# *El temido bolígrafo rojo. La elaboración de sistemas de corrección para la expresión escrita*

M.ª Dolores Fabián Martín-Arroyo
Universidad Eötvös Loránd
Budapest

## 1. Un temor compartido: la corrección escrita

De entre todas las acciones docentes, la corrección escrita es una de las que peor acogida emocional presenta entre los miembros implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque en modos de expresión diferentes, tanto el alumno como el profesor pueden llegar a desarrollar un temor a la corrección que condicionará la visión de utilidad didáctica que esta herramienta educativa encierra.

Seguro que, como alumno de idiomas, alguna vez en nuestra vida habremos recibido la corrección de un texto escrito de nuestro puño y letra, lleno de marcas en rojo que nos informaban de la cantidad de errores que habíamos cometido. Desgraciadamente, en la actualidad este tipo de correcciones se siguen produciendo y los alumnos de español, o de idiomas en general, experimentan lo mismo que sentíamos nosotros al recibirla: un inmediato impacto emocional que, en el mejor de los casos, no deja huella en el alumno, pero que en otros, podría desembocar en una ansiedad lingüística (Moliné y D'Aquino, 2004: 39) o en la pérdida de confianza, no solo en el estado de su competencia comunicativa, sino en su proceso de aprendizaje.

Esta animadversión no es exclusiva de los alumnos, los profesores también experimentamos cierto rechazo a la labor de corregir. Los periodos de corrección pueden ser vividos con mayor o menor agonía, pues requieren una inversión considerable de nuestro tiempo que variará en función del número de alumnos a nuestro cargo. Aunque sabemos que no es vinculante la corrección del error con la incorporación efectiva de la forma corregida en la interlengua del alumno (Chaudon 1998: 152), no podemos evitar la frustración y la sensación de inutilidad de nuestro trabajo, cuando el alumno vuelve a cometer un error que previamente le hemos corregido. Y no nos engañemos, de entre todas las labores docentes, esta no es la más agradable de realizar. De modo que solo nos queda preguntarnos: ¿sirve para algo todo este sufrimiento?

## 2. De la corrección reparadora a la corrección con fines didácticos

Existen docentes que, cuestionando los efectos positivos de la corrección escrita, creen que estos sentimientos, energías y tiempo del profesor son en vano y que podrían estar orientados hacia otras actividades con menos impacto emocional, más productivas y efectivas a corto plazo para el alumno (Zamel, 1985.). Pero por otro lado, hay quienes defienden que la corrección debe estar incorporada en el programa docente.

La ven como otra técnica de aprendizaje más que posibilita nuevos procesos de reestructuración en la interlengua del alumno. Efectivamente, cada vez que el estudiante formula su hipótesis lingüística en forma de *output*, espera de su profesor un *feedback positivo* que la confirme o un *feedback negativo*, que la rechace. Así que el modo en el que el profesor manifieste este *feedback*, o lo que es lo mismo, el modo con el que corrija el *output*, determinará las modificaciones que se producen en el sistema lingüístico en construcción del alumno.

A pesar de los avances metodológicos de esta última década, hay docentes que siguen anclados en una modalidad conductista de la corrección. Continúan viendo el error escrito del alumno solo como una imperfección que debe ser reparada. Sus correcciones se centran en marcar y proporcionar la solución correcta a cada uno los errores que detecta en el escrito del alumno, porque de no hacerlo, cree que podrá incorporar la forma errada en su sistema lingüístico.

Gracias a las teorías cognitivistas y su resonancia en el enfoque humanista y comunicativo en la enseñanza de lenguas, el error es considerado como una pieza esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y como tal, la corrección deberá estar enfocada a sacarle el mayor rendimiento didáctico posible. Por tanto, es necesario que el docente que opte por incorporar la corrección en su labor docente, pase de una *concepción reparadora* de la corrección, a considerarla como una técnica didáctica más que posibilite un nuevo entorno de enseñanza-aprendizaje; en otras palabras, una *corrección con fines didácticos* (Moliner, D'Aquino, 2004: 7).

## 3. Una competencia docente más: el saber corregir

Será el docente el responsable de transformar una simple acción, como es la de marcar los errores en el texto de un alumno, en una técnica de aprendizaje. Con sus conocimientos específicos, sus habilidades y actitudes podrá optimizar el rendimiento didáctico del error del alumno y convertir así, la corrección en un *saber hacer* más de la competencia docente, el *saber corregir*.

