempranas reportan alta incidencia de errores funcionales (p.ej., preposiciones: selección, omisión y adición), lo que explica parte de la inercia de la corrección global si no se interviene textualmente sobre el género y la secuencia compositiva (San-Mateo-Valdehita & Díaz-Mendoza, 2024).

Este trabajo presenta, no obstante, limitaciones que condicionan la generalización: (i) diseño cuasiexperimental con asignación no aleatoria; (ii) condiciones de producción distintas entre grupos (aula vs. domicilio) que pueden introducir efectos de contexto; (iii) foco en un único género (correo electrónico) y en un solo nivel (A1); (iv) evaluación de coherencia, cohesión y adecuación mediante escalas tricotómicas, aunque con consenso interevaluador; y (v) población localizada (bachillerato en Baja Sajonia). Estas limitaciones abren vías de investigación futura: réplicas con asignación aleatoria, control de condiciones de producción, y ampliación a otros géneros y niveles.

En suma, el estudio aporta evidencia sólida de que intervenir tempranamente sobre la textualidad —combinando modelos de género, escritura por procesos y retroalimentación metalingüística— mejora de manera sustantiva y sostenible la calidad de la escritura en ELE en el nivel A1. Ello invita a repensar el tratamiento curricular de la escritura inicial en ELE y a integrar, desde los primeros cursos, objetivos de competencia discursiva al lado de la gramática de la frase.

6. REFERENCIAS

- AA. VV. (2008). Actividad posibilitadora. *Diccionario de términos clave de ELE*. <https://lc.cx/a6UaFl>.
- Al Asmari, A.A. (2015). Communicative language teaching in EFL university context: Challenges for teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(5), 976-984. <https://doi.org/10.17507/jltr.0605.09>.
- Alonso, R. & Martínez, P. (2009). Textos y procesos discursivos en el aula de E/LE. *Monográficos MarcoELE*, 8, 9-36. <https://cutt.ly/HrkpCbec>.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe.
- Brown, J.D. (1988). *Understanding research in second language learning*. Cambridge University Press.
- Bürsgens, G., Drüeke, M., Vidal, M.D. & Zerck, K. (2010). *A_topo.com. Método de español*. Cornelsen. <https://lc.cx/lEpb8O>.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir*. Ariel.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J.C. Richards & R.W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). Longman. <https://lc.cx/8Fzy6a>.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Arco Libros.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. En E.A. Soler & M.S. Jordà (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. <https://bit.ly/4detuEv>.
- Corral Estevez, C. (2020). Los marcadores discursivos: análisis de una colección de manuales de español como lengua extranjera. *Revista Electrónica del Lenguaje*, 7, 40-68. <https://lc.cx/B-1-gy>.
- Cuenca, M. J. (2008). *Gramática del texto*. Arco Libros.
- Economidou-Kogetsidis, M. (2011). “Please answer me as soon as possible”: Pragmatic failure in non-native speakers’ e-mail requests to faculty. *Journal of Pragmatics*, 43(13), 3193-3215. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.06.006>.
- Eguiluz, J. & Eguiluz, A. (2004). La evaluación de la expresión escrita. En J. Sánchez & I. Santos (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 1005-1024). SGEL.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa. Grupo Didascalía.
- Ferris, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 181-201. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990490>.
- García, A. (2013). Estudio de percepción de universitarios alemanes sobre estrategias de retroalimentación correctiva de la expresión escrita. *MarcoELE*, 17. <https://cutt.ly/QrkpNWIS>.
- Gebhard, C.A. (2021). The necessity to make errors: The case of German learners of Spanish. En *Proceedings of the 3rd International Conference Business Meets Technology* (pp. 61-67). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/BMT2021.2021.13612>.

