



Facultad de Educación

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

Análisis de errores en las producciones escritas de alumnos de 2º de Bachillerato
bilingüe

Error analysis of the written productions of CLIL-based students from post-
compulsory education

Alumno/a: Israel Escanilla Martínez

Especialidad: Lenguas Extranjeras

Director/a: Margarita García Casado

Curso académico: 2021-2022

Fecha: septiembre de 2022

Resumen

Este trabajo analiza el desempeño en la destreza escrita de un grupo de alumnos de 2º de Bachillerato bilingüe de Cantabria. Se realiza un análisis de tipo analítico-descriptivo de las producciones que los alumnos han escrito durante el segundo trimestre del curso. Como instrumento de evaluación se usa una modificación de la rúbrica utilizada por los correctores de la EBAU de Cantabria. Se identifican y clasifican los errores más frecuentes de acuerdo a las categorías de la rúbrica.

Palabras Clave: análisis de errores, interlengua, destreza escrita, EBAU, corrección, 2º bachillerato, AICLE

Abstract

This master's dissertation analyses the writing performance of a CLIL-based group of post-compulsory education students from Cantabria. An analytical-descriptive analysis of the students' compositions written during the second term is carried out. A modification of the rubric used by the university entrance exam graders of Cantabria is used as assessment instrument. The most frequent errors are identified and classified according to the categories of the rubric.

Keywords: error analysis, interlanguage, writing, university exam entrance, assessment, post-compulsory education, General Certificate of Education, CLIL

Résumé

Ce travail de master aborde la production écrite d'une classe d'apprenants de seconde année de baccalauréat en section DNL anglais en Cantabrie. À partir d'une approche analytico-descriptive, nous abordons les tâches de production écrite réalisées par ces apprenants durant le second trimestre de l'année académique. Nous adoptons comme moyen d'évaluation, une modification des critères de corrections utilisés par les correcteurs de l'épreuve du baccalauréat en Cantabrie. À partir de cette rubrique, les erreurs les plus fréquentes sont identifiées et classées.

Mots clés : analyse d'erreurs, interlangue, production écrite, baccalauréat, correction, DNL

Nota sobre el uso del masculino genérico

A lo largo de este trabajo usaremos el masculino genérico para referirnos a ambos géneros. De acuerdo con el precepto académico, «los sustantivos masculinos no solo se emplean para referirse a los individuos de ese sexo, sino también, en los contextos apropiados, para designar la clase que corresponde a todos los individuos de la especie sin distinción de sexos». Gramática, RAE, 2009.

Nota sobre la legislación educativa utilizada

En este trabajo hemos utilizado la legislación educativa que se ha aplicado durante el curso académico 2021-2022, esto es, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE); el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato; y el Decreto 38/2015, de 22 de mayo que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. El tratamiento del error en el aprendizaje de segundas lenguas.....	3
2.1. El análisis contrastivo.....	3
2.2. El análisis de errores.....	4
2.3. La teoría de la interlengua.....	5
2.3.1. El fenómeno de la fosilización.....	7
3. Investigaciones sobre los errores de los hispanohablantes en la producción de textos escritos en inglés L2.....	9
3.1. Investigaciones en contextos educativos españoles.....	9
3.2. Investigaciones en contextos educativos hispanoamericanos	11
4. El examen de inglés en las pruebas de acceso a la universidad en España y en Cantabria.....	14
4.1. El examen de inglés en España.....	14
4.2. El examen de inglés en Cantabria.....	17
5. Contexto y características de la investigación.....	20
5.1. Alumnos	20
5.2. Metodología y materiales	23
5.3. Recolección y procesamiento de la muestra.....	26
5.4. Instrumento de evaluación	27
6. Resultados	32
6.1. Adecuación y cohesión	32
6.1.1. Cumplimiento de la tarea	33
6.1.2. Presentación y organización de las ideas	36
6.1.3. Cohesión y coherencia.....	37
6.2. Expresión	39
6.2.1. Repertorio gramatical.....	40

6.2.2. Léxico.....	44
6.2.3. Ortografía y puntuación.....	45
7. Conclusiones.....	47
7.1. Valoración de los resultados	47
7.2. Comparación con otras investigaciones.....	51
7.3. Limitaciones de este trabajo.....	52
Referencias	55
Documentos legislativos consultados.....	59
Apéndice A.....	60
Apéndice B.....	64
Apéndice C.....	68
Apéndice D.....	70
Apéndice E.....	82
Apéndice F	94
Apéndice G	95
Apéndice H.....	98

Figuras y tablas

Figura 1. Distribución de los errores en el uso de las preposiciones espaciales en alumnos chilenos (Germany y Cartes, 1995, p. 51).	12
Figura 2. Errores por interferencia más frecuentes en las producciones en inglés de alumnos ecuatorianos (Cabrera Solano et al., 2014, p. 44).	13
Figura 3. Ponderación de cada bloque de contenidos en las diecisiete comunidades autónomas (Ruiz-Lázaro et al., 2021, p. 256).	16
Figura 4. Valoraciones de los alumnos sobre la dificultad de la asignatura inglés. Porcentajes de cada respuesta.	21
Figura 5. Porcentajes totales ante la pregunta «¿qué capacidad de gustaría mejorar en inglés?, ¿leer, escribir, escuchar o hablar?»	21
Figura 6. Respuestas de los alumnos ante la pregunta «¿cuál de las dos partes examen de inglés de la EBAU consideras más difícil?»	22
Figura 7. Rúbrica realizada por el grupo de trabajo establecido por la Unidad Técnica de Evaluación de la Conserjería de Educación de Cantabria para el diseño en la prueba de inglés de la EBAU de 2017.	28
Figura 8. Ejemplo del proceso de simplificación de la rúbrica para la categoría cumplimiento de la tarea.	29
Figura 9. Rúbrica utilizada para el análisis de la muestra.	30
Figura 10. Cantidad de errores en cada categoría del apartado <i>adecuación y cohesión</i>	32
Figura 11. Palabras mínimas, palabras máximas y media de palabras por producción.	33
Figura 12. Desglose de palabras mínimas, máximas y media por grupo de textos.	34
Figura 13. Distribución normal de palabras por producción.	34
Figura 14. Tendencia entre cantidad de palabras utilizadas y cantidad de errores (P. = producción).	35

Figura 15. Desglose de las introducciones y conclusiones conforme a su longitud.....	36
Figura 16. Marcadores del discurso más utilizados.	39
Figura 17. Cantidad de errores por categoría y grupo de textos en el apartado <i>expresión</i>	40
Tabla 1. Clasificación de los errores gramaticales encontrados en las producciones de los alumnos.....	42
Figura 18. Tipos de errores gramaticales más repetidos.	44
Figura 19. Desglose de los errores de la categoría ortografía y puntuación por tipo de error y grupo de textos.....	46
Figura 20. Desglose de los tipos de errores en la puntuación.....	46
Tabla 2. Porcentajes de errores (grupos de textos A + B).	48
Tabla 3. Porcentaje de errores en el apartado <i>expresión</i> (grupo de textos A + B).....	48
Tabla 4. Porcentaje de errores en el apartado <i>adecuación y cohesión</i> (grupo de textos A + B).	48
Figura 21. Distribución de los errores por apartados y grupo de textos.	49
Figura 22. Distribución de los errores en los grupos AICLE y ILE (inglés lengua extranjera) en la investigación de Madrid y Corral Robles (2018) (p. 189).....	51

1. Introducción

La producción de textos escritos¹ es una destreza clave durante la Educación Secundaria Postobligatoria, especialmente en 2º de Bachillerato. El predominio de esta destreza sobre el resto se debe a la importancia que cobra la evaluación del Bachillerato para el acceso a la universidad (EBAU)² durante este nivel educativo. Esta prueba es la puerta de acceso a los estudios de grado en las universidades públicas en España. En 2020, la EBAU alcanzó el mayor número de matriculados con 322.823 estudiantes, un 9,5% más que en 2019 (Sistema Integrado de Información Universitaria, 2022, p. 21). En quince de las diecisiete comunidades autónomas de España el examen de inglés de la EBAU evalúa únicamente las destrezas escritas (Ruiz-Lázaro et al., 2021, p. 234). Consecuentemente, el perfeccionamiento de la producción de textos escritos tiende a enfatizarse sobre el resto de destrezas durante el Bachillerato, así como la tipología de textos abordados en la EBAU (Tragant et al., 2014, p. 72).

El objetivo de este trabajo es obtener una visión general del desempeño de los alumnos de 2º de Bachillerato en la producción de textos escritos, así como determinar qué tipo de errores son los más frecuentes en sus producciones. Para ello, hemos analizado las producciones escritas de un grupo de doce alumnos de 2º de Bachillerato bilingüe de un instituto de Cantabria. La muestra analizada está compuesta por veinticuatro textos argumentativos —dos textos por alumno— como los exigidos en la EBAU de Cantabria. Hemos realizado un análisis de tipo analítico-descriptivo en el que nuestro instrumento de evaluación ha sido una modificación de la rúbrica utilizada por los correctores de la EBAU en Cantabria. Esta rúbrica clasifica el desempeño en la tarea de acuerdo a las siguientes seis categorías: *cumplimiento de la tarea*; *presentación y organización de las ideas*; *cohesión y coherencia*; *repertorio gramatical*; *léxico*; y *ortografía y puntuación*. Una vez recogidas y corregidas todas las producciones, hemos clasificado todos los errores conforme a estas seis categorías.

¹ Adoptamos la terminología utilizada en el currículo de Cantabria para referirnos a las cuatro destrezas lingüísticas principales: comprensión de textos orales; producción de textos orales; comprensión de textos escritos; y producción de textos escritos.

² También llamada en otras comunidades autónomas EVAU, PEvAU, PAU, ABAU o EAU. En este trabajo utilizaremos preferentemente EBAU.

En lo relativo al marco teórico, hemos hecho un breve repaso de las corrientes y teorías más relevantes sobre el tratamiento del error en segundas lenguas desde la segunda mitad del siglo XX. Nos detendremos en particular en la teoría de la interlengua, la cual afirma la existencia de *fosilizaciones* en los aprendientes, esto es, la persistencia de errores concretos en su actuación en la L2. En este sentido, trabajar con un grupo de 2º de Bachillerato bilingüe nos ha permitido ver qué errores arrastran los alumnos desde el comienzo del proceso de aprendizaje. Además, hemos revisado las características del examen de inglés de la EBAU, tanto a nivel nacional como en la comunidad autónoma de Cantabria en particular.

Por último, hemos comparado los resultados de nuestro trabajo con distintas investigaciones previas sobre los errores frecuentes que cometen los hispanohablantes en la producción de textos escritos en inglés como L2. Como veremos más adelante, la mayor parte de los errores que han cometido los alumnos que han participado en este trabajo están relacionados con la gramática, la ortografía y la puntuación, asemejándose así con los resultados obtenidos en otras investigaciones.

2. El tratamiento del error en el aprendizaje de segundas lenguas

En el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) han existido distintas corrientes y teorías relacionadas con el estudio del error. En este capítulo haremos un breve recorrido histórico por las más importantes desde la segunda mitad del siglo XX. Comenzaremos con el análisis contrastivo iniciado en los años cincuenta (2.1.), continuaremos con el análisis de errores de los años sesenta (2.2.) y terminaremos con la teoría de la interlengua surgida en la década de los setenta (2.3.). Nos detendremos en esta última teoría para observar el fenómeno de la fosilización.

2.1. El análisis contrastivo

El *análisis contrastivo* (desde ahora, AC) fue una corriente de la lingüística aplicada iniciada en los años cincuenta que se enfocó en describir las diferencias y similitudes entre dos sistemas lingüísticos —dos idiomas— (Alexopoulou, 2011, p. 87). El objetivo del análisis contrastivo fue identificar áreas problemáticas y predecir qué tipo de errores cometerían los aprendientes de una L2 (Alexopoulou, 2011, p. 87).

[El análisis contrastivo] defiende que los errores de los aprendientes de una L2 son el resultado de la interferencia con su lengua materna, generadas por las divergencias entre las estructuras de los dos sistemas en cuestión. Por el contrario, cuando las estructuras de los dos sistemas presentan similitudes, el efecto sobre el aprendizaje será positivo. (Alexopoulou, 2011, p. 87)

La tesis principal del AC es que los aprendientes tienen una transferencia positiva de los aspectos que comparte la L1 con la L2 (Marin Serrano, 2013, p. 194). Por el contrario, sufren una transferencia negativa o interferencia por aquellos aspectos que difieren entre ambas lenguas (Marin Serrano, 2013, p. 194)³. En lo referido a la enseñanza, bajo el paradigma del AC el método era el siguiente: «[d]escripción estructural de la L1 y la L2, cotejo de las descripciones, elaboración de un listado preliminar de estructuras no equivalentes, reagrupación de las mismas estableciendo una jerarquía de dificultad y preparación de los materiales de instrucción» (Santos, 1984, como se citó en Camarero Rojo, 2012, p. 180).

³ La influencia positiva o negativa de la L1 sobre la L2 puede denominarse transferencia (positiva o negativa), mientras que la interferencia siempre será una influencia negativa, es decir, interferencia siempre será una transferencia negativa (Marin Serrano, 2013, p. 184).

Sin embargo, durante la siguiente década el AC fue perdiendo fuerza. El AC sostenía que todos los errores cometidos por los aprendientes de una L2 se debían, exclusivamente, a la influencia de la L1. Esta rigidez teórica provocó que una gran cantidad de errores no pudiesen explicarse bajo este paradigma. Además, el AC no trabajaba los errores, sino que se limitaba a intentar predecirlos (Camarero Rojo, 2012, p. 181). De esta manera no existía una pedagogía del error, por lo que en la década posterior surgió un nuevo paradigma teórico, el *análisis de errores*.

2.2. El análisis de errores

El *análisis de errores* (desde ahora, AE) fue una corriente de investigación que surgió en los años sesenta como alternativa al AC y cuyo mayor exponente fue el lingüista inglés S. P. Corder (Alexopoulou, 2011, p. 89). El AE estudia los errores cometidos por los aprendientes de segundas lenguas con el fin de «descubrir sus causas y conocer las estrategias que utilizan los alumnos en el proceso de aprendizaje» (Instituto Cervantes, s.f., análisis de errores). El principal cambio que aportó esta nueva corriente fue la despenalización del error. Mientras el AC entendía los errores de los aprendientes únicamente como signos de las diferencias entre dos sistemas —L1 y L2—, el AE concibió los errores como indicadores del proceso de aprendizaje (Alexopoulou, 2011, p. 87). Bajo la teoría del AE «no se parte de la comparación de las dos lenguas, sino de las producciones reales de los aprendices» (Fernández, 1997, como se citó en Camarero Rojo, 2012, p. 181). Así, el error se revalorizó y pasó a ser un concepto mucho más significativo para profesores, investigadores y alumnos. En palabras de Corder (1967),

[t]hey [(errors)] are significant in three different ways. First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what Strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language. Thirdly (and in a sense this is their most important aspect) they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn. It is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning. The making of errors then is a strategy employed both by children acquiring their mother- tongue and by those learning a second language. (p. 167)

El AE no se reduce a la comparación entre la L1 y la L2 con el fin de predecir los errores, sino que «propone describir, clasificar y explicar los errores producidos por los aprendientes de una L2 comparando su actuación interlingüística con la lengua meta» (Alexopoulou, 2011, p. 89). Una distinción importante que nace con el AE es la de los términos *error* y *equivocación* (*error* y *mistake* en inglés). Corder (1967) realiza una distinción entre los fallos sistemáticos relacionadas con el estado de aprendizaje del hablante y que indican su competencia en la lengua —errores— y los fallos fortuitos o aleatorios debido a factores como la distracción o el nerviosismo que todos los hablantes cometen, incluso en su propia L1 —equivocaciones— (pp. 166-167). En otras palabras, los errores son fallos en la capacidad, mientras que las equivocaciones son fallos en la realización. Los errores son un reflejo del conocimiento del aprendiente en la L2, a diferencia de las equivocaciones, que no tienen demasiada importancia en el proceso de aprendizaje de una lengua ya que no reflejan el conocimiento (Marin Serrano, 2013, p. 185). Asimismo, James (1998) afirma al respecto que las equivocaciones no son sistemáticas y es posible que el aprendiente las autocorrija porque conoce la regla, mientras que los errores son sistemáticos y son el resultado de la ignorancia de la regla (pp. 85-86). Este paradigma teórico en el que el foco se encuentra en el alumno y sus errores fue el precursor del estudio del propio sistema lingüístico de los aprendientes, es decir, de la *interlengua*.