En términos de diseño de estrategias o situaciones de enseñanza-aprendizaje, la corrección del discurso escrito del estudiante cuenta con una clara ventaja, no presente en la corrección del *output* oral del alumno, que es la permanencia. Esta proporciona al profesor y al alumno, más tiempo: al primero, para orquestar una situación de enseñanza-aprendizaje adaptada a la necesidad de sus estudiantes; y al segundo, más tiempo para enfrentarse y reflexionar sobre las reglas que actuaron desde su interlengua para generar el error.

Antes de caracterizar este saber docente -el saber corregir textos escritos- es necesario resolver una equivocación en la que suelen caer muchos profesores, y es confundir la corrección con la evaluación. Aunque nuestros alumnos esperen una nota de nuestras correcciones, la corrección no pretende juzgar ni valorar su actuación lingüística, sino que solo trata de evidenciarle aquellos errores que le sean útiles en su aprendizaje para que pueda reformularlos y evitar así que no se repitan en el futuro. Por lo que una

de las acciones que deberá realizar el profesor será la de acostumbrar al alumno a recibir sus producciones escritas sin nota alguna y, además, deberá hacerle comprender que, para obtenerla, ya tendrá un instrumento de medición que le indique cuál es el estado de su competencia comunicativa.

Erraríamos si pensáramos que este saber hacer está orientado en exclusividad al momento de la corrección. Todo lo contrario. Al buscar un fin didáctico, el saber corregir obliga a ampliar la acción del profesor más allá del acto correctivo, con lo que incluirá una actividad previa y posterior al hecho de señalar los errores de una producción escrita del alumno.

De este modo, para una correcta comprensión del conjunto de procedimientos y recursos que caracterizan al saber corregir, será necesario dividirlo en tres etapas de actuación docente: la reflexiva, la correctiva y la mediadora.

### 3.1. La etapa reflexiva

Ante el escrito del alumno y con el bolígrafo en mano, muchos profesores ni se cuestionan qué es lo que pretenden –más allá de la mera señalización de los errores que encuentre– con la corrección que va a efectuar. Apostar por una corrección con fines didácticos, comienza por definir y concretar cuáles serán los objetivos que persiga esta acción, o lo qué es lo mismo, responderse a la pregunta ¿para qué corregir?

Es evidente que el objetivo más inmediato que buscaremos con nuestra corrección es que el alumno perciba, comprenda y aprenda *con* el error que ha cometido para que pueda, en futuras actuaciones lingüísticas, autocorregirse y así, no volver a realizarlo. Pero si queremos sacarle el máximo rendimiento a esta labor, pueden sumársele, otras metas a corto y a largo plazo, encaminadas a la creación de una conciencia pragmática y estratégica en el alumno.

Con una *corrección a nivel textual*, en la que se sobrepase los límites oracionales y se incorpore las propiedades discursivas del texto escrito como otro campo de actuación más, podríamos llegar a familiar al alumno con las partes constituyentes de su propio discurso escrito. Por otro lado, si también fueran objeto de corrección las estrategias de composición o las técnicas de redacción, así como otras microhabilidades de la destreza escrita, podríamos, como objetivo a largo plazo, ver mejoras en la habilidad escrita de nuestros alumnos (Bitchener y Ferris 2012: 140).

Otra pregunta que ha de ser resuelta en esta etapa reflexiva es si proporcionaremos o no la forma correcta del error en el escrito. La respuesta dependerá del estado en el que se encuentre la competencia comunicativa del alumno. Si con su interlengua es capaz de encontrar por sí solo la solución correcta al error, entonces podríamos optar por utilizar un *método indirecto de corrección*. Sin embargo, si creemos que no es posible que el alumno lo identifique, deberíamos decantarnos por un *método directo*, en donde el profesor añade la forma corregida junto a la errada.

También es necesario tener en cuenta que no todos los errores acogen fácilmente un método u otro de corrección. Solo podremos utilizar un método indirecto si el error es de *carácter postsistemático*, es decir, que se refiere a una estructura lingüística que ya forma parte de la interlengua del alumno, de otro modo, con *errores presistemáticos*, no sería posible ponerlo en práctica.

Los métodos indirectos proporcionan mucha autonomía al alumno, pues es él con su competencia comunicativa en la lengua meta, el que será capaz de encontrar la solución al error que previamente ha cometido. Si nuestro objetivo es que el alumno autogestione la identificación de su equivocación por completo, elegiremos la llamada *corrección evidenciadora*, en la cual el profesor solo señalaría el error, nada más. En el caso de que queramos orientar parcialmente este el proceso, la alternativa que nos propone la *corrección clasificatoria* nos concede el crear un puente comunicativo entre el profesor, la corrección y el alumno a través de un código de marcas.