- Gil de Montes-Garín, L. (2025). Estrategias léxicas y discursivas para el desarrollo de la oralidad en el español en contextos empresariales: un estudio empírico con profesores expertos y aprendices. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 19(38), 22-45. <https://doi.org/10.26378/rnlael1938607>.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148-164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>.
- Hyland, K. & Hyland, F. (2019). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge University Press.
- Kang, E. & Han, Z. (2015). The efficacy of written corrective feedback in improving L2 written accuracy: A meta-analysis. *The Modern Language Journal*, 99, 1-18. <https://doi.org/10.1111/modl.12189>.
- Konrad, E., Holzknacht, F., Schwarz, V. & Spöttl, C. (2018). *Assessing writing at lower levels: Research findings, task development locally and internationally, and the opportunities presented by the extended CEFR descriptors*. British Council. <https://bit.ly/3F8XepF>.
- Koran, E., & Koran, S. (2017). Pragmatic competence as an integral part of EFL teaching. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 4(3), 87-93. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v4i3p87>.
- Li, H. (2016). *Análisis de la expresión escrita de los estudiantes chinos en su aprendizaje de ELE basado en la teoría del género*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/63968>.
- Llamas, C. (2010). Competencia discursiva escrita en los niveles Avanzado (B2) y Dominio (C1): La unidad textual en los manuales de ELE. *MarcoELE*, 11, 125. <https://bit.ly/4iYa5cj>.
- López Ferrero, C. & Martín Peris, E. (2013). *Textos y aprendizaje de lenguas. Elementos de lingüística textual para profesores de ELE*. SGEL.
- Lucha, R.M & Díaz, L. (2016). El efecto positivo del trabajo de la expresión escrita en un curso de ELE general: Un estudio empírico longitudinal con aprendices multilingües. *MarcoELE*, 23, 116. <https://bit.ly/4kcfBZI>.
- Muñoz Pérez, J. (2020). Secuencias didácticas para el desarrollo de la competencia discursiva. *Revista Electrónica del Lenguaje*, 7, 10-39. <https://lc.cx/mGRzhr>.
- Pujante, R. & De Lucas, A. (2014). El taller de escritura creativa en la clase de español. *MarcoELE*, 18, 7084. <https://cutt.ly/Mrl7a6qB>.
- Pastor, S. (1994). El desarrollo de la competencia discursiva escrita del alumno de español. En S. Montesa & P. Gomis (Eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del V Congreso Nacional de ASELE* (pp. 247-252). ASELE. <https://cutt.ly/Prkp2hoH>.
- Pinilla, D.M. (2025). Revisión sistemática: Competencia comunicativa escrita en el aula: Estrategias, prácticas y retos en la enseñanza. *Revista Sociedad & Tecnología*, 8(1), 275-293. <https://doi.org/10.51247/st.v8i2.529>.
- Polio, C. (2017). *Teaching second language writing*. Routledge.
- Rosado, E., Aparici, M. & Perera, J. (2014). De la competencia discursiva en español L2 o de cómo adaptarse a las circunstancias. *Cultura y Educación*, 26(1), 86-102. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2014.908671>.
- Sánchez-Rivero, R., Alves, R.A. & Fidalgo, R. (2021). Estudio exploratorio observacional de la enseñanza de la composición textual en las aulas. *Revista de Psicología y Educación*, 16(2), 140-160. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.207>.

- San-Mateo-Valdehita, A. & Díaz-Mendoza, A.I. (2024). Análisis de errores en el uso de las preposiciones en textos escritos por estudiantes germanófonos de español como segunda lengua (L2). Estudio de corpus. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 57(114), 6-33. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342024000100006>.
- Yanguas Santos, L., (2009). El texto descriptivo en el aula de ELE: de la teoría a su presencia en el MCER y en el PCIC. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 8, 1-26. <https://lc.cx/WsUSbF>.
- Zerck, K. (2005). La autocorrección de textos. *Der fremdsprachliche Unterricht. Spanisch*, 4(11), 22-27. <https://bit.ly/4iS2Suo>.

7.ANEXOS

Anexo 1A: Texto de un participante, del grupo de control, en el pretest (Figura 8).

Muestra – Grupo de control – Pretest

¿Qué tal?^Z

Me llamo XXXX, tengo 16 años y vivo en XXXX.