2.3. La teoría de la interlengua

La teoría de la interlengua comenzó en los años setenta con las investigaciones del lingüista L. Selinker, aunque la idea fue planteada por primera vez en 1967 por el anteriormente mencionado Corder en su artículo fundacional «The significance of learner's errors» bajo el concepto *transitional competence*: «[w]e must therefore make a distinction between those errors which are the product of such chance circumstances and those which reveal his underlying knowledge of the language to date, or, as we may call it his *transitional competence*» (1967, p. 166). Por otra parte, en 1971 el lingüista William Nemser lo denominó «sistema aproximativo» (Germany y Cartes, 1995, p. 46). La teoría de la interlengua lleva un paso más allá lo planteado en el AE, ya que no estudia solo los errores que comenten

los aprendientes de una L2, sino todo su sistema interlingüístico. De acuerdo con Alexopoulou (2011), «la noción de interlengua [...] a partir de los años setenta monopoliza el interés de los investigadores en el campo de la Adquisición de Lenguas Segundas y/o extranjeras» (p. 90).

Entendemos por *interlengua* «el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje» (Instituto Cervantes, s.f., *interlengua*). En otras palabras, la interlengua se trata de un idiolecto desarrollado por un estudiante de una L2 que conserva todavía algunos rasgos de su L1⁴. Podemos resumir el sistema de interlengua por las siguientes características: es un sistema individual, propio de cada aprendiente; media entre la lengua materna del alumno y la lengua meta; es autónomo —se rige por sus propias reglas—; es sistemático y, a su vez, variable —sistemático porque tiene un conjunto coherente de reglas y variable porque esas reglas no son siempre constantes en todos los casos—; es cambiante respecto al *input*, por lo que puede sufrir reestructuraciones para dar paso al siguiente estadio; y está en constante evolución hacia la aproximación a la lengua meta (Instituto Cervantes, s.f., *interlengua*). Por último, el sistema de interlengua no se reduce únicamente al apartado gramatical (morfología y sintaxis) y fonológico. La interlengua también abarca los niveles léxico, pragmático y discursivo (Brown y Anderson, 2006, p. 748).

En su conocido artículo de 1972 «Interlanguage», Selinker reconoce que tras observar los enunciados producidos por estudiantes que intentan comunicar un significado en una L2, estos tienen un sistema lingüístico propio:

... [o]ne would be completely justified in hypothesizing, perhaps even *compelled* to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL [target language] norm. This linguistic system we will call 'interlanguage' (IL). (1972, p. 214)

Selinker también afirma que existen cinco procesos psicolingüísticos principales a la hora de aprender una segunda lengua:

⁴ Selinker entiende la interlengua como un *estadio* en el proceso de aprendizaje, al contrario que Corder, quien lo entiende como un *continuum* lingüístico (Alexopoulou 2011, p. 93). Ambos planteamientos son aceptados.

I would like to suggest that there are five central processes (and perhaps some additional minor ones), and that they exist in the latent psychological structure referred above. I consider the following processes *central* to second-language learning: first, *language transfer*; second, *transfer-of-training*; third, *strategies of second language learning*; fourth, *strategies of second-language communication*; and fifth, *overgeneralization of TL linguistic material*. (1972, pp. 214-215)

Los errores se convierten por lo tanto en un indicador del estadio de la interlengua del aprendiente. A este respecto, es importante destacar un fenómeno lingüístico característico relacionado con el error y característico en los estudios sobre la interlengua: la *fosilización*.

2.3.1. El fenómeno de la fosilización

La fosilización es el fenómeno lingüístico que provoca que el aprendiente mantenga en su interlengua, de una forma inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la L2 o lengua meta (Instituto Cervantes, s.f., fosilización). Si algunos errores en la producción oral y escrita de los estudiantes no se corrigen a tiempo tienden a fosilizarse, dificultando su corrección en el futuro. En palabras de Selinker,

[f]ossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL. (1972, p. 215)

De acuerdo con Selinker (1972), cada uno de los cinco procesos psicolingüísticos que el propio Selinker enumera en su artículo puede influir significativamente en el fenómeno de la fosilización (p. 215). El autor describe cómo se pueden relacionar elementos, reglas o subsistemas fosilizables con estos cinco procesos:

If it can be experimentally demonstrated that fossilizable items, rules, and subsystems which occur in IL performance are a result of the NL, then we are dealing with the process of *language transfer*; if these fossilizable items, rules, and subsystems are a result of identifiable items in training procedures, then we are dealing with the process known as the *transfer-of-training*; if they are a result of an identifiable approach by the learner to the material to be learned, then we are dealing with *strategies of second-language learning*; if they are a result of an identifiable approach by the learner to communication with native speakers of the TL, then we are dealing with *strategies of second-language communication*; and, finally, if they are a result of a clear

overgeneralization of TL rules and semantic features, then we are dealing with the *overgeneralization of TL linguistic material*. (pp. 216-217)

El proceso que tradicionalmente ha tenido más peso en el campo de la ASL dentro de los cinco descritos por Selinker es la *transferencia —language transfer—*, una noción que como ya hemos visto está presente desde la corriente del AC. De acuerdo con Alexopoulou (2011),

[la transferencia] ha sido durante décadas una de las nociones centrales en el proceso de adquisición de L2 y ha preocupado a investigadores y docentes, cuya interpretación varía según el punto de vista adoptado. . . . Desde el punto de vista de la Teoría de la Interlengua y bajo la influencia de los estudios de Selinker, la transferencia se entiende como un proceso psicológico subyacente en un comportamiento concreto, y es uno de los procesos que originan los elementos fosilizables. (p. 97)

Además de los procesos psicolingüísticos mencionados por Selinker, otros factores que pueden influir en la fosilización son la falta de interés por la cultura de la lengua meta, la presión comunicativa, la falta de retroalimentación o la edad (Instituto Cervantes, s.f., fosilización). Respecto a este último factor, Brown y Anderson sostienen que

[c]entral to the notion of interlanguage is the phenomenon of fossilization – that process in which the learner's interlanguage stops developing, apparently permanently. Second-language learners who begin their study of the second language after puberty do not succeed in developing a linguistic system that approaches that developed by children acquiring that language natively. This observation led Selinker to hypothesize that adults use a latent psychological structure (instead of a LAD) to acquire second languages. (2006, p. 748)

Por último, al tratarse de un fenómeno que se da en la interlengua, la fosilización puede afectar a múltiples aspectos de la lengua: gramática, pronunciación, léxico, etc. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes, «está ampliamente aceptado que este proceso es precisamente la causa de que los aprendientes, en general, no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo».

3. Investigaciones sobre los errores de los hispanohablantes en la producción de textos escritos en inglés L2

En este capítulo presentaremos varias investigaciones sobre los errores que cometen los hispanohablantes en la producción de textos escritos en inglés L2, así como evidencias de su interlengua. Sería imposible dar cuenta completa de todo el trabajo realizado en este campo —sobre todo si consideramos el gran número de hispanohablantes en el mundo—, por lo que hemos decidido exponer solo un pequeño número de investigaciones realizadas en distintos contextos educativos. Las investigaciones que siguen se dividen en dos subcapítulos: investigaciones en contextos educativos españoles (3.1) e investigaciones en contextos educativos hispanoamericanos (3.2).

3.1. Investigaciones en contextos educativos españoles

En primer lugar, resaltamos la tesis doctoral de Bueno González (1990), en la que el autor analiza las producciones escritas en inglés de alumnos de bachillerato y COU —16-18 años de edad—. La investigación demuestra que la mayoría de errores gramaticales que cometen los alumnos tiene que ver con las preposiciones. En la sintaxis, el error tiende a aparecer más en la oración subordinada que en la principal. El autor también aprecia más errores en la escritura libre que en la guiada y, además, también observa cómo el tema influye en la calidad de la redacción. Las causas más frecuentes del error son el desconocimiento de las reglas y la interferencia de la L1. Respecto a la influencia de la L1, se observan transferencias negativas del español y estrategias de hipergeneralización. También se observan equivocaciones menores que los propios alumnos pueden corregir fácilmente. Sin embargo, a pesar del elevado número de errores que pueden cometer los alumnos, esto no dificulta la comunicación, pues en general aparecen más errores irrelevantes que relevantes. Las conclusiones generales que extrae el autor tras su investigación es que debemos adoptar una actitud positiva ante el error del alumno y ante su interlengua. Ambos son, respectivamente, síntoma y estadio positivos del proceso de aprendizaje. Por último, el autor recomienda animar al alumno a que tome riesgos a la hora de expresarse. El AE es un aliado válido para la evaluación.

Torras i Cherta (1994) analiza las características de la interlengua en alumnos de 8º de EGB —12 a 14 años de edad— que aprenden inglés como L2. El análisis presenta la existencia de distintos procesos relacionados con la interlengua, como la simplificación, la sistematicidad, el dinamicismo, la fosilización o la variabilidad. La autora ejemplifica algunos de estos procesos con producciones de los alumnos.

Otra tesis doctoral relevante en el estudio de los errores y la interlengua es la de Medina Suárez (2013). El autor investiga el proceso de aprendizaje de los rasgos de tiempo y concordancia verbales en inglés en los textos escritos de alumnos de sexto de Educación Primaria (11-12 años de edad), 4º de E. S. O. (15-16 años de edad) y 2º de bachillerato (17-18 años de edad) de Canarias. La investigación muestra como la adquisición del morfema de pasado *-ed* tiene mejores resultados que la adquisición del morfema de tercera persona de singular *-s*, el cual tiene un proceso de aprendizaje más lento. Asimismo, los resultados de la investigación muestran un correcto proceso de aprendizaje en el uso del morfema libre —*free morpheme*— *be* como copulativo y auxiliar, predominando más el error por omisión que por uso incorrecto.

Por último, queremos mencionar la interesante investigación de Moya Guijarro y Jiménez Puado (2004). Los autores no abordan la producción de textos escritos, pero realizan un estudio acerca de las diferencias en el proceso de adquisición de inglés como L1 y como L2 en niños de Educación Infantil y Primaria —3-8 años de edad—. El estudio se centra en el análisis de rasgos morfológicos y sintácticos, dando cuenta de ciertos problemas endémicos —fosilizaciones— que sufren los niños que aprenden inglés como L2 en comparación con los niños nativos. Los resultados muestran como en una gran cantidad de casos estos problemas se deben a transferencias negativas de la L1. En este sentido, una dificultad que observan los autores en los niños no nativos es el aprendizaje de las formas auxiliares negativas, ya que el proceso de negación en inglés requiere unas construcciones más complejas que en español, donde solo es necesario anteponer la partícula negativa *-no* a la forma verbal que se desea negar. Otro problema que detectan los autores es la adquisición de la *-s* de la tercera persona de singular, rasgo gramatical que sufren ambos grupos, pero que resulta especialmente acuciante en el grupo de niños que aprende inglés como L2.

3.2. Investigaciones en contextos educativos hispanoamericanos

En el contexto educativo hispanoamericano, encontramos la investigación de Germany y Cartes (1995) en la que los autores destacan los problemas que sufren los alumnos del sistema escolar de Chile a la hora de utilizar correctamente las preposiciones en inglés, especialmente las preposiciones espaciales. El estudio no solo muestra los problemas de orden gramatical en categoría de palabra, sino también los problemas de percepción que afectan al correcto uso de las preposiciones, ya que no todas las personas perciben las cosas del mismo modo. Las preposiciones en las que los autores observaron un mayor número de errores fueron *at*, *on* e *in*. El 96% de los errores fueron por sustitución errónea de la preposición. Germany y Cartes (1995) afirman que una posible explicación a estos errores es la interferencia de la L1, ya que el significado de estas tres preposiciones en inglés es cubierto por la preposición española *en*, la cual no tiene la diferenciación dimensional que tienen las preposiciones *at*, *on* e *in*. Los resultados de la investigación también muestran cómo los alumnos tienen dificultad para utilizar otras preposiciones que no poseen una equivalencia uno a uno en español, como *next to* y *in front of*. Por último, los autores sostienen la dificultad implícita en el aprendizaje y en la enseñanza esta clase de palabra. Las preposiciones son palabras abstractas que no tienen valor por sí mismas, sino por las palabras que relacionan, por lo que no pueden estudiarse ni enseñarse como otras categorías gramaticales.

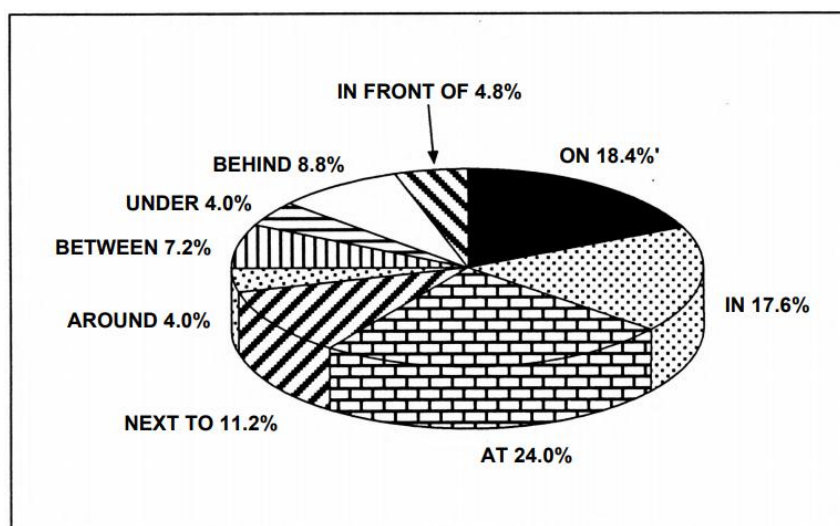


Figura 1. Distribución de los errores en el uso de las preposiciones espaciales en alumnos chilenos (Germany y Cartes, 1995, p. 51).