Sin embargo, si decidimos facilitarle por completo la solución, nos situaremos en el *método directo o en la corrección resolutiva*, en la que será el profesor el encargado, no solo de evidenciar el error ante el alumno, sino también de darle una solución. Uno de los peligros que tiene esta técnica es que no asegura al docente que el alumno revise y reflexione sobre su error, actividad que sí está presente en los métodos indirectos.

Aunque haya autores que consideren que no es necesaria la corrección de los errores presitemáticos, por no considerarse un error real en la interlengua del alumno, para aquellos que si lo deseen, una propuesta intermedia que combina ambos métodos de corrección es la llamada corrección mixta que aplica el método directo para actuar sobre los errores presistemáticos y el método indirecto para los postsistemáticos.

La elección de un método u otro, finalmente dependerá de los objetivos y necesidades del alumno, así como de sus capacidades y, en último lugar, de la técnica correctiva que mejor se adapte a él y al profesor.

Lo que sí es cierto es que, si abogamos por alguna técnica indirecta de corrección, es necesario un trabajo formativo con el alumno. Posiblemente la mayoría de nuestros estudiantes haya experimentado métodos tradicionales de corrección en los que era impensable que el profesor no formulara la solución al error; por esa razón, es necesario salvar el choque mental que puede causar en el alumno una técnica de este tipo. En el caso de elegir una corrección clasificatoria, esta instrucción previa se vuelve ineludible, pues es necesario formar al alumno para que trabaje eficazmente con el código de marcas.

Sin duda alguna, un elemento clave que condiciona las decisiones que se esperan de esta etapa reflexiva es el estudiante, pero no siempre la corrección es bien acogida por su parte. Habrá alumnos a los que les guste ser corregidos y que la consideren como una vía de autoconocimiento del estado de su interlengua, a la par que otro mecanismo de aprendizaje, pues saben trabajar con ella. Pero existe otro tipo de estudiantes a los que la corrección les despierta poco interés. Reciben el texto corregido y apenas re-

paran en él, lo meten en su carpeta o mochila y se olvidan por completo del mismo. El aburrimiento, la falta de estrategias o que prefieran otras vías de aprendizaje (Cassany 1993: 28) pueden ser las razones de esta indiferencia, pero lo que es seguro es que como docentes deberemos procurar que también estos alumnos descubran su utilidad y se enriquezcan de sus beneficios.

En esta etapa reflexiva del saber corregir, ya le hemos dado respuestas a las siguientes preguntas: ¿para qué corregir?, ¿qué corregir?, y ¿cómo corregir? Para dar por finalizada esta fase de toma de decisiones, queda responder a una pregunta más: ¿cuándo corregir?

Al buscar un fin didáctico con la corrección, tendremos que procurar que el lapso temporal redacción-corrección sea el mínimo posible. No es lo mismo realizar una corrección inmediata en el aula, en la que el alumno recibirá un *feedback in situ*, que realizar una corrección diferida, en la que el tiempo en el que reciba el alumno la corrección dependerá en exclusiva del corrector. Por lo que el profesor tendrá que establecer cuándo se producirán los periodos de redacción y los de corrección.

Para que merezca la pena el trabajo correctivo, nuestros alumnos deben hacer *algo* con la corrección, de modo que, independientemente del método de corrección que escojamos o la técnica o actividad con la que la materialicemos, deberá existir una fase de revisión del texto. Con ella, nos aseguraremos que el alumno vuelve al documento corregido y posibilitaría que reflexionara sobre su error.

Por otro lado, a una fase de redacción, una de corrección y una de revisión, habría que añadir otra fase más, la de reformulación; ya que es la «única forma de dar sentido a la revisión y de aprovechar los esfuerzos» (Cassany 1993: 51) invertidos en la corrección.

Como vemos, todas estas fases requieren una sucesión lineal en el tiempo, de manera que, para que se maximicen las oportunidades didácticas que nos ofrecen, será necesario secuenciarlas e incluirlas en nuestra programación de aula.

### 3.2. Etapa correctiva

Una vez que se ha clarificado a nivel mental nuestro plan correctivo, pasaremos a enfrentarnos al papel escrito del alumno.