Yo día a día^A no es muy interesante porque desde las siete en punto hasta la una en punto estoy a^{Präp} la^{Gen} instituto, después^R voy [√] mi casa. Los martes, los jueves, los sábados^R y los domingos yo^[...] monto a caballo, mi caballo se llama Elli, tiene 10 año^{Bez}.

Después^R de monto^K a caballo yo^[...] me ducho y ceno. El viernes voy con los scouts [√] seis a nueve de la noche. El lunes por la noche toco la guitarra^R.

[√] El fin de semana no doy^W prisa, yo^[...] veo la tele, estudio y después^R por la noche, a las diez y media^Z voy a las discotecas con mis amigos y después^R dormo^F.

¿Como^R te llamas? ¿Qué haces en la semana?

Adiós.

***** ANÁLISIS *****

Nº de palabras	131										
CORRECCIÓN	Tipos de errores										
	A	Präp	K	F	Gen	Bez	W	[...]	√	R	Z
	1	1	1	1	1	1	1	3	3	7	2
		Nº de errores: 22 Porcentaje de errores sobre la longitud del texto: 16,79 %									
ADECUACIÓN	BIEN										
COHERENCIA	MAL		RAZÓN: información desordenada, párrafos con varias ideas.								
COHESIÓN	REGULAR		RAZÓN: no existe una proporción equilibrada entre oraciones enlazadas con conjunciones y marcadores textuales, y oraciones enlazadas mediante yuxtaposición.								

Figura 8. Muestra de un participante del grupo de control en el pretest.

Anexo 1B: Texto de un participante, del grupo experimental, en el pretest (Figura 9).

Muestra – Grupo experimental - Pretest

Hola^Z

Soy XXXX, tengo 16 años, vivo en XXXX y estudio en XXXX.

El lunes yo me levanto a ^{Art} seis y media. Después me ducho. ^{Yo[...]} desayuno desde las siete hasta las siete y veinte. Después^R descanso hasta ^{Art} ocho menos veinte y voy [√] instituto.

[√] Quedo hasta las tres y veinticinco en el instituto. ^{Yo[...]} voy hacia casa. Después como y son las cinco menos veinte juego al fútbol.

A ^{Art} seis y media ^{yo[...]} voy hacia casa. [√] Ducho a las siete. Después^R ceno con mi familia hasta ^{Art} siete y media. Después^R hago los deberes hasta ^{Art} ocho.

A ^{Art} ocho ^{yo[...]} navego en internet y veo la televisión o escucho música hasta las diez. Después^R ^{soy^W} en mi cama y juego con mi teléfono^R. Después^R ^{dormo^F} a ^{Art} once.

En el fin de semana voy con mis amigos porque jugamos al fútbol. A veces ^{soy^W} con mis amigos hasta ^{Art} cinco de ^{Art} mañana. Después^R ^{yo[...]} voy hacia casa y ^{dormo^F} hasta las tres de ^{Art} mediodía. Después^R [√] levanto y ^{haco^F} los deberes.

^ZCómo te llamas? ^ZQué^R haces en la semana?

Adiós.

***** ANÁLISIS *****

Nº de palabras	175						
CORRECCIÓN	Tipos de errores						
	Art	F	W	[...]	√	R	Z
	10	3	2	5	4	9	3
Nº de errores: 36		Porcentaje de errores sobre la longitud del texto: 20,57 %					
ADECUACIÓN	BIEN						
COHERENCIA	REGULAR		RAZÓN: existe ambigüedad: «Después como y son las cinco menos veinte juego al fútbol».				
COHESIÓN	MAL		RAZÓN: división en párrafos incorrecta, mayoría de oraciones enlazadas con yuxtaposición.				

Figura 9. Muestra de un participante del grupo experimental en el pretest.

Anexo 2A: Texto de un participante, del grupo de control, en el postest (Figura 10).