Cabrera Solano et al. (2014) realizan un estudio sobre la influencia que ejerce el español en los textos narrativos producidos por los alumnos de distintos centros de educación secundaria en Loja, Ecuador. Esta investigación cuenta con la participación de 351 alumnos y 42 profesores. La muestra de producciones fue analizada únicamente de acuerdo a criterios semánticos, morfológicos y sintácticos. Los resultados del estudio indican que los errores gramaticales más frecuentes provocados por interferencias del español fueron el mal uso de verbos, la omisión de pronombres personales y de objeto, el mal uso de preposiciones, el sobreuso de artículos y el uso inapropiado o poco natural del orden de las palabras. También se observó un número considerable de errores relacionados con el léxico, como falsos cognados y palabras inventadas como resultado de la traducción palabra por palabra desde el español.

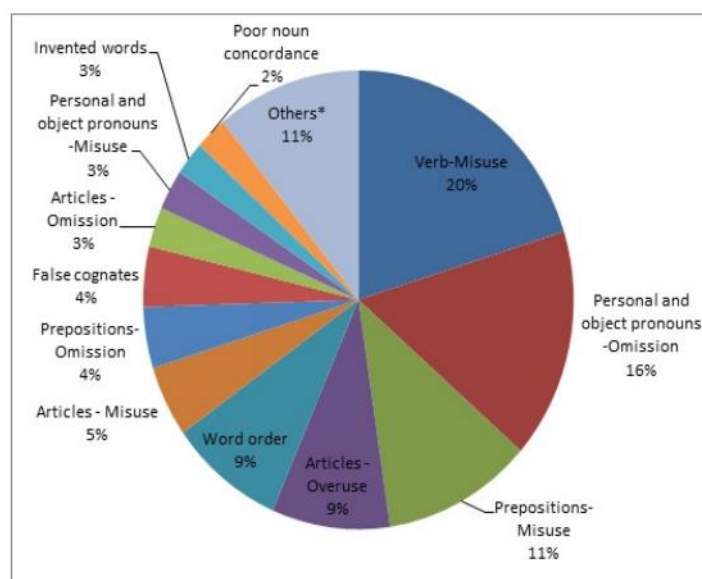


Figura 2. Errores por interferencia más frecuentes en las producciones en inglés de alumnos ecuatorianos (Cabrera Solano et al., 2014, p. 44).

Por último, Pardo (2020) hace una revisión sobre la interlengua de los estudiantes de inglés LE a nivel universitario en Colombia —nivel B1 y B2—. La autora elabora un análisis descriptivo y clasificatorio de los tres errores más relevantes en las producciones escritas de estudiantes a través de herramientas y software diseñados para el análisis de corpus lingüísticos. Las tres categorías con más incidencia de errores son ortografía, gramática y léxico. Destaca en la categoría de gramática los errores relacionados con un mal uso del artículo definido e indefinido, especialmente antes de los sustantivos. Pardo (2020) sostiene que podría deberse a transferencias negativas, causando divergencias entre la L1 y la L2. De acuerdo con las conclusiones de la investigación, esto es un síntoma de que la interlengua todavía está en proceso de cambio. Pardo (2020) también afirma que los errores léxicos observados son errores interlinguales en los que los aprendientes recurren a la L1 para suplir las carencias.

4. El examen de inglés en las pruebas de acceso a la universidad en España y en Cantabria

El inglés es el idioma que domina por completo el examen de acceso a la universidad en España. En la fase general de la prueba, los alumnos tienen la posibilidad de escoger entre cinco opciones para examinarse de la asignatura Primera Lengua Extranjera II: alemán, francés, inglés, italiano o portugués⁵. Según los datos publicados por el Sistema Integrado de Información Universitaria (2022), el 97,3% de los estudiantes eligieron examinarse de inglés como primera lengua extranjera en la convocatoria ordinaria de 2020 (p. 24). No obstante, esta homogeneidad en la elección no tiene un reflejo en el diseño de la prueba a nivel nacional. En este capítulo comentaremos las peculiaridades del examen de inglés en la discutida prueba de acceso a la universidad de España (4.1.). La controversia surge a raíz de las distintas configuraciones que tienen los exámenes en cada C. A. Asimismo, observaremos el formato del examen de inglés en la EBAU en Cantabria, así como algunas estadísticas generales de la convocatoria del año 2020 (4.2.)

4.1. El examen de inglés en España

Como afirman Ruiz-Lázaro et al. (2021), la EBAU es un tema de interés social en España (p. 233). Los principales motivos son la falta de homogeneidad entre comunidades autónomas y la poca consistencia en la aplicación de las directrices que pretenden estandarizar la prueba. De acuerdo con Ruiz-Lázaro et al. (2021),

[a]unque en España existe un marco normativo común para la elaboración de las pruebas para el acceso a la universidad, y aunque en principio el diseño de las pruebas es competencia del Estado, la realidad es que la misma legislación concede autonomía a cada comunidad para su elaboración (Real Decreto 310/2016; Real Decreto-ley 5/2016). . . . actualmente, existen 17 pruebas con diferencias en la estructura de algunos de sus componentes y en el tipo de ítems. Esto permite sospechar que, a pesar de que el objetivo perseguido es ‘homogeneizar y estandarizar’ las calificaciones de los estudiantes, en la práctica no pueda garantizarse que se estén evaluando las mismas habilidades. (p. 235)

Esta falta de homogeneidad entre comunidades se aprecia en las destrezas examinadas. Mientras la comprensión y producción de textos escritos se evalúa en

⁵ No es necesario haber cursado los idiomas en Bachillerato para examinarse de ellos.

todas las comunidades autónomas, la comprensión de textos orales solo se evalúa en Galicia y Cataluña (Ruiz-Lázaro et al., 2021, p. 250). Por el contrario, sí existe homogeneidad en la evaluación de la producción de textos orales, la cual no se evalúa en ninguna C. A., aunque no exista ningún documento oficial que justifique esto (Ruiz-Lázaro et al., 2021, p. 253). Como afirman Ruiz-Lázaro et al. (2021),

[todos los] bloques [(comprensión de textos escritos, producción de textos escritos, comprensión de textos orales; y producción de textos orales)] deberían tener un peso propio en las pruebas de Lengua Extranjera-Inglés para acceder a la universidad, tal y como se establece en la matriz de especificaciones regulada por la Orden ECD/1941/2016. (Ruiz-Lázaro, J. et al., 2021, p. 238)

De esta forma, la prueba de inglés que da acceso a la universidad en España oscila entre un nivel B1-1 y un B1-2 dependiendo de la C. A. en la que esta se diseñe (García-Laborda, 2012, p. 22). Como afirma Ruiz-Lázaro, J. et al., «no puede descartarse que el actual sistema de evaluación de la competencia lingüística en Lengua Extranjera - Inglés esté produciendo importantes desequilibrios e inequidades asociadas a la comunidad autónoma de procedencia» (2021, pp. 234).

Otro aspecto negativo que implica dejar de lado la evaluación de las destrezas orales en la EBAU es la transformación de la asignatura durante el Bachillerato en un curso de preparación *ad hoc* para los contenidos del examen. Así, en muchos cursos de 2º de Bachillerato los esfuerzos se dirigen a la mejora y perfeccionamiento de las destrezas escritas en detrimento de las orales. Al respecto, Ruiz-Lázaro, J. et al. señalan lo siguiente:

Por una parte, cabe destacar que la enseñanza en la etapa de bachillerato se ciñe a la preparación de los contenidos evaluables en la EvAU por lo que los contenidos que no se evalúan en el acceso a la universidad terminan difuminándose y pierden relevancia. . . . La exclusión de dimensiones esenciales de la comunicación en una segunda lengua en la prueba EVAU [sic], y como efecto perverso de la enseñanza para el examen, aumenta el riesgo de convertir la asignatura de lengua extranjera en la fase final del bachillerato en una preparación libresca y desligada de la función comunicativa de una lengua viva. (Ruiz-Lázaro, J. et al., 2021, pp. 261-262)

Otros autores también han cuestionado la calidad de la prueba en términos de confiabilidad y validez (Díez Bedmar, 2011). Según Díez Bedmar,

[t]he reliability of the exam has proved to be poor, and affected by variables such as the type of evaluation conducted, the number of raters, their gender, working place, type of writing task evaluated, etc. Similarly, the validity of the exam still falls short of expectations. (2011, p. 108)

En cuanto a la evaluación de la producción de textos escritos, la principal diferencia entre comunidades autónomas radica en la longitud de los textos exigidos:

La longitud varía en extensión en función de la comunidad autónoma en la que se realice la prueba. . . . en nueve comunidades autónomas se pide una redacción de entre 80 y 125 palabras, mientras que, en otras siete (Balears, Cantabria, País Vasco, Valencia, Madrid, La Rioja y Navarra) ha de tener una longitud de entre 120 y 150. En Murcia se solicitan dos redacciones de entre 25 y 50 palabras cada una. Extremadura, Cataluña, Canarias, País Vasco y Navarra ofrecen varias alternativas a elegir una. (Ruiz-Lázaro et al., 2021, p. 251)

La puntuación para la evaluación de esta destreza oscila entre 3 y 4 puntos sobre el total de 10 dependiendo de la C. A. —a excepción de Canarias donde vale 5 puntos—, por lo que no existen grandes diferencias en este sentido (Ruiz-Lázaro et al., 2021, p. 252).

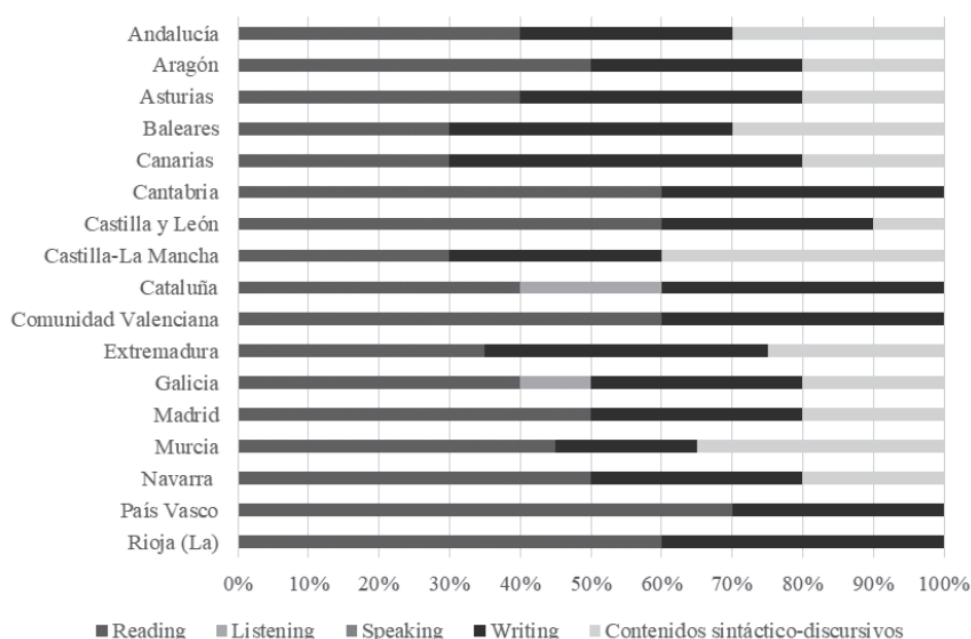


Figura 3. Ponderación de cada bloque de contenidos en las diecisiete comunidades autónomas (Ruiz-Lázaro et al., 2021, p. 256).

4.2. El examen de inglés en Cantabria

El examen de inglés en la EBAU de Cantabria se divide en dos partes⁶. La primera parte consta de un texto de aproximadamente 350 palabras de extensión con cuatro preguntas de distinta tipología — verdadero o falso, respuesta semiabierta, sinónimos y respuesta múltiple—. La segunda parte de la prueba consiste en la producción de un texto argumentativo. Conforme con la Universidad de Cantabria⁷, en esta segunda parte que vale tres puntos sobre el total de diez, se pide a los alumnos escribir un texto con una extensión aproximada de 120 y ciento 150 palabras (un máximo de 200 es aceptado sin recibir penalización). El alumno podrá elegir entre dos opciones:

- Redacción de opinión (*opinion essay*) en la que tenga que expresar su opinión sobre un tema propuesto, apoyando la misma con argumentos, ejemplos, experiencia personal...
- Redacción en la que la que tenga que mostrar su conformidad o disconformidad sobre un tema propuesto, incluyendo los aspectos a favor o positivos junto con los aspectos negativos o más desfavorables, y añadiendo cuál es su posición al respecto (*for and against essay*).

El tema propuesto en esta segunda parte puede tener relación con el tema que aparezca en la primera parte del examen, pero también puede tratar otro tema de interés general. También, la Universidad de Cantabria especifica los estándares de aprendizaje evaluables prioritarios en este examen. En esta segunda parte del examen los estándares de aprendizaje evaluables son:

- Escribe notas, anuncios, mensajes y comentarios, en cualquier soporte, en los que transmite y solicita información detallada, explicaciones, reacciones y opiniones sobre temas personales, académicos u ocupacionales, respetando las convenciones y normas de cortesía y de la etiqueta. . . .

- Escribe correspondencia personal, en cualquier soporte, y se comunica con seguridad en foros y blogs, transmitiendo emoción, resaltando la importancia personal de hechos y experiencias, y comentando de manera personal y detallada las noticias y los puntos de vista de las personas a las que se dirige.

⁶ Apéndice A.

⁷https://web.unican.es/admision/Documents/Documentos%20EBAU/Est%c3%a1ndares%20y%20modelos%20de%20examen_EBAU_2022.pdf

Según al análisis realizado por Ruiz-Lázaro et al. (2021), el examen de inglés de Cantabria se encuentra junto con el de País Vasco, La Rioja, Comunidad Valenciana, Navarra, Aragón, Canarias y Murcia entre los más fáciles de España (p. 258). De acuerdo con Ruiz-Lázaro et al. (2021), los motivos son los siguientes: solo evalúa el *reading* y el *writing*, tiene ítems optativos y la puntuación esperada por azar es mayor (p. 258). Por otro lado, los exámenes más difíciles se realizan en Asturias, Baleares y Cataluña, pues en algunas de estas comunidades autónomas se evalúan más de dos destrezas lingüísticas, se utilizan únicamente preguntas abiertas o la puntuación esperada por azar es menor (Ruiz-Lázaro et al., 2021, p. 258).

Respecto a los cambios que se han realizado en las dos últimas convocatorias de la EBAU en Cantabria debido a la pandemia por COVID-19, estos han sido mínimos en el examen de inglés. Si comparamos el examen de 2021 con el de 2019⁸, observamos modificaciones muy pequeñas en las actividades. En la actividad 2 (respuesta semiabierta), tanto en el examen de 2019 como en el de 2021 los alumnos debían responder a dos preguntas, pero en el de 2021 se les planteó una pregunta más, por lo que pudieron escoger las dos más convenientes. En la actividad 3 (encontrar cinco sinónimos) los alumnos dispusieron de una opción más en el examen de 2021, es decir, se les ofreció seis palabras para encontrar cinco sinónimos en el texto. En la segunda parte del examen (redacción de un texto argumentativo), en la EBAU de 2019 solo tuvieron un tema por cada opción de examen, mientras que en la EBAU de 2021 tuvieron dos temas a elegir uno por cada opción de examen. En lo que respecta a la puntuación, tanto en la EBAU de 2019 como en la EBAU de 2021 la distribución de los puntos es la misma para cada parte del examen: 7 puntos la primera parte y 3 puntos la segunda parte.