La calidad de la corrección que le ofrezcamos dependerá tanto de nuestra capacidad de identificación del error, como del conocimiento que tengamos del estado de la interlengua del estudiante. De este modo, sabremos distinguir entre lo que es una equivocación momentánea en la actuación lingüística del alumno –o, lo que es lo mismo, una *falta*– de una equivocación por incumplimiento de una regla de la lengua meta, el *error*. Existen dos posibles causas para que se produzca esta violación lingüística: por un lado, el desconocimiento, conocido como error presistemático; y, por otro, la falta de dominio de la regla, o error postsistemático.

Una vez hecha esta distinción, con la que debe contar el docente siempre que corrija, es necesario que este se plantee otra pregunta más. Y es que ha de decidir si corrige todos los errores o deja algunos sin marcar.

Es posible que, con el bolígrafo en mano, el profesor se vea tentado a sentirse corrector profesional en defensa de la pulcritud idiomática, cosa que, a no ser que cambie de profesión, no lo es. No se puede esperar del alumno que su producto lingüístico sea perfecto porque, *per se,* va a contener errores; ni que la finalidad de la actividad correctiva sea que ellos produzcan textos perfectos, porque lo que se persigue es que el alumno aprenda de sus fallos.

Hecha esta aclaración, el docente puede tomar la postura de corregir todas las imperfecciones del texto, incluyendo las faltas y los errores pre- y postsistemáticos. Al adoptar este tipo de *corrección exhaustiva*, se corre el riesgo de frustrar y desmotivar al alumno con la cantidad de marcas que produce una corrección así. A pesar de ello, se ha demostrado que este es el tipo de corrección que el alumno espera (Bitchener y Ferris 2012: 144).

Sin embargo, de entre todos los errores que el profesor identifica, también puede seleccionar aquellos con los que se beneficiaría el alumno con un trabajo posterior. Una corrección de estas características posibilita un *feedback* más preciso porque focaliza el error ante el alumno. En este tipo de corrección, la llamada *corrección selectiva,* una falta nunca será corregida, solo los errores, preferiblemente los postsistemáticos. Aún así, si al docente le incomoda o le genera cierta inseguridad la idea de dejar algún error sin marcar, puede sumársele a esta técnica la señalización de los errores presistemáticos.

Corregir teniendo en mente la distinción error-falta ya dificulta la labor de la corrección, pero si el profesor elije una corrección en la que incluya el nivel textual, se encontrará con errores difíciles de corregir como son, por ejemplo, los errores de contenido o los de coherencia. Para ello tendrá que idear un buen método de comunicación con el alumno de modo que, al igual que son difíciles de evidenciar para el profesor, él también pueda percibir estos errores textuales.

Según los objetivos que se hayan propuesto, la corrección podrá efectuarse sobre una versión final del texto o sobre un borrador. Normalmente, tanto profesores como alumnos están acostumbrados a trabajar con versiones finales del texto. No obstante, si vamos a programar su reformulación como una fase más de nuestra intervención docente, sería conveniente incorporar la corrección en el mismo proceso de composición del texto, es decir, en el borrador. Así, el alumno acogerá mejor la idea de volver a redactarlo.

La acción más importante de esta fase de corrección es la manera en la que el profesor materializa el *feedback*. De ella dependerá la efectividad de la revisión que realizará el alumno. Independientemente de que se opte por un método directo de corrección o por uno indirecto, se tendrá que cuidar la calidad de este *feedback* porque, a la par que orientará al alumno, abrirá una vía de comunicación entre el profesor y él. Para ello, el

docente deberá reflexionar sobre el grado de explicitud lingüística que quiera proporcionar al estudiante.

Si se elige un *feedback* más explícito, el contenido y la cantidad de información lingüística que se quiera transmitir al alumno determinarán si el docente opta por la redacción de una anotación o por un comentario breve en la corrección.

Por el contrario, si se prefiere un *feedback* menos explícito, se recurrirá a los llamados códigos de marcas. Estos son un repertorio de señales en el cual cada una de ellas se corresponde con un tipo de información lingüística. La dificultad en el uso de este tipo de herramienta radica en la necesidad de instruir al alumno para, primero, saber descodificarla y, segundo, poder autogestionar con ella su reflexión cuando revise la corrección. A pesar de esta dificultad, es un mecanismo correctivo que proporciona una gran autonomía al estudiante.