Muestra – Grupo de control – Postest

¡Hola! **Z**

Me llamo XXXX, tengo 16 años, soy de Alemania y vivo en XXXX. **Yo** [...] estudio en **la**_{Gen} instituto “XXXX” **Z**

Mi vida cotidiana de lunes a viernes: Me levanto a las seis y media de **la**_{Art} mañana **y** [...] **y** ducho y desayuno. Entonces me voy **con**_{Präp} la bicicleta al instituto. **Fin** de la escuela_A es a las tres y **veinte y cinco**_A minutos [...] de lunes a miércoles y a la una y veinte minutos [...] de jueves a viernes. **Después**_R me voy a mi casa y como algo. Luego me hago mis deberes y hago deporte. **Entonces**_W me como **la**_{Art} cena y **va**_V acostado a las diez de la noche. **A**_{Präp} **la**_{Gen} fin de semana me levanto a las nueve de la mañana y **va**_V acostado a las tres de la noche. **A**_{Präp} **la**_{Gen} fin de semana **yo** [...] quedo con mis amigos **y** [...] hago deporte y **salvo**_F de noche.

Me gusta mucho hacer deporte, montar a caballo y cocinar. Me encanta bailar zumba. Pero no me gusta hacer deberes **y**_{Konj} jugar al fútbol_R. No me importa jugar al baloncesto_R y me molesta hacer deberes.

Yo [...] soy bastante alta y delgada. Tengo el pelo castaño y **los**_{Art} ojos **verde**_{Bez} y **azul**_{Bez}. Mi pelo es rizado y largo. **Yo** [...] soy inteligente **y** [...] simpática_R y muy alegre. Además_R **yo** [...] soy **divertido**_{Bez}.

Y tú_R **Z** ¿cuál_R es tu nombre? Cuéntanos algo sobre tu vida cotidiana. ¿Cuales_R son tus preferencias y aficiones? ¡Describes **tus**_{Bez} aspecto **físico**_R y carácter_R! ¿Y por qué estudias alemán?

Hasta luego, XXXX.

***** ANÁLISIS *****

Nº de palabras	242																							
CORRECCIÓN	Tipos de errores																							
	<table border="1"> <tr> <th>A</th> <th>Art</th> <th>Präp</th> <th>F</th> <th>Konj</th> <th>Gen</th> <th>Bez</th> <th>W</th> <th>[...]</th> <th>√</th> <th>R</th> <th>Z</th> </tr> <tr> <td>2</td> <td>3</td> <td>3</td> <td>1</td> <td>1</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>1</td> <td>10</td> <td>3</td> <td>10</td> <td>3</td> </tr> </table>	A	Art	Präp	F	Konj	Gen	Bez	W	[...]	√	R	Z	2	3	3	1	1	3	4	1	10	3	10
A	Art	Präp	F	Konj	Gen	Bez	W	[...]	√	R	Z													
2	3	3	1	1	3	4	1	10	3	10	3													
Nº de errores: 44 Porcentaje de errores sobre la longitud del texto: 18,2 %																								
ADECUACIÓN	BIEN																							
COHERENCIA	REGULAR RAZÓN: hay repeticiones («Pero no me gusta hacer deberes [...] y me molesta hacer deberes», «A la fin de semana me levanto [...]». A la fin de semana yo quedo...»). Además, las actividades del fin de semana no se enumeran en un lógico orden cronológico.																							
COHESIÓN	REGULAR RAZÓN: no se enlazan secuencias discursivas porque el párrafo cuarto (gustos) y el párrafo quinto (descripción) no se introducen con una frase temática o un marcador textual, un adverbio o una locución adverbial.																							

Figura 10. Muestra de un participante del grupo de control en el postest.

Anexo 2B: Texto de un participante, del grupo experimental, en el postest (Figura 11).

Muestra – Grupo experimental – Postest

Hola amigo/ amiga:

¿Cómo estás? Me llamo XXXX, soy una chica alemana y tengo 15 años. Vivo en XXXX, en Baja Sajonia, y estudio en el instituto XXXX, en XXXX. A continuación te cuento mi rutina diaria_R, mis preferencias y aficiones y la descripción de mi aspecto físico y de mi carácter.