En cuanto a los resultados de la EBAU en Cantabria, la Universidad de Cantabria pone a disposición dos documentos con estadísticas de la prueba del último año. El primero nos muestra los resultados generales de la EBAU distribuidos por centro⁹. El segundo nos ofrece un resumen de los resultados distribuido por materias¹⁰. Este último es el que más nos interesa ya que nos proporciona datos

⁸ Apéndice B.

⁹<https://web.unican.es/admision/Documents/Documentos%20EBAU/Estad%c3%adsticas/Resultados%20por%20Centro%202021.pdf>

¹⁰<https://web.unican.es/admision/Documents/Documentos%20EBAU/Estad%c3%adsticas/Resultados%20por%20Materia%202021.pdf>

específicos sobre la prueba de inglés. De acuerdo con los datos presentados por la Universidad de Cantabria, en la convocatoria de la EBAU de junio de 2021 se examinaron 2725 alumnos de inglés en la fase 1, por 23 que lo hicieron en la fase 2. La media en la fase 1 fue 6,93, mientras que la media de la fase 2 fue 6,87. Del total de 2748 examinados, la nota mínima fue 0,75, mientras que la máxima fue 10. El porcentaje de aprobados fue de un 82,8%. Este porcentaje de aprobados es similar al que encontramos en las otras dos materias obligatorias de la EBAU, Historia de España (87,67%) y Lengua Castellana y Literatura II (80,93%), y ligeramente superior que el porcentaje de aprobados a nivel nacional, el cual se situó en un 79,1% en la convocatoria de 2020 (Sistema Integrado de Información Universitaria, 2022, p. 21). Por último, los números son peores en la convocatoria de julio. La media en la fase 1 bajó a un 5,67 y el porcentaje de aprobados también lo hizo a un 63,27%¹¹.

¹¹ En la fase 2 en la convocatoria de julio de 2021 solo un alumno se presentó al examen de inglés.

5. Contexto y características de la investigación

En este capítulo abordaremos el contexto y las características de nuestra investigación. Presentaremos un primer perfil de los alumnos (5.1.); describiremos la metodología y los materiales utilizados en las clases (5.2.); explicaremos el tratamiento de la muestra (5.3.); y por último expondremos nuestro instrumento de evaluación (5.4.).

5.1. Alumnos

Para la realización de este trabajo hemos contado con la participación de doce alumnos del mismo grupo de 2º bachillerato bilingüe, siete chicas y cinco chicos de entre 17 y 18 años. Todos tienen nacionalidad española y su L1 es el español. Un mes antes de comenzar el proceso de producción y recogida de textos escritos, pasamos un breve cuestionario¹² anónimo a los alumnos con preguntas que consideramos pertinentes para contextualizar la investigación¹³. Compartimos de esta manera la opinión de Bueno González (1990) sobre la importancia como profesores de conocer al alumnado: «[c]onsideramos clave para el profesor conocer al alumnado y el contexto en el que se mueve, es decir, el lado humano, esencial por su incidencia en el aprendizaje» (p. 562). El diseño del cuestionario tenía por lo tanto el objetivo de conocer el perfil general de este grupo, así como su percepción acerca cuestiones relativas a la asignatura. En los siguientes párrafos compartimos la información y las valoraciones de los alumnos que merecen la pena resaltar.

En lo referido al programa bilingüe, ocho alumnos de doce han cursado toda la educación secundaria en este programa, mientras que cuatro se han ido incorporando en distintos niveles del sistema educativo. Además, ninguno ha repetido curso y solo uno ha suspendido uno o más trimestres de inglés durante la E.S.O. y/o Bachillerato. En cuanto al refuerzo de la asignatura fuera del aula, cinco de los doce acuden a academias o clases particulares. En lo relativo a experiencias en el extranjero, cuatro de ellos han tenido estancias de al menos dos semanas de duración en países de habla inglesa a partir de los 12 años (1º de la E.S.O.). Con respecto a las valoraciones

¹² Apéndice C.

¹³ Para la inclusión de este cuestionario en este trabajo hemos contado con la valoración positiva del Comité de Ética de la universidad de Cantabria.

de los alumnos, ante la pregunta *¿consideras inglés una asignatura muy fácil, fácil, normal, difícil o muy difícil?*, la mayor parte de ellos consideran la asignatura entre normal y fácil.

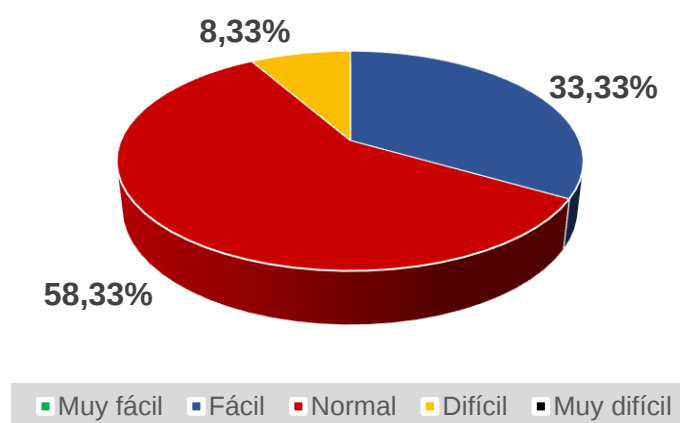


Figura 4. Valoraciones de los alumnos sobre la dificultad de la asignatura inglés. Porcentajes de cada respuesta.

Acerca de las destrezas, un número elevado de alumnos ha marcado *producción de textos orales* como la destreza que más les gustaría mejorar. El segundo lugar lo ocupa *comprensión de textos orales*. Solo un alumno *eligió producción de textos escritos* y ninguno *comprensión de textos escritos*.

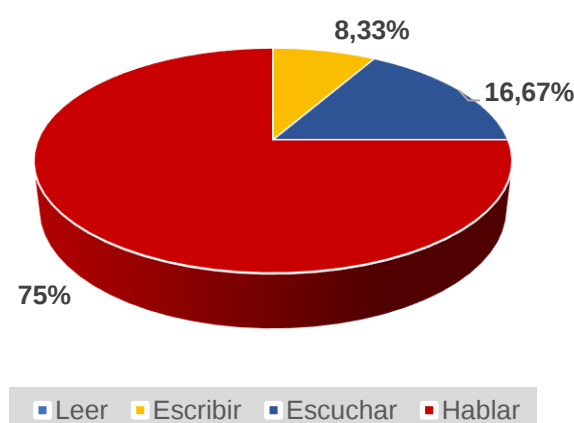


Figura 5. Porcentajes totales ante la pregunta «¿qué capacidad de gustaría mejorar en inglés?, ¿leer, escribir, escuchar o hablar?»

En la novena pregunta del cuestionario *¿quieres presentarte a la EBAU?* el 100% de los alumnos respondieron *sí*. En la última pregunta las respuestas indican que prácticamente todos los alumnos consideran más difícil la segunda parte del examen de inglés de la EBAU que la primera.

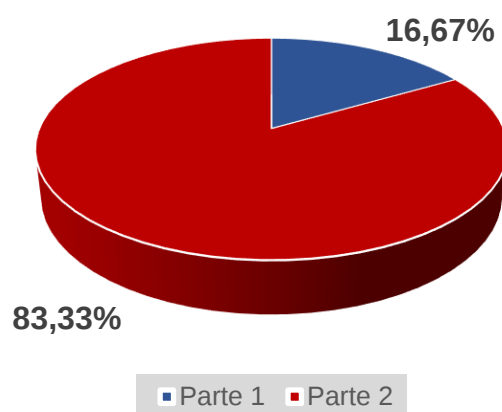


Figura 6. Respuestas de los alumnos ante la pregunta «¿cuál de las dos partes examen de inglés de la EBAU consideras más difícil?»

Por último, hemos decidido no obtener conclusiones en relación a la variable género a pesar de haberla incluido en el cuestionario. Esto se debe al pequeño número de alumnos que han participado en este trabajo. Creemos que doce alumnos no es una cantidad lo suficientemente significativa para poder identificar tendencias por género. Aun así, actualmente existe una gran cantidad de investigaciones que abordan los puntos tratados en este cuestionario y en este trabajo desde una perspectiva de género. Remitimos en este sentido a la interesante investigación realizada por Sánchez Pérez et al. (2012), en la que se analizan los resultados obtenidos por mujeres y hombres en el examen de inglés de la PEvAU en Andalucía a lo largo de ocho años (2002-2010). La investigación confirma la tendencia nacional hacia una mayor cantidad de aspirantes mujeres en esta prueba, pero refuta el estereotipo por el cual se presupone a las mujeres un mejor desempeño en disciplinas lingüísticas debido a factores biológicos y cognitivos (Sánchez Pérez et al., 2012, p. 13). Sánchez Pérez et al. mencionan el peso de otros factores, especialmente el socio-económico, para explicar el mejor desempeño por parte de hombres en este

tipo de pruebas a pesar de su peor rendimiento durante la etapa educativa (2012, p. 13).

5.2. Metodología y materiales

En el sistema educativo español el polémico programa bilingüe consiste en la aplicación de la metodología¹⁴ AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), también conocida como CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) en el resto de Europa o CBI (*Content-Based Instruction*) en Norteamérica. En conformidad con Richards y Rodgers (2014),

Content-Based Instruction (CBI) refers to an approach to second language teaching in which teaching is organized around the content or subject matter that students will acquire, such as history or social studies, rather than around a linguistic or other type of syllabus. Students thus learn language and content at the same time, each supporting the development of the other. (p. 116)

No obstante, en España generalmente la metodología AICLE solo está presente en la E.S.O., por lo que en Bachillerato se abandona la impartición de contenidos en lengua extranjera. En este sentido, un ejemplo destacable es el programa bilingüe MECD/*British Council*. Este programa, pionero y referente en la aplicación del bilingüismo en España desde 1996, ha sido implantado exclusivamente en Educación Infantil, Educación Primaria y en la E.S.O. (Falcón Díaz et al., 2019, p. 87). Uno de los posibles motivos por los que los programas/proyectos bilingües no tienen cabida en Bachillerato es la importancia de la EBAU durante esta etapa educativa. La preocupación de profesores y alumnos por el desempeño en este examen puede ser un factor importante en el abandono de la metodología AICLE en Bachillerato, pues todos los exámenes de la EBAU —excepto los de lenguas extranjeras— son en alguna de las lenguas cooficiales del estado. Además, como apuntan Madrid y Corral Robles (2018), los programas bilingües han sido objeto de numerosas críticas en los últimos años:

¹⁴ Dependiendo del marco teórico y la terminología que se utilice, AICLE puede definirse como una *metodología* o como un *enfoque*. En este caso, utilizaremos la palabra *metodología* por su extensión de uso en la investigación española. No obstante, Richards y Rodgers (2014) consideran AICLE un enfoque —*approach*—, ya que se limita únicamente a establecer una serie de principios para el diseño de cursos de idiomas, pero no prescribe los métodos que se pueden utilizar (p. 117).

. . . aunque estos programas se acogieron con gran entusiasmo y euforia en la primera década del siglo XXI, sobre todo en Europa, en los últimos años esta confianza ha ido disminuyendo tras la actitud crítica que han adoptado numerosos autores. . . (Madrid y Corral Robles, 2018, p. 180)

Una opción para compensar el abandono de los programas bilingües en Bachillerato es la impartición de más horas de la asignatura inglés, algo que ya se realizaba en el mencionado programa bilingüe MECD/*British Council* (Falcón Díaz et al., 2019, p. 88). Este es el caso del grupo que ha participado en esta investigación, el cual en vez de tener las habituales tres horas semanales de inglés tiene cinco horas. Estas dos horas adicionales se imparten en una séptima hora, dos días a la semana.

En lo referido al enfoque adoptado, las clases de los participantes se caracterizaban por ser eminentemente comunicativas. El enfoque comunicativo, también conocido como enseñanza comunicativa de la lengua, enfoque nocional-funcional o enfoque funcional —en inglés, *Communicative Approach*, *Communicative Language Teaching*, *Notional-functional Approach* o *Functional Approach* respectivamente—, es un modelo didáctico de lenguas extranjeras que busca capacitar al aprendiz para desenvolverse en situaciones comunicativas reales, tanto orales como escritas (Instituto Cervantes, s.f., enfoque comunicativo). El enfoque comunicativo se fundamenta en la teoría funcional del lenguaje, esto es, en concebir el lenguaje humano como un medio o vía para la comunicación. Se persigue de esta manera trabajar la *competencia comunicativa*, concepto acuñado por el antropólogo y sociolingüista Dell Hymes en 1971 y que cuestiona la *competencia lingüística* desarrollada bajo el marco de la gramática generativa de Chomsky (Instituto Cervantes, s.f., competencia comunicativa). La competencia comunicativa «se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados» (Instituto Cervantes, s.f., competencia comunicativa). De acuerdo con Richards y Rodgers (2014),

[t]he Communicative Approach in language teaching starts from a functional theory of language - one that focuses on language as a means of communication. The goal of language teaching is to develop what Hymes (1972) referred to as “communicative competence.” Hymes coined this term in order to contrast a communicative view of language and Chomsky’s theory of competence. (p. 87)

Bajo este enfoque es habitual el uso de materiales auténticos (vídeos, textos, grabaciones...) con el fin de imitar la realidad fuera del aula (Instituto Cervantes, s.f., enfoque comunicativo). Como Richards y Rodgers (2014) afirman,

[c]ommon to all versions of CLT is a theory of language teaching that starts from a communicative model of language and language use - that is, a focus on achieving a communicative purpose as opposed to a control of structure - and that seeks to translate this into a design for an instructional system, for materials, for teacher and learner roles and behaviors, and for classroom activities and techniques. (p. 87)

En las clases de los estudiantes que han participado en este trabajo se hacía un uso recurrente de materiales auténticos. Los alumnos leían artículos de periódicos como *The Guardian* o *The New York Times* —muchas veces, adaptados—, veían videos de youtube.com, escuchaban breves audios de la emisora BBC Radio 4, conversaban con el auxiliar de conversación sobre temas de su interés, etc. Estos materiales y recursos complementaban el libro de texto *Ready for IELTS. 2nd Edition* (2017), de la editorial Macmillan. De acuerdo con la propia editorial, este libro abarca los niveles B2 y C1 del MCERL¹⁵. La elección de un libro de texto de este nivel es razonable para un grupo del programa bilingüe, ya que un alumno que supera la etapa de Bachillerato a través de este bilingüe tiene, presumiblemente, un nivel B2. Por último, destacamos también la posibilidad de este grupo para estar en contacto con directo con la lengua inglesa, ya que disponen de dos auxiliares de conversación. Cada auxiliar de conversación participa una hora a la semana con el grupo las destrezas orales, es decir, en la comprensión y producción de textos orales. En este sentido, este grupo trabaja una cantidad de horas adecuada las destrezas orales, algo que como afirman Ruiz-Lázaro et al. (2021) puede correr riesgo en los cursos de 2º de Bachillerato debido a la EBAU:

La exclusión de dimensiones esenciales de la comunicación en una segunda lengua en la prueba EVAU, y como efecto perverso de la enseñanza para el examen, aumenta el riesgo de convertir la asignatura de lengua extranjera en la fase final del bachillerato en una preparación libresca y desligada de la función comunicativa de una lengua viva. (p. 262)

¹⁵ <https://www.macmillanenglish.com/us/catalogue/courses/exam-preparation/ready-for-ielts-2nd-edition/course-information>

5.3. Recolección y procesamiento de la muestra

Los alumnos han escrito los textos en el segundo trimestre del curso, durante los meses de marzo y abril. Para este periodo los alumnos ya habían hecho ensayos tanto de la primera como la segunda parte de la EBAU, aunque ha sido hacia el final del segundo trimestre cuando la cantidad de prácticas ha subido debido a la aproximación del examen. Todos los textos han sido escritos en el aula, donde los alumnos han tenido 40 minutos para escribir cada producción y no han tenido ayuda del profesor.