El diseño de estos códigos puede ser negociado con el alumno, pero mayoritariamente esta acción es responsabilidad del docente. Las marcas o señales que utilice deberán ser simples, distintivas y consistentes (Cassany 1993: 73; Ruiz 2015: 5) para que el alumno pueda interpretarlas de forma rápida y fácil, evitando las ambigüedades. Sobre el número de señales que compongan el código, se recomienda que sea un número reducido[1] para no desorientar al alumno e impedir que la corrección sea muy laboriosa.

La necesidad de clarificación del *feedback* condicionará el número y la variedad de tipos de señales que compongan el código. Podrán existir códigos en los que solo se utilice un tipo de marca (por ejemplo, el subrayado), pero en el que se le da protagonismo a la variación del color. A su vez, códigos monocolores en los que varía los tipos de señales propuestos o, incluso, monocolores con solo un tipo de marca. En realidad, la tipología de marcas está abierta a la imaginación del profesor, si bien es cierto que lo normal es que se haga uso de flechas (ascendentes, descendentes, con cuerpo recto, ondulado, discontinuo, etc.), líneas (rectas, curvas, onduladas, etc.), rectángulos, cuadrados, círculos, óvalos, etc.

Una buena fuente de inspiración para el diseño de marcas puede ser las normas UNE, que son los signos estandarizados con los que suelen trabajar los correctores profesionales.

La solución intermedia entre los códigos de marcas y las anotaciones o comentarios breves es un *feedback* basado en abreviaturas de palabras o siglas de conceptos clave para la corrección. Este tipo de herramienta proporciona más información lingüística que los códigos de marcas y permite focalizar en mayor grado el error ante el alumno. Es completamente necesario que la naturaleza de estas abreviaturas o siglas se adapte al nivel de conciencia lingüística del alumno para que su uso sea eficaz. De nuevo, de la imaginación del docente dependerá el abanico de posibilidades en tipos de abreviaturas y siglas. Estas pueden ser: metalingüísticas (por ejemplo, V= verbo, ADV= adverbio, PRE= preposición, PRO= pronombre, CON= concordancia, etc.), metadiscursivas (COH=coherencia, ADE= adecuación, PARR= párrafo, etc.), ortográficas (P=punto,

1. Daniel Cassany (1993: 74) propone que los códigos de marcas no pueden sobrepasar las diez señales.

C=coma, PC= punto y coma, etc.) estratégicas (EP= error en la elección de palabra, REG= registro inadecuado, etc.), entre otras.

El profesor, en beneficio de los objetivos didácticos que se haya planteado, así como del estilo de corrección que más se adapte a él y a sus alumnos, elegirá un tipo u otro de *feedback*, o incluso la combinación de ellos. Eso sí, para mantener un equilibrio emocional en el alumno, no todo el *feedback* que reciba debe ser un *feedback negativo*. En este sentido, es necesario que el profesor señale también los aciertos del alumno para que él no llegue a desconfiar de su capacidad comunicativa y siga arriesgándose a usar la lengua meta.

### 3.3. Etapa mediadora

La última fase con la que cerraríamos este *saber corregir* comprende una acción docente orientada a mediar entre el error y el alumno, para que se produzca el aprendizaje a través de la corrección.

La misión del docente, cuando se enfrenta al escrito del alumno, no solo es la de detectar y hacerle comprensible sus errores, sino también la de reflexionar sobre la información que le proporciona esa errada actuación lingüística. Cada vez que el alumno se equivoca, revela al docente el estado en el que se encuentra su interlengua. Dependiendo del tipo de error que cometa, el profesor deberá sopesar su gravedad[2] en relación al estadio de adquisición de la lengua meta en el que se encuentra su alumno. Podrá idear un plan de intervención para disolver la hipótesis errónea de la interlengua del alumno gracias a esta información. Para su diseño, tendrá que hacer uso de técnicas de tratamiento del error[3] adecuadas a las necesidades de su estudiante.

No solo con el error propio aprende el alumno, también puede producirse un nuevo contexto de aprendizaje cuando el profesor le cede su rol de corrector. Corregir el error del compañero, a través de una técnica en parejas o en grupo, le da la oportunidad al estudiante de comprobar las posibilidades que le brinda su competencia comunicativa. Es evidente que una corrección de estas características no puede asemejarse a la realizada por el docente, pues el alumno no podrá corregir todos los errores presentes en el texto del compañero. Sin embargo, es una corrección en la que se trabaja la creación de un entorno colaborativo y la ayuda recíproca entre iguales.

Esta técnica no es fácil de trasladar al aula porque al alumno le cuesta asumir este rol y porque suele generarse una cierta desconfianza de la corrección que le ha hecho su compañero, aunque es posible utilizarla si previamente habituamos al estudiante a esta dinámica.