Por la mañana me levanto normalmente a las seis y media de lunes a viernes. Después me ducho a las siete menos cuarto. Luego desayuno a las siete en la cocina con mi familia. Más tarde, a las siete y media, voy al instituto porque el instituto empieza a las ocho en punto y casi siempre termina a las tres y veinticinco de la tarde.

A continuación, como a las cuatro_R en punto de la tarde, pero a veces como a las dos en punto cuando el instituto termina más temprano. Después, solo hago los deberes por la tarde, o por la noche a veces. Luego ceno bocadillos o pizza con mi familia a las siete y media de la tarde.

Por la noche, navego en internet y chateo con mis amigos. Me acuesto a las diez_R en punto.

Los sábados_R por la mañana duermo mucho. Me levanto a las doce del mediodía y después desayuno. Por la tarde quedo con mis amigos. Me acuesto a las doce de la noche.

Los domingos por la mañana duermo mucho también_R. Por la tarde hago algo con mi familia o con mis amigos. Por la noche hago los deberes y me acuesto a las diez_R de la noche.

Con respecto a mis preferencias y aficiones, me gusta mucho tomar fotos con mis amigos porque me encanta ser creativa. También me gusta pintar cuando me relajo en mi casa, por eso pinto mucho. Asimismo, me gusta mucho escuchar música cuando me relajo en mi casa o cuando viene_{Bez} mis amigos. Además, me encanta viajar por el mundo mientras estoy con mi familia o con mis amigos.

Por otra parte, no me gusta jugar al fútbol, por eso prefiero hacer algo con mis amigos. Tampoco me gusta mucho hacer deporte porque es agotador, pero no me importa ver deporte en la televisión. Además, me molesta hacer los deberes porque no tengo tiempo para hacer algo con mis amigos.

En cuanto a mi aspecto físico, tengo el pelo rubio oscuro, ondulando_R, a veces liso, y muy largo. Mis ojos son azules claros. Soy alto_{Bez} y delgado_{Bez}. A veces llevo una trenza. Otras personas dicen soy muy guapa.

Con respecto_R a mi carácter, soy tranquila, graciosa y inteligente. Soy un poco tímida, pero, cuando estoy con mis amigos, soy muy sociable y hablador_{Bez}. Normalmente soy atenta; sin embargo, soy un poco despistada_R cuando tengo que escribir mucho_{Bez} exámenes.

¿Cómo te llamas tú? ¿Qué_R aficiones tienes? ¿Cómo eres? ¿Por qué estudias alemán? Puedes escribirme un correo electrónico con tu información en alemán o en español.

Muchos saludos,

XXXX XXXX

***** ANÁLISIS *****

Nº de palabras	483	
CORRECCIÓN	Tipos de errores	
	Bez	R
	5	10
	Nº de errores: 15	Porcentaje de errores sobre la longitud del texto: 3,1 %
ADECUACIÓN	BIEN	
COHERENCIA	BIEN	
COHESIÓN	BIEN	

Figura 11. Muestra de un participante del grupo experimental en el postest.

Anexo 3A: Texto de un participante, del grupo de control, en el postest aplazado (Figura 12).

Muestra – Grupo de control – Postest aplazado

¡Hola chica!^Z

Me llamo XXXX XXXX, soy de XXXX^Z de Alemania. Tengo 16 años y vivo con mis padres en el^{Gen} ciudad XXXX. Mi padre es^w [NOMBRE PROPIO ANONIMIZADO] y mi madre es^w [NOMBRE PROPIO ANONIMIZADO]. Mi madre es alemana y mi padre es americano. Voy a la^{Gen} instituto XXXX^Z en XXXX.

Yo^[...] tengo ^{Art} pelo negro y llevo muy corto. Yo^[...] llevo un jersey negro y vaqueros azul^{Bez.} Soy alto pero gordo. Yo^[...] tengo un^{Gen} barba corto^{Bez} y soy muy bueno. Soy ^{sympatico}^{RR} y amable.

Yo^[...] tengo muchos amigos. Ellos nombre son^k XXX, XXX, XXX, XXX, XXX, XXX, XXX, XXX y XXX en un club de ^{futbol}^R. El nombre es XXX XXX. Los ^{hobbies}^w de XXX y XXX son ^{juegan}^k [√] el ^{basket}^w. XXX no tiene ^{hobbies}^w. Muchos de mis amigos son^A 18 años.

Mis ^{hobbies}^w son ^{mira}^k la ^{télé}^R, ^{juego}^k [√] el ^{futbol}^R, ^{juego}^k con mis amigos y ^{juego}^k [√] el ^{basket}^w.

***** ANÁLISIS *****

Nº de palabras	146									
CORRECCIÓN	Tipos de errores									
	R	W	A	Gen	Bez	Art	K	Z	[...]	√
	5	7	1	3	2	1	6	3	4	3
		Nº de errores: 35 Porcentaje de errores sobre la longitud del texto: 24 %								
ADECUACIÓN	MAL			RAZÓN: (a) no se expresa una fórmula de despedida; (b) no se solicita al destinatario información personal como se exige en la tarea.						
COHERENCIA	BIEN									
COHESIÓN	MAL			RAZÓN: (a) no se enlazan secuencias discursivas (no se emplea al principio de los párrafos una frase temática, un marcador textual, un adverbio o una locución adverbial para crear enlaces entre los párrafos); (b) las oraciones se yuxtaponen en su mayoría, por lo que no existe un equilibrio entre oraciones yuxtapuestas y oraciones enlazadas mediante conectores, adverbios o locuciones adverbiales.						

Figura 12. Muestra de un participante del grupo de control en el postest aplazado.

Anexo 3B: Texto de un participante, del grupo experimental, en el postest aplazado (Figura 13).

Muestra – Grupo experimental – Postest aplazado

Hola Ana María:

Gracias por tu correo. Me llamo XXXX XXXX y tengo también 16 años. Vivo con mi familia, es mi padre XXXX, mi madre XXXX y nuestro perro Elly, en XXXX, un pueblo bajo_w cerca de XXXX.

Voy al instituto XXXX y donde aprendo inglés, francés y español. Con respecto al instituto_z soy inteligente y trabajando_w. Entonces hago los deberes pero no me encanta. A mí encanta hacer deporte. Juego al fútbol y al tenis de mesa. Asimismo voy siempre al insti con_{Präp} bici. Además me gusta escuchar música electrónica_R, pero en el momento no juego_w un intromento_R. Bailar no me gusta nada. Me gusta jugar_F con mi perro, por otra parte me molesta pasear con ella, porque es aburrido.

Tengo el pelo marrón_w y corto. Mis ojos son azules verdes. Soy alegre y divertido.

En el fin de semana me gusta charlar con mis amigos y nos riemos_R mucho juntos, pero no me importa ver una película solo.

A mi_R me gusta el_{Gen} ciudad Hamburgo, es muy bonito_{Bez} y donde es_w mi hermana XXXX.

Mi color favorito es rojo.

¿Qué hace tú en el fin de semana? ¿Haces deporte?

Saludos,

XXXX XXXX

***** ANÁLISIS *****

Nº de palabras	193					
CORRECCIÓN	Tipos de errores					
	R	W	Gen	Bez	F	Präp
	4	5	1	1	1	1
Nº de errores: 14 Porcentaje de errores sobre la longitud del texto: 7,3 %						
ADECUACIÓN	BIEN					
COHERENCIA	BIEN					
COHESIÓN	REGULAR	RAZÓN: No se enlazan secuencias discursivas; sin embargo, existe un buen equilibrio entre oraciones yuxtapuestas y oraciones enlazadas mediante marcadores textuales.				

Figura 13. Muestra de un participante del grupo experimental en el postest aplazado.