Los temas abordados en las producciones han sido «educación a distancia» — *remote education*—, «redes sociales» —*social networks*— y «tener coche» — *owning a car*—. Los tres temas se han tratado previamente en el libro de texto en las unidades 2 («Technology – now and then»), 7 («The world of work and education») y 13 («The importance of infrastructure»)¹⁶. Todos los textos son del tipo *for and against essay* en el que los alumnos tienen que escribir sobre las ventajas y desventajas de un determinado tema. Creemos de antemano que el *tema* de las producciones es una variable que puede afectar a la calidad de estas, especialmente en el léxico. Concordamos así con lo expuesto por Bueno González (1990), quien afirma que

. . . el tema de redacción influye. . . . Son importantes aspectos como que sea más o menos atractivo, impuesto o no por el profesor, relevante o no para su edad, academicista o “apto para profanos”, etc. . . . Se trata de una primera consideración que no podemos olvidar, sobre todo porque cada vez estamos más convencidos de que si el alumno elige el tema la redacción gana en calidad y en densidad. . . (pp. 499-500)

Hemos decidido por lo tanto dividir la muestra en dos grupos, A¹⁷ y B¹⁸. Los temas abordados en el grupo A son *remote education* y *social networks*, mientras que en el grupo B es *owning a car*. El grupo A se corresponde con las producciones escritas en la sesión de marzo mientras que el B se corresponde con la sesión de abril.

Una vez recogidos todos los textos hemos procedido a su digitalización. Para ello hemos transcrito las producciones con el programa MS Word. Además de facilitar

¹⁶ En el momento de escribir la primera y segunda producción los alumnos se encontraban en las unidades 12 y 14 respectivamente.

¹⁷ Apéndice D.

¹⁸ Apéndice E.

su posterior tratamiento, esto nos permite preservar por completo el anonimato de los alumnos, ya que las producciones ya no son identificables por su caligrafía. El nombre de cada alumno ha sido sustituido por un número, por lo que tenemos veinticuatro producciones y doce números. Por último, hemos digitalizado también las correcciones realizadas sobre las producciones. Para ello hemos utilizado un sistema de colores y corchetes¹⁹ que se corresponde con los colores que contiene nuestro instrumento de evaluación, esto es, nuestra rúbrica.

5.4. Instrumento de evaluación

Hoy en día las rúbricas son un instrumento de evaluación en alza debido a sus beneficios tanto para profesores como para alumnos. Por un lado, las rúbricas ayudan a los profesores a corregir de forma más objetiva, permiten describir cualitativamente los distintos niveles de logro, aportan coherencia entre el profesorado, promueven una mayor implicación del alumno y sirven para evaluar tareas que no impliquen respuestas correctas e incorrectas (Ruiz-Terroba et al., 2017, pp. 109-110). Por otro lado, las rúbricas ayudan a los alumnos a identificar los objetivos a alcanzar, aseguran la fiabilidad en la corrección y restan el componente subjetivo que pueda tener el evaluador (Ruiz-Terroba et al., 2017, pp. 109-110). Respecto a la fiabilidad, Ruiz-Terroba et al. (2017) sostienen que «la fiabilidad de la corrección puede verse mejorada por el uso de las rúbricas y, más concretamente, si son analíticas, centradas en un tema y se complementan con ejemplos y procesos formativos para su empleo» (p. 109). En este trabajo nuestro instrumento de evaluación será una modificación de la rúbrica oficial utilizada por los correctores de la EBAU en Cantabria. Hemos modificado la rúbrica oficial porque creemos que es necesario adecuar lo máximo posible nuestro instrumento de evaluación a nuestro objetivo de investigación.

La rúbrica utilizada en Cantabria por los correctores de la EBAU para corregir la segunda parte del examen es pública desde la convocatoria de 2017. Esta rúbrica se divide en dos apartados principales: *adecuación y cohesión*; y *expresión*. Cada apartado vale un máximo de 1,5 puntos y contiene a su vez tres categorías que especifican los aspectos a evaluar. Para el apartado *adecuación y cohesión* tenemos

¹⁹ Apéndice F.

cumplimiento de la tarea; presentación y organización de ideas; y cohesión y coherencia. Para el apartado expresión tenemos repertorio gramatical; léxico; y ortografía y puntuación. Estas categorías se puntúan de acuerdo con una escala de cinco niveles que, de menor a mayor puntuación, es la siguiente: *irrelevant task* (0 pts); *poor attempt* (máx. 0,7575 pts); *satisfactory attempt* (máx. 1,5 pts); *very good attempt* (máx. 2,2575 pts); y *excellent attempt* (máx. 3 pts.).

Marcar en cada celda los descriptores que mejor se ajustan a la tarea del candidato/a y sumar los valores numéricos. **Calificación Final:** _____

	ADECUACIÓN Y COHESIÓN (máx. 1,5 puntos)			EXPRESIÓN (máx. 1,5 puntos)		
	Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de ideas	Cohesión y Coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
EXCELLENT ATTEMPT (máx. 3 pts)	MÁX 0,6 PUNTOS ☐ Responde completa y detalladamente a la tarea presentando un texto de calidad. Emplea el número máximo de palabras establecido para la tarea. (0,3 pts) ☐ Utiliza el registro correcto para este tipo de tarea a lo largo de todo el escrito. (0,3 pts)	MÁX 0,6 PUNTOS ☐ Las ideas están excelentemente organizadas en párrafos que estructuran el texto en introducción, desarrollo y conclusión. (0,3 pts) ☐ Presenta amplia variedad de ideas, argumentos y opiniones, bien desarrolladas. No repite las mismas ideas. (0,3 pts)	MÁX 0,3 PUNTOS ☐ Utiliza de manera excelente una amplia variedad de conectores y de elementos de referencia. (0,15 pts) ☐ El texto está escrito en su totalidad con gran coherencia y presenta una lógica desarrollada. (0,15 pts)	MÁX 0,675 PUNTOS ☐ Utiliza una amplia variedad de recursos morfosintácticos con precisión y sin apenas errores (orden de los sintagmas, conjugación, concordancia, tiempos y modos verbales, subordinación...) (0,3375 pts) ☐ Excelente uso de estructuras complejas. (0,3375 pts)	MÁX 0,675 PUNTOS ☐ Riqueza y amplia variedad de vocabulario empleado de manera apropiada. Sin repeticiones. Errores mínimos o irrelevantes. (0,3375 pts) ☐ Demuestra variedad de recursos para expresar sus ideas (perífrasis, sinónimos, antónimos, derivación, composición...) (0,3375 pts)	MÁX 0,15 PUNTOS ☐ Utiliza excelentemente las normas de ortografía sin cometer errores. (0,075 pts) ☐ Aplica excelentemente los signos de puntuación. (0,075 pts)
VERY GOOD ATTEMPT (máx. 2,2575 pts)	MÁX 0,45 PUNTOS ☐ Responde a la tarea proporcionando suficiente detalle para conseguir ser efectivo. Se ajusta al número de palabras establecido para la tarea. (0,225 pts) ☐ Emplea el registro adecuado para este tipo de tarea la mayor parte del tiempo. (0,225 pts)	MÁX 0,45 PUNTOS ☐ Las ideas están bien organizadas en párrafos que estructuran el texto en introducción, desarrollo y conclusión. (0,225 pts) ☐ Presenta variedad de ideas, argumentos y opiniones. No repite las mismas ideas. (0,225 pts)	MÁX 0,225 PUNTOS ☐ Emplea correctamente una suficiente variedad de conectores y de elementos de referencia. (0,1125 pts) ☐ El texto está escrito con coherencia en su mayor parte y la lógica que conecta las ideas es buena. (0,1125 pts)	MÁX 0,51 PUNTOS ☐ Utiliza un buen repertorio de recursos morfosintácticos de forma correcta (orden de los sintagmas, conjugación, concordancia, tiempos y modos verbales, subordinación...) aunque aparezcan algunos errores que no dificultan la comprensión. (0,255 pts) ☐ Presencia de estructuras complejas usadas con corrección. (0,255 pts)	MÁX 0,51 PUNTOS ☐ Variedad de vocabulario, empleado casi siempre de manera apropiada. Algún error debido al uso de léxico complejo. (0,255 pts) ☐ Demuestra recursos para expresar sus ideas (perífrasis, sinónimos, antónimos, derivación, composición...) (0,255 pts)	MÁX 0,1125 PUNTOS ☐ Utiliza adecuadamente las normas de ortografía, aunque comete errores en palabras poco comunes. (0,05625 pts) ☐ Aplica correctamente los signos de puntuación. (0,05625 pts)
SATISFACTORY ATTEMPT (máx. 1,5 pts)	MÁX 0,3 PUNTOS ☐ Responde a la tarea. Emplea el número mínimo de palabras establecido para la tarea. (0,15 pts) ☐ En general emplea el registro adecuado para este tipo de tarea, aunque puede haber algún descuido. (0,15 pts)	MÁX 0,3 PUNTOS ☐ Las ideas están correctamente organizadas en párrafos que estructuran el texto en introducción, desarrollo y conclusión. (0,15 pts) ☐ Presenta suficiente variedad de ideas, argumentos y opiniones. Repite alguna idea. (0,15 pts)	MÁX 0,15 PUNTOS ☐ Utiliza de manera aceptable algunos conectores y elementos de referencia básicos. (0,075 pts) ☐ Presenta suficiente coherencia como para considerarlo un texto que sigue cierta lógica. (0,075 pts)	MÁX 0,3375 PUNTOS ☐ Emplea satisfactoriamente recursos morfosintácticos (orden de los sintagmas, conjugación, concordancia, tiempos y modos verbales, subordinación...) aunque comete algunos errores que ocasionalmente dificultan la comprensión. (0,16875 pts) ☐ Presencia de alguna estructura compleja. (0,16875 pts)	MÁX 0,3375 PUNTOS ☐ Emplea un repertorio aceptable de vocabulario con alguna repetición y algún error de uso inapropiado en relación al contexto que no dificulta la comprensión. (0,16875 pts) ☐ Demuestra recursos para expresar ideas aunque no conozca algunas palabras (perífrasis, sinónimos, antónimos, derivación, composición...) (0,16875 pts)	MÁX 0,075 PUNTOS ☐ Utiliza adecuadamente las normas de ortografía, aunque comete errores ocasionalmente. (0,0375 pts) ☐ Aplica correctamente los signos de puntuación, aunque hay errores que no dificultan la comprensión. (0,0375 pts)
POOR ATTEMPT (máx. 0,7575 pts)	MÁX 0,15 PUNTOS ☐ Omite algunas partes de la tarea. Escribe por debajo del número mínimo de palabras establecido para la tarea, o muy por encima. (0,075 pts) ☐ El registro no es el apropiado para este tipo de tarea. (0,075 pts)	MÁX 0,15 PUNTOS ☐ Las ideas no están bien organizadas en párrafos o estos no se identifican como introducción, desarrollo y conclusión. (0,075 pts) ☐ Presenta escasas ideas, argumentos y opiniones. Repite con excesiva frecuencia las mismas ideas. (0,075 pts)	MÁX 0,075 PUNTOS ☐ Utiliza muy pocos conectores y elementos de referencia básicos, no siempre correctamente. (0,0375 pts) ☐ Presenta incoherencias en alguna parte del escrito. (0,0375 pts)	MÁX 0,1725 PUNTOS ☐ Emplea pocos recursos morfosintácticos, no siempre de manera satisfactoria, y estos son de nivel inferior al requerido. Comete numerosos errores y muestra excesiva influencia de la lengua materna, dificultando la comprensión. (0,1725 pts)	MÁX 0,1725 PUNTOS ☐ Emplea un vocabulario limitado, repetitivo, con algún uso inadecuado y errores que impiden la comprensión. (0,08625 pts) ☐ No demuestra recursos para expresar ideas si no conoce algunas palabras. (0,08625 pts)	MÁX 0,0375 PUNTOS ☐ Comete errores frecuentes en el uso de las normas de ortografía. (0,01875 pts) ☐ Comete errores frecuentes en el uso de los signos de puntuación que además dificultan la comprensión. (0,01875 pts)
IRRELEVANT (NO TASK) (0 pts)	☐ El contenido no se corresponde con la tarea o es completamente incomprensible. No se proporciona al lector ningún tipo de información. ☐ No ha realizado la tarea de redacción.					

Figura 7. Rúbrica realizada por el grupo de trabajo establecido por la Unidad Técnica de Evaluación de la Conserjería de Educación de Cantabria para el diseño en la prueba de inglés de la EBAU de 2017.

Para nuestra rúbrica únicamente nos servirán como referencia las seis categorías —tipología de errores— que la rúbrica oficial de la EBAU de Cantabria nos proporciona, por lo que no utilizaremos la escala vertical de cinco niveles que gradúa cada categoría con una nota basada en un descriptor particular. En este trabajo no buscamos valorar la gravedad de los errores con el fin de adjudicar una calificación numérica a las producciones de los alumnos, sino obtener una visión general del desempeño de los alumnos de 2º de Bachillerato en la producción de textos escritos y determinar qué tipo de errores repiten más en sus producciones. Hemos simplificado por lo tanto la rúbrica oficial reduciendo la escala vertical de cinco niveles a un único nivel. En esta nueva escala vertical de un nivel tenemos un descriptor que contiene la

explicación del error esperado para cada categoría. Consideramos error a aquella «producción de una forma lingüística que se desvía de la forma correcta. Se llama forma correcta a la norma del hablante nativo» (Marin Serrano, 2013, p. 183). La explicación para cada categoría es un resumen de los dos o tres descriptores de nivel más bajos que encontramos en la rúbrica oficial (*irrelevant task*; *poor attempt*; y *satisfactory attempt*).

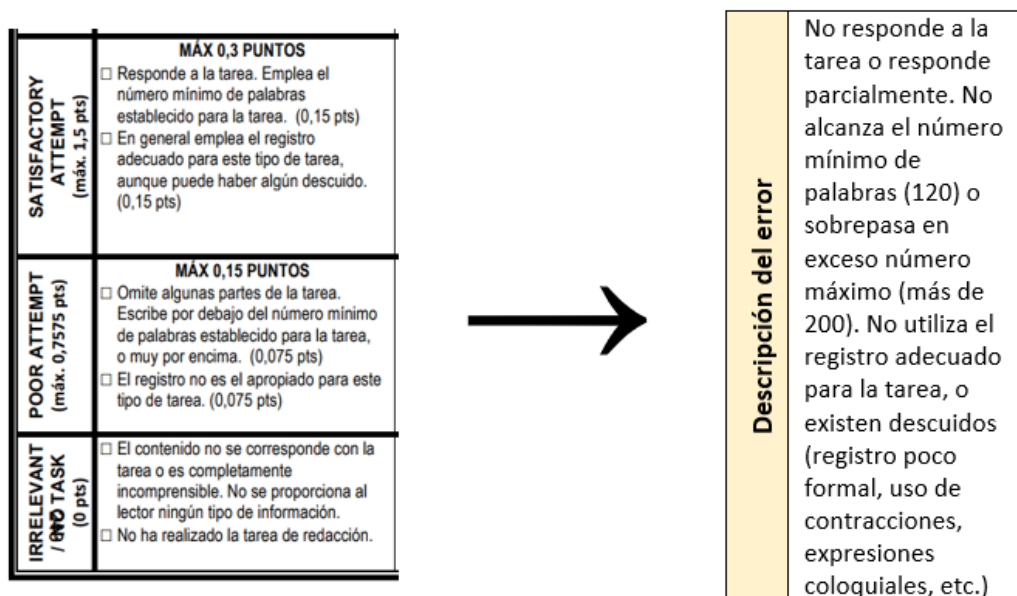


Figura 8. Ejemplo del proceso de simplificación de la rúbrica para la categoría cumplimiento de la tarea.

	ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
	Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
Descripción del error	No responde a la tarea o responde parcialmente. No alcanza el número mínimo de palabras (120) o sobrepasa en exceso número máximo (más de 200). No utiliza el registro adecuado para la tarea, o existen descuidos (registro poco formal, uso de contracciones, expresiones coloquiales, etc.).	Las ideas no están bien organizadas en párrafos y/o no se identifican bien en una introducción, un desarrollo y una conclusión. Las ideas se repiten, son muy escasas o están pobremente desarrolladas. Pueden aparecer párrafos excesivamente breves, de incluso una sola oración.	Utiliza muy pocos conectores y/o elementos de referencia, o hace un mal uso de estos. La argumentación no es lógica en alguna parte del texto, o se aprecian incoherencias que dificultan la comprensión.	Comete errores morfosintácticos (conjugación, concordancia, orden de las palabras y los sintagmas, preposiciones incorrectas...), e incluso estos pueden llegar a dificultar la comprensión. Muestra excesiva influencia de su L1. Su nivel gramatical inferior al esperado (B1-B2).	Repite excesivamente el mismo vocabulario y/o realiza usos inapropiados de acuerdo al contexto. Su vocabulario es limitado y carece de recursos alternativos si desconoce una palabra (sinónimos, antónimos, derivación, composición, etc.). Comete errores en las colocaciones.	Comete errores en la escritura de las palabras y/o no utiliza de forma adecuada los signos de puntuación, lo cual puede dificultar la comprensión al lector. Escribe párrafos excesivamente largos, incluso sin ningún tipo de puntuación.

Figura 9. Rúbrica utilizada para el análisis de la muestra.

La categorización de errores en rúbricas de otras CC. AA. es similar a la utilizada en este trabajo. Por ejemplo, en la EvAU de Madrid la rúbrica se divide también en dos apartados principales, contenido y forma²⁰. En el apartado contenido encontramos tres subapartados que evalúan la coherencia y adecuación; las ideas; y los conectores. En el apartado forma encontramos otros tres subapartados que evalúan la gramática; el léxico; y la ortografía y puntuación. En la PAU de Cataluña vemos como los criterios generales de evaluación para la expresión de textos escritos son gramática, léxico, estructura discursiva (coherencia, conectores y puntuación) y razonamiento²¹. En la PEvAU de Andalucía las producciones se evalúan de acuerdo a tres criterios: corrección gramatical; riqueza y precisión léxicas; y aspectos textuales y comunicativos²². El último ejemplo lo encontramos en la rúbrica de la EBAU de Murcia. En esta C. A. los alumnos pueden escribir un texto de opinión o un texto

²⁰ Apéndice G.

²¹ <https://universitats.gencat.cat/es/proves-acces-PAU-PAP/preparat-PAU/materies-PAU/angles/>

²² https://coga.ugr.es/pages/ponencias/*/show/subject/28/download_orientaciones

argumentativo. La rúbrica del texto argumentativo se divide en tres apartados: *content selection and organization (topic sentence/introductory paragraph; supporting sentences/supporting paragraphs; closing sentence/closing paragraph)*; y *use of English (grammar; vocabulary)*; y *mechanics (spelling; punctuation; capitalization)*²³. Como Ruiz-Lázaro, J. et al. (2021) afirman, «todas las comunidades autónomas utilizan criterios de corrección como la riqueza léxica, organización, coherencia, vocabulario, etc. tal y como establece la ALTE [*Association of Language Testers in Europe*]» (p. 253).

No obstante, no todas las CC. AA. evalúan estas categorías de la misma manera. La mayor parte de ellas evalúan la producción de textos escritos de forma holística, por lo que la especificidad es menor y la subjetividad mayor (Ruiz-Lázaro, J. et al., 2021, p. 253). Como hemos visto, Cantabria sí evalúa con un proceso analítico mediante una rúbrica que desglosa los criterios a evaluar, aportando más detalle y objetividad en la evaluación (Ruiz-Lázaro, J. et al., 2021, p. 253)²⁴. A este respecto, Díez Bedmar (2011) sostiene que los estudiantes tienen ciertos problemas recurrentes cuando escriben en una lengua extranjera, por lo que las rúbricas pueden afinarse para que los evaluadores sepan reaccionar ante estos errores en el proceso de calificación, evitando así puntuaciones sesgadas (p. 109).

²³ Apéndice G.

²⁴ Otras comunidades que evalúan de forma analítica la producción de textos escritos son Canarias, Valencia, Extremadura, Murcia y País Vasco.

6. Resultados

En este capítulo presentamos los resultados obtenidos tras la corrección de las producciones y la categorización de los errores mediante nuestra rúbrica de evaluación. Recordemos que los resultados que muestra este capítulo representan la categoría de los errores, no la causa —o diagnóstico— de estos. Como Dulay et al. (1982) afirman, «[t]he accurate description of errors is a separate activity from the task of inferring the sources of those errors» (p. 145). A continuación, se organizan los resultados en dos subcapítulos principales de acuerdo a los dos apartados de la rúbrica: *adecuación y cohesión* (5.1); y *expresión* (5.2).

6.1. Adecuación y cohesión

El primer apartado de los dos que contiene la rúbrica es *adecuación y cohesión*. Este apartado se subdivide en las categorías *cumplimiento de la tarea*; *presentación y organización de ideas*; y *cohesión y coherencia*. El número total de errores que han cometido los alumnos en *adecuación y cohesión* es de 59. La distribución de los errores ha sido más o menos equilibrada. En el grupo de textos A hemos encontrado 25 errores, mientras que en grupo B hemos encontrado 34. De los 59 errores totales, 19 pertenecen a la categoría *cumplimiento de la tarea*, 16 a *presentación y organización de ideas* y 24 a *cohesión y coherencia*.

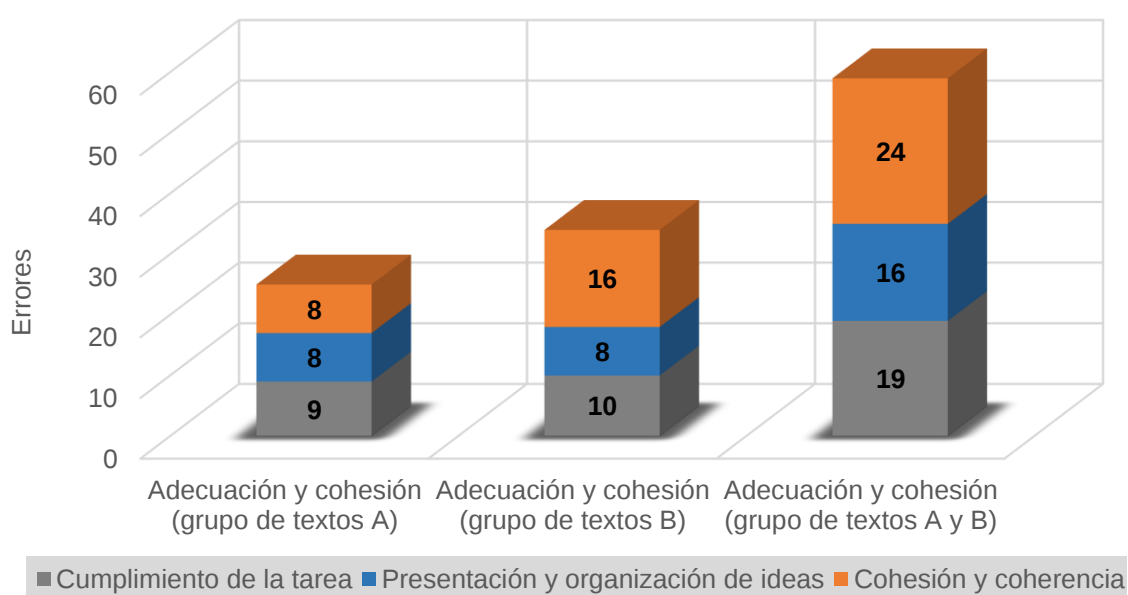


Figura 10. Cantidad de errores en cada categoría del apartado *adecuación y cohesión*.

6.1.1. Cumplimiento de la tarea

En la categoría *cumplimiento de la tarea* hemos observado que la mayor parte de los errores están relacionados con un registro inadecuado. De los 19 errores totales que encontramos en esta categoría, 14 se deben al uso de contracciones²⁵ — el uso de contracciones en inglés no es apropiado para textos de tipo formal, como es el caso del essay que se pide en la prueba EBAU en Cantabria—. Estos 14 errores se reparten en las diez producciones de siete alumnos distintos. Una posible razón por la cual los alumnos deciden usar contracciones es la economía en el uso de palabras, ya que deben ajustarse a los límites que marca el examen (entre 120 y 150 palabras aproximadamente). En este sentido, prácticamente todos los alumnos han producido textos que se ajustan a este rango de palabras. La media de palabras por producción es de 161. Únicamente un alumno ha sobrepasado en exceso el límite máximo de palabras, escribiendo un texto de 230 palabras (producción 2).

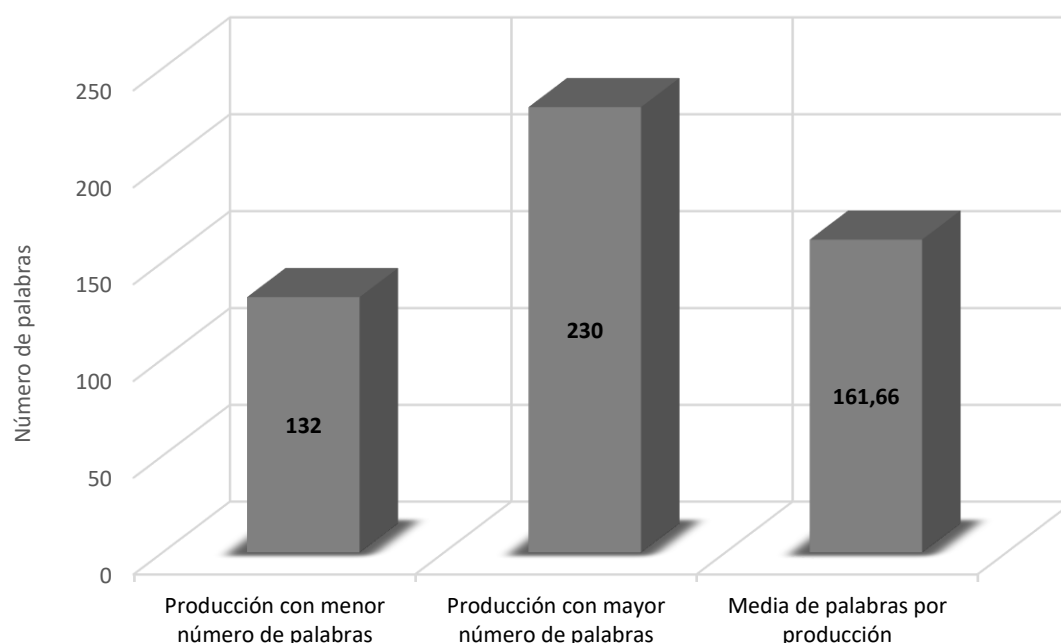


Figura 11. Palabras mínimas, palabras máximas y media de palabras por producción.

²⁵ Hemos contabilizado todas las contracciones, es decir, si en una producción ha aparecido tres veces la contracción *can't*, la hemos contado tres veces.

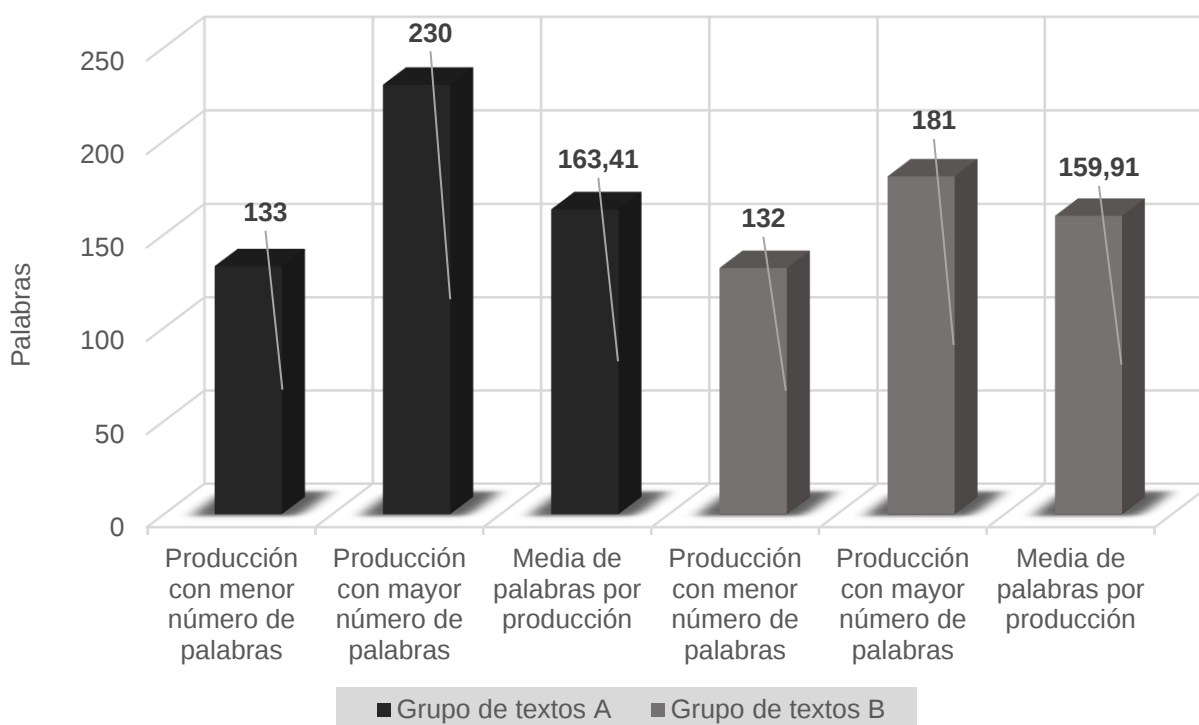


Figura 12. Desglose de palabras mínimas, máximas y media por grupo de textos.

Por lo general, la tendencia de los alumnos es acercarse más al número máximo de palabras (150) que al número mínimo (120). Aproximadamente, la mayor parte de las producciones oscilan entre las 160 y 179 palabras.

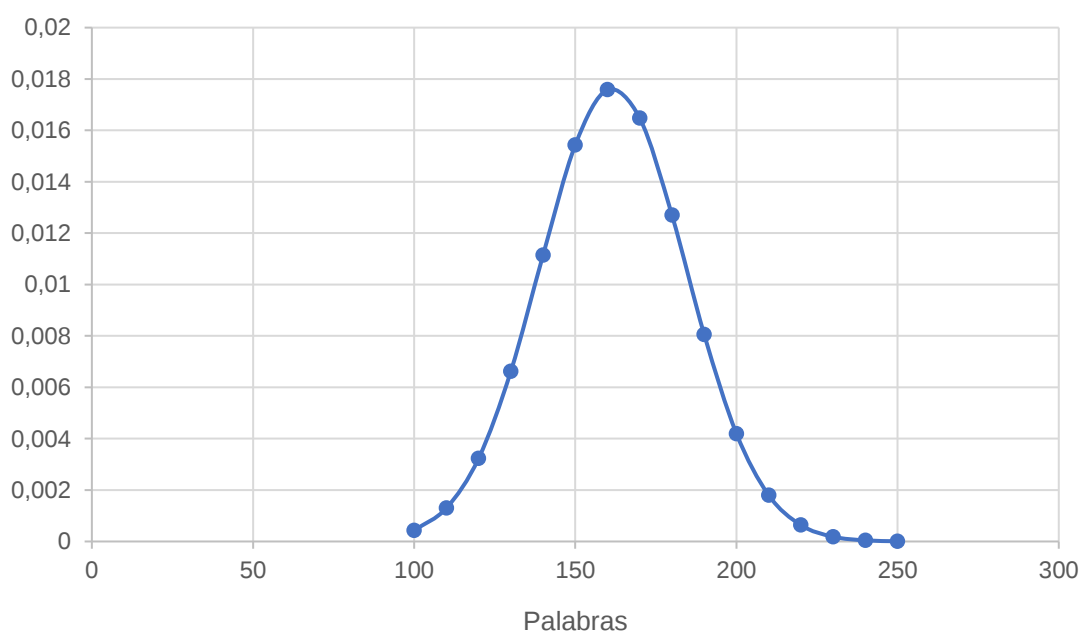


Figura 13. Distribución normal de palabras por producción.

También hemos comprobado sí existe una relación entre el número de palabras y la cantidad de errores, esto es, si cuanto más escriben los alumnos más errores cometen. Para ello debemos calcular cada cuántas palabras aparece un error en cada una de las producciones. Dividimos el número de palabras de cada producción entre el número de errores que contiene. Cuanto mayor sea el resultado de la división, mayor número de palabras aparecerán consecutivamente sin error en la producción. En la figura 14 hemos ordenado las producciones de mayor a menor cantidad de palabras sin error (eje horizontal) para observar que linealidad obtenemos al contrastarlas con el número de palabras totales en cada una de ellas (eje vertical). Sorprendentemente, observamos una muy ligera tendencia (línea azul) contraria a lo que podríamos esperar: los alumnos con mejores resultados —es decir, los que tienen una mayor cantidad de palabras por cada error— son aquellos que tienden a escribir un número ligeramente más elevado de palabras en sus producciones.

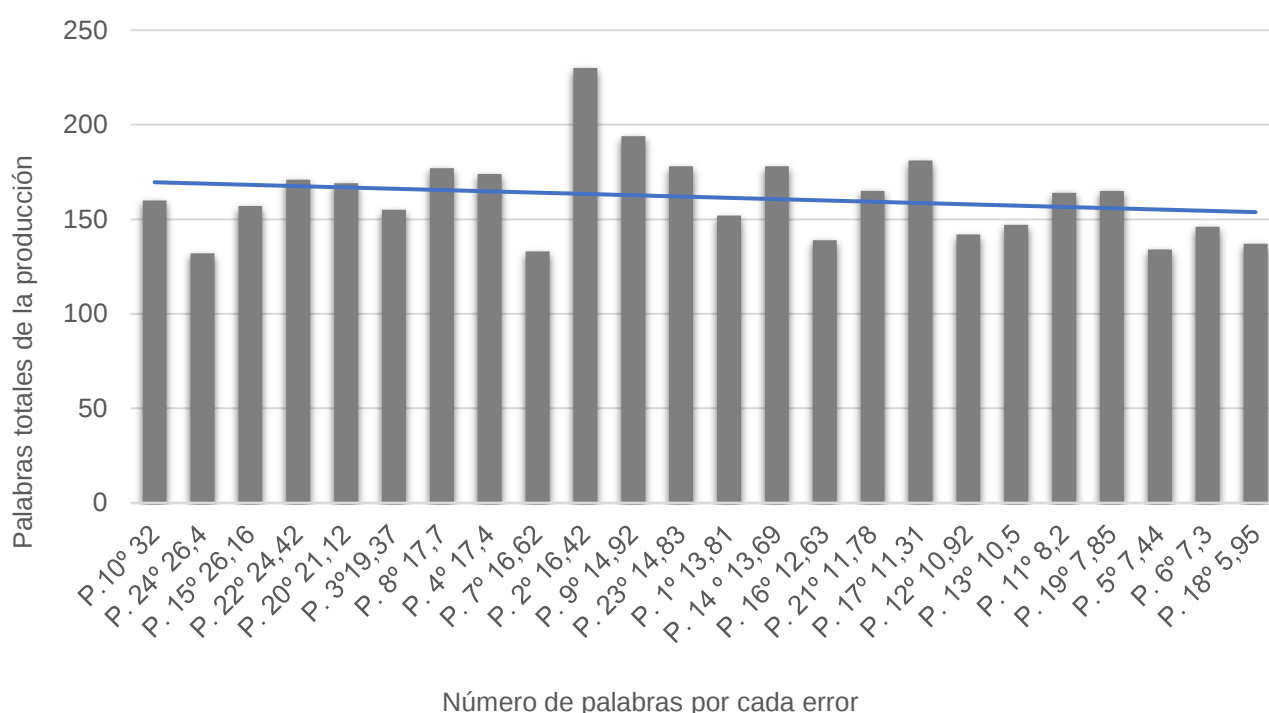


Figura 14. Tendencia entre cantidad de palabras utilizadas y cantidad de errores (P. = producción).

6.1.2. Presentación y organización de las ideas

En cuanto a la categoría *presentación y organización de ideas*, hemos encontrado un total de 16 errores. El dato más significativo es que el 81,25% de los errores de esta categoría se atribuyen a la producción de párrafos excesivamente breves. A pesar de que durante el curso se explicó a los alumnos que un párrafo no debe estar constituido por una sola oración, hemos encontrado hasta 13 errores de este tipo repartidos en doce producciones (la mitad del total de producciones) pertenecientes a nueve alumnos distintos. Esto supone que tres cuartas partes de los alumnos han tenido problemas con la elaboración de los párrafos. Un dato interesante es que este problema siempre aparece en la introducción y/o en la conclusión, pero nunca el cuerpo del texto. De nuevo, creemos que la economía en el uso de palabras es la responsable de este tipo de error, sobre todo a la hora de escribir conclusiones excesivamente breves. Por el contrario, apenas hemos detectado errores en lo relacionado con la repetición de ideas. En este sentido, los alumnos utilizan variedad de ideas para sustentar sus posiciones, estructurando sus producciones en cuatro párrafos y usando generalmente oraciones temáticas al principio de cada uno.

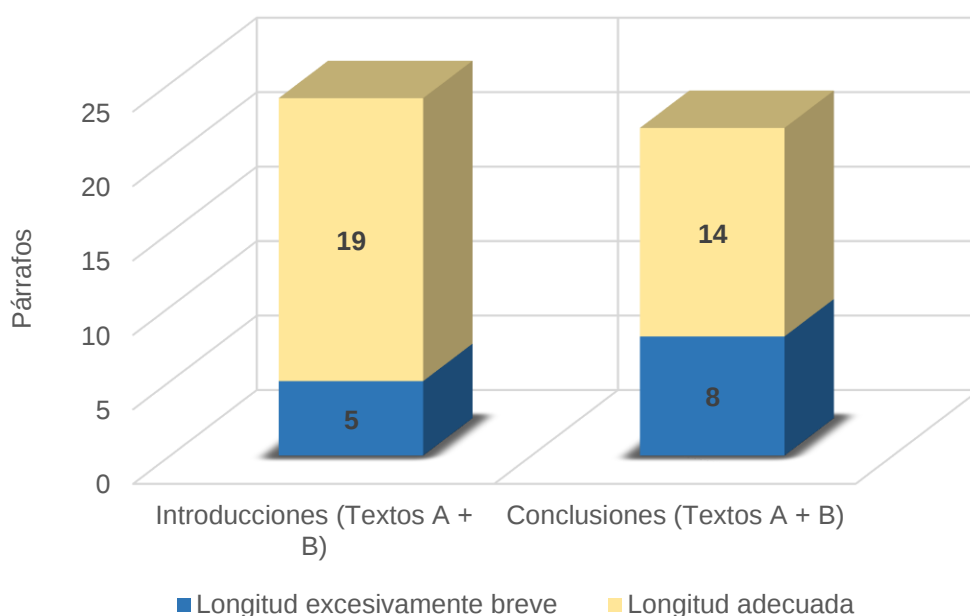


Figura 15. Desglose de las introducciones y conclusiones conforme a su longitud²⁶.

²⁶ Las conclusiones totales son veintidós en vez de veinticuatro porque dos producciones carecen de conclusión.

6.1.3. Cohesión y coherencia

Por último, en la categoría *cohesión y coherencia* hemos contabilizado un total de 24 errores. La mayor parte de estos errores están relacionados con la falta de coherencia en las oraciones. Esto significa que, aunque la oración no contenga fallos gramaticales, resulta complicada para el lector porque tiene un desarrollo enrevesado y/o poco lógico, es imprecisa o está incompleta. Según Madrid y Corral Robles (2018), «[la coherencia] [s]e define como un elemento externo e independiente al texto, pues deriva del proceso de interpretación y decodificación que el lector lleva a cabo» (p. 192). La falta de coherencia obstaculiza una progresión textual adecuada por lo que la redacción podría mejorarse mediante otros mecanismos o elecciones.

Un error por falta de coherencia lo encontramos en la producción 19. En ella podemos leer cómo un alumno expone la relación entre tener un coche y provocar el efecto invernadero:

**As a result of having a car, is the pollution due to the emissions of gas and it creates a green-house effect.*

Esta idea podría transmitirse de una forma más coherente reescribiéndola o reestructurándola de la siguiente manera:

The result of having a car is the green-house effect due to the pollution and CO2 emissions

O también:

One of the consequences of using a car is the growth in pollution and the green-house effect due to CO2 emissions.

Otro ejemplo lo encontramos en la producción 15. En esta producción el alumno dedica un párrafo a hablar sobre las desventajas de tener coche. El error en la coherencia se produce en la segunda oración del párrafo, cuando el alumno se dispone a introducir la desventaja principal de tener coche, pero inmediatamente después presenta dos desventajas:

*On the one hand, these type of vehicles have some inconveniences. *The main one is that they are really expensives and they are difficult to mantain.*

La oración podría reescribirse de la siguiente forma:

On the one hand, these types of vehicles have some inconveniences. The main ones are that they are really expensive and difficult to maintain.

En lo que respecta a la cohesión, apenas hemos encontrado errores. De acuerdo con Madrid y Corral Robles (2018), «[la cohesión] [s]e manifiesta a través de las relaciones lógicas que se establecen para expresar las ideas» (p. 193). En este sentido, nos parece destacable el buen uso de marcadores del discurso en todas las producciones. La variedad de conectores discursivos que hemos encontrado es abundante en cuanto a su tipo. Por ejemplo, podemos encontrar conectores argumentativos sumativos,

In addition, you can share new experiences with your friends. . . (producción 15);

conectores contraargumentativos,

However, not everything is positive. (producción 10);

conectores argumentativos consecutivos,

As a result, they become dependant to social networks. (producción 7);

o conectores estructuradores de la información,

Firstly, remote teaching is very useful because because it gives you a great variety of options. (producción 2).

En total hemos contabilizado veintiséis marcadores del discurso distintos. Por último, no hemos encontrado errores recurrentes en alguno en los mecanismos de cohesión que Halliday y Hasan (1976) consideran, como referencia, sustitución, elipsis, conjunción y cohesión léxica (pp. 333-339).

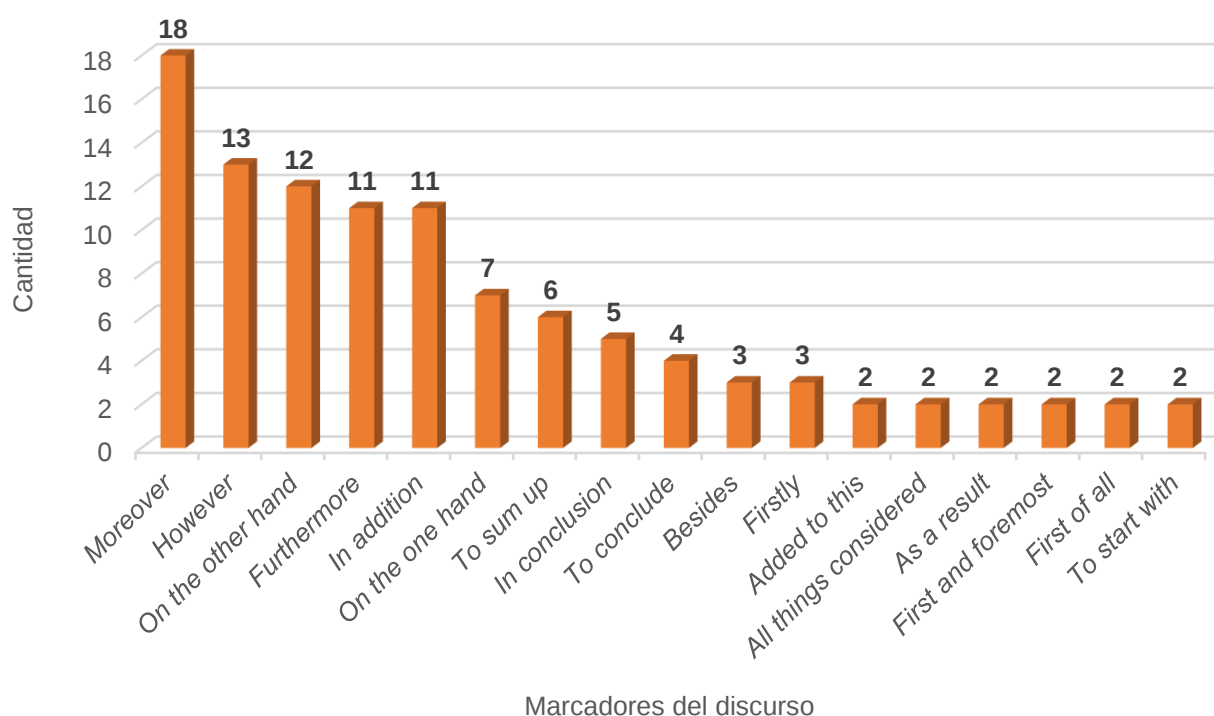


Figura 16. Marcadores del discurso más utilizados²⁷.

6.2. Expresión

El segundo apartado de la rúbrica es *expresión*, y contiene las categorías *repertorio gramatical*; *léxico*; y *ortografía y puntuación*. En este apartado hemos encontrado un total de 243 errores. La cantidad de errores está repartida de una forma equilibrada entre el grupo de textos A y el B. En el grupo A hemos encontrado 127 errores, mientras que en el grupo B hemos encontrado 116. En cuanto a la distribución de los errores en las distintas categorías del apartado, la mayor parte de los errores los aglutinan las categorías *repertorio gramatical* y *ortografía y puntuación*. En *repertorio gramatical* encontramos 91 errores, en *léxico* 54 y en *ortografía y puntuación* 98. Las categorías *repertorio gramatical* y *ortografía y puntuación* suman por lo tanto un total de 189 errores, lo que supone un 77,78% de los errores totales del apartado. Por otro lado, la categoría *léxico* contiene el porcentaje restante, esto es, un 22,22%. Estos porcentajes son similares si analizamos ambos grupos de textos por separado. En el grupo de textos A el número de errores de las categorías *repertorio gramatical* y *ortografía y puntuación* (93) representa el 73,23% del total de

²⁷ No hemos incluido *but*, *although*, *while*, *meanwhile* como marcadores del discurso. Tampoco hemos contabilizado los marcadores que tenían faltas de ortografía.

errores en este apartado, mientras que *léxico* (34) representa el 26,77% restante. En el grupo de textos B la suma de errores de *repertorio gramatical* y *ortografía y puntuación* (96) representa un 82,76%, mientras que *léxico* (20) contiene el 17,24% de errores restantes.

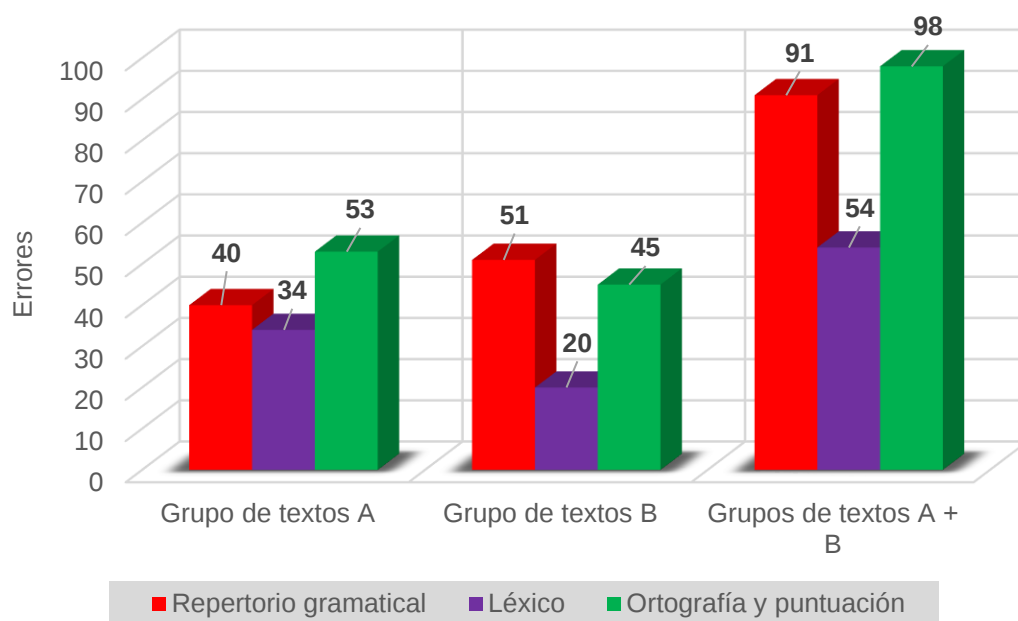


Figura 17. Cantidad de errores por categoría y grupo de textos en el apartado *expresión*.

6.2.1. Repertorio gramatical

En lo relativo a los errores en la categoría *repertorio gramatical*, el grupo de textos B tiene un número ligeramente mayor de errores que el grupo A. El grupo de textos A contiene 40 errores, mientras que el grupo B contiene 51 errores. En total tenemos 91 errores gramaticales, lo cual nos da una media de 3,79 errores gramaticales por producción. Conforme a la rúbrica oficial de la EBAU, esta categoría junto con *léxico* es la que más puntos puede llegar a proporcionar (los alumnos pueden obtener un máximo de 0,675 en esta categoría). Como podemos leer tanto en la rúbrica oficial de la EBAU como en nuestra adaptación, los tipos de errores gramaticales que podemos encontrar para esta categoría son muy variados: orden de los sintagmas, conjugación, preposiciones incorrectas, concordancia, tiempos y modos verbales, subordinación, etc. Debido a esta gran variedad, hemos creado una tabla para clasificar los errores de esta categoría.

La clasificación que hemos creado se basa en las clases de las palabras — categorías gramaticales— afectadas por el error. Seguimos de esta manera una de las taxonomías propuestas por Dulay et al. (1982) para la categorización de los errores, la taxonomía de categoría lingüística —*linguistic category*— (pp. 146-150). Dulay et al. (1982) establecen en esta taxonomía tres niveles de especificidad de acuerdo al elemento lingüístico afectado por el error (pp. 146-150). Primero se debe identificar el *nivel* del lenguaje al que afecta el error (gramática), posteriormente la *clase* (sustantivo, verbo, adjetivo, etc.) y por último el sistema (si es un verbo, por ejemplo, tiempo verbal, número, voz, etc.) (Dulay et al. 1982, pp. 146-150). Hemos descartado por lo tanto utilizar la tradicional *Surface Strategy Taxonomy* que clasifica los errores conforme a la manera en que la estructura de las oraciones se ve alterada (Dulay et al., 1982, p. 150). Los errores con esta taxonomía pueden ser por omisión, adición, sustitución u orden de las palabras (Dulay et al., 1982, p. 150). De acuerdo con Corder (1975), esta clasificación es demasiado limitada:

The traditional classification into errors of omission, addition, substitution and word order is too superficial to be of benefit to the learner or to explain difficulties. . . . Satisfactory classifications begin with an analysis which assigns errors to levels of language description; i.e. errors of orthography or phonology, of morphology or syntax, of vocabulary, and within each level according to systems, e.g. vowel or consonant systems, tense, aspect, number, gender or case. (pp. 204-205)

Por último, debido a las limitaciones que implica la aplicación de taxonomías estrictas hemos añadido dos grupos adicionales de errores. El primer grupo es *sintaxis*. En ocasiones, un mismo error puede afectar a varias clases de palabras a la vez. Por ejemplo, esto ocurre cuando el orden de las palabras en un sintagma no es natural:

*. . . *but maybe in a few years more yet.* (producción 17).

El segundo grupo es *otros errores*, en el cual hemos recogido todos los errores gramaticales que no se pueden clasificar mediante la taxonomía de categoría lingüística.

	SISTEMA	GRUPO DE TEXTOS A	GRUPO DE TEXTOS B	GRUPO DE TEXTOS A+B
Sustantivo	Ausencia de sujeto	0	4	4
	Pronombre de sujeto incorrecto	1	2	3
	Sujeto innecesario	0	1	1
	Adjetivo/pronombre posesivo incorrecto	1	3	4
	Plural incorrecto	1	0	1
Verbo	Ausencia de verbo	1	0	1
	Tiempo verbal incorrecto	2	0	2
	Conjugación incorrecta	6	5	11
	Participio incorrecto	1	0	1
	Uso incorrecto <i>to + infinitive</i> o <i>-ing</i> en el verbo	2	4	6
	Verbo modal incorrecto	0	1	1
Artículo	Mal uso (o no uso) del artículo definido (<i>the</i>)	3	5	8
	Artículo indefinido incorrecto (<i>a/an</i>)	2	2	4
	Artículo demostrativo (<i>this/these/that/those</i>) incorrecto	3	3	6
Preposición	Preposición incorrecta	5	3	8
	Preposición tras verbo incorrecta	2	2	4
Adjetivo	Superlativo incorrecto	3	0	3
Adverbio	Adverbio de relativo incorrecto	1	0	1
Sintaxis	Orden incorrecto de las palabras o los sintagmas	4	5	9
Otros errores		2	11	13
		40	51	91

Tabla 1. Clasificación de los errores gramaticales encontrados en las producciones de los alumnos.

Una vez contabilizados y clasificados los 91 errores gramaticales, observamos como algunos grupos tienen un número algo más elevado de errores que otros. En un primer vistazo, resalta el número de errores relacionados con el verbo (20), y dentro de estos, los errores relacionados con una mala conjugación:

**However, this situation have affected children. . . (producción 5);*

**Social networks is used by many people all around the globe. (producción 8);*

**But, it also have many negative things that. . . , (producción 17);*

**First, electric cars doesn't pollute as much as motor cars,. . . (producción 18).*

Hasta en 10 ocasiones hemos encontrado errores de este tipo, los cuales apenas deberían aparecer en este nivel educativo. También destacan los errores en las preposiciones. En total hemos localizado 12 errores, 8 relacionados con un mal uso de las preposiciones en general, como

**. . . if you are sick in home. (producción 12);*

y 4 relacionados con una elección incorrecta de la preposición que rige el verbo:

**. . . better spending money in other things. . . (producción 21).*

Destacan también los 8 errores en el uso del artículo definido *the*, por ejemplo

**. . . you need to get the electricity to charge your car... (producción 18);*

y los 6 errores en el uso de los artículos demostrativos *this/these/that/those*:

**. . . this vehicles are bad for the environment,. . . (producción 13).*

Este último tipo de error se debe probablemente a la falta de atención al escribir, pues se trata de un punto gramatical tratado desde los niveles iniciales de la Educación Secundaria. Por último, encontramos 9 errores relacionados con el orden de las palabras en los sintagmas:

**However, there also are disadvantages. (producción 21).*

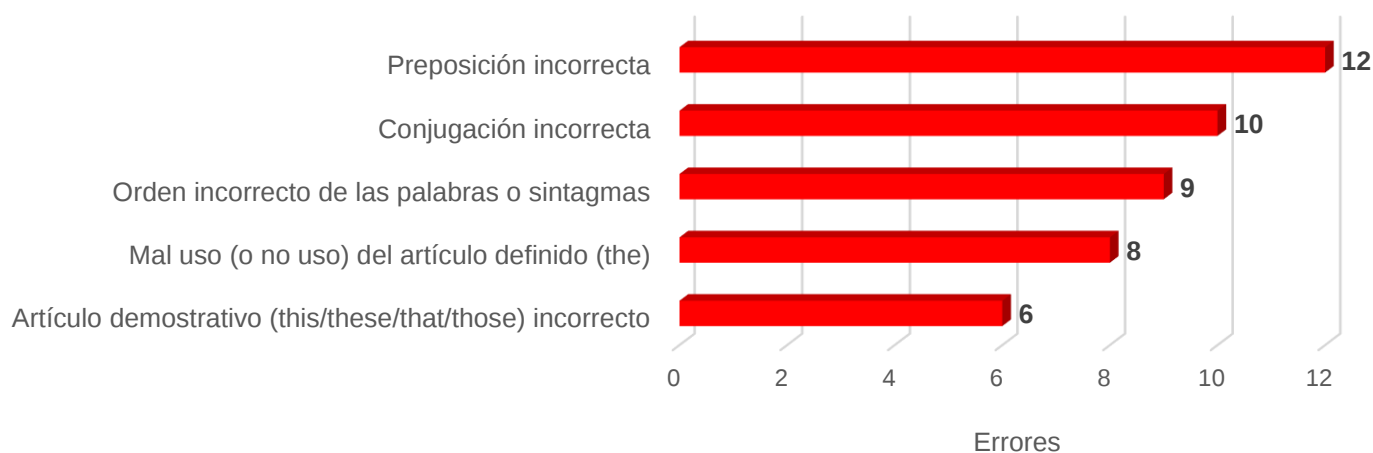


Figura 18. Tipos de errores gramaticales más repetidos²⁸.

6.2.2. Léxico

En la categoría *léxico* encontramos al igual que en *repertorio gramatical* una leve diferencia en el número de errores entre ambos grupos de textos, aunque esta vez el mayor número de errores aparece en el grupo A de textos. El grupo de textos A contiene 34 errores, mientras que el grupo B contiene 20. Los dos grupos de textos suman un total de 54 errores en esta categoría, lo que nos da una media de 2,25 errores en léxico por producción. Al igual que en *repertorio gramatical*, esta categoría de la rúbrica es la que más puntos puede otorgar al alumno. Además, también engloba una gran tipología de errores en relación con el vocabulario: riqueza y variedad de vocabulario, uso apropiado de vocabulario de acuerdo al contexto, empleo de perífrasis como recurso para expresar ideas, uso de sinónimos y antónimos, empleo de mecanismos de derivación y composición, etc. Uno de los aspectos que creemos relevantes es la relación error léxico-*topic* de la producción. El grupo de textos A trata sobre los temas «educación a distancia» y «redes sociales» y el grupo B sobre «tener coche». En el grupo de textos A hemos encontrado que 12 de los 34 errores léxicos están relacionados con el tema de la producción, es decir, un 35,29% de los errores tienen que ver con un uso de vocabulario incorrecto, impreciso, descontextualizado, desviado, etc. en el campo semántico de la enseñanza online, las redes sociales o la tecnología. Estos 12 errores están repartidos entre las producciones de seis alumnos. A continuación, presentamos los 12 errores y aportamos una alternativa más

²⁸ En el grupo de errores preposición incorrecta se incluyen los 4 errores del grupo preposición incorrecta tras verbo.

adecuada entre paréntesis: **assist presencially (attend classes)*; **physical class (traditional class/real class)*; **physical exams (traditional exams)*; **presential education*²⁹ (*in-person education*); **off-side education (online education)*; **on-side education (real life education/in-person education/traditional education)*; **physical interactions (real life interactions/face to face interactions/socialisation)*; **watch the class (attend class/connect to the class)*; y **networks*³⁰ (*social networks*). Por el contrario, el grupo de textos B, el cual aborda el tema «tener coche», solo contiene 3 errores de los 20 totales en relación al tema, es decir, un 15%. Los 3 errores han sido los siguientes: **construction (production)*; **places (seats)*; y **gasoil (gasoline)*.

6.2.3. Ortografía y puntuación

Finalmente, *ortografía y puntuación* es la categoría en la que encontramos un mayor número de errores. En total, tenemos 98 errores, 53 en el grupo