No sería posible el aprendizaje a través del error propio o del compañero si no existiera un clima propicio para ello. Un buen ambiente es aquel en el que el error no es concebido como castigo, sino como un instrumento útil para seguir aprendiendo; es

2. Ver: Fernández, 2005; Santos, 1993;Vázquez, 1991.
3. Ver: Vázquez 1991, 1999.

aquel en el que se le da la bienvenida con su aceptación porque el alumno ha comprendido que es natural y normal equivocarse; un clima en el que se defiendan los sentimientos y las necesidades del alumno y, por último, un lugar en el que se proteja por encima de todo su personalidad.

Gracias a los conocimientos, los procedimientos y las actitudes que constituyen este saber corregir, el profesor será capaz de crear un contexto de aprendizaje de estas características, un contexto en el cual el error genere aprendizaje.

## 4. Conclusión

Como se ha visto a lo largo de este documento, una corrección eficaz que persiga un proceso de aprendizaje no es una tarea fácil. Su naturaleza sobrepasa los límites del concepto tradicional de corrección y se presenta como una técnica docente compleja, para la que muchos profesores no han sido formados. Estamos ante un *saber hacer* que apenas se enseña en cursos o estudios superiores de formación de profesorado, pero que es una realidad habitual en las aulas. El profesor se enfrenta a ella como a una página en blanco: sin recursos. Y ante el requerimiento de dar respuesta a las necesidades del alumno, recupera los modelos de corrección que ha vivido como estudiante, que en poco o en nada tienen que ver con los enfoques metodológicos que predominan en la actualidad. No es culpable de hacer que la corrección tradicional todavía perdure en las clases de español porque, como se ha dicho, carece de experiencias al respecto. De lo que sí es responsable es de no darse cuenta de la poca funcionalidad de esta técnica tradicional y no hacer que desaparezca de su actuación docente. Por eso, este artículo nace con la esperanza de que poco a poco el saber corregir vaya recuperando su sitio y su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que sean cada vez más los profesores que quieran descubrir nuevas formas de sacarle el mayor beneficio a esta técnica didáctica.

## Referencias Bibliográficas


BITCHENER, J.; FERRIS, D.R. (2012) *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writting* New York. Routledge.

CASSANY, D. (1993) *Reparar la escritura*. Barcelona. Graó.

CASSANY, D. (2005) *La expresión escrita en ELE*. Madrid. Arco Libros.

CASANNY, D. (2007) *Describir el escribir*. Barcelona. Paidós

FERNÁNDEZ, S. (2005) *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.

FERRIS, D. (2006) "Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction". K. Hyland, K. Hyland (eds.) *Feedback in second language writing*. Cambridge. Cambridge University Press. 81-103.

HYLAND, K. (2003) *Second language wtiting*. Cambridge. Cambridge University Press.

MOLINÉ, R.; D'AQUINO, A. (2004) *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid. Edelsa.

UNIÓN EUROPEA. *Libro de estilo interinstitucional*: http://publications.europa.eu/code/es/es-360300.htm [consulta: 07/07/2015].

RIGAMONTI, D. (1998) "La corrección del error en la producción escrita: el caso de los estudiantes italófonos de E/LE" en *La expresión escrita en el aula E/LE,* colección CARABELA. N.º 46, pp: 137-158. Madrid. Sociedad General Española de Librería.

RODRÍGUEZ, J.J.; GARCÍA JIMÉNEZ, J. *Corrección de pruebas. Norma UNE 54-052-74*. Ministerio de Cultura y Deporte. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE). [consulta: 07/07/2015] http://recursos.cnice.mec.es/fp/artes/ut.php?familia_id=5&ciclo_id=1&modulo_id=1&unidad_id=135&menu_id=1614&pagina=&pagestoyen=0&padre_id=0

RUIZ HERRERO, J.M. (2015) "La corrección y revisión de textos mediante códigos de marcas" en *Marcoele. Revista de didáctica ELE*. n.º 20.

SANTOS, I. (1993) *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid. Síntesis.

VAZQUEZ, G. (1991)*Análisis de errores y aprendizaje de español lengua extranjera.* Frankfrut. Peter Lang.

VAZQUEZ, G. (1999) *¿Errores?: ¡Sin falta!* Madrid. Edelsa.

ZAMEL, V. (1985) "Responding to student writing" TESOL *Quarterly,* 19, 72-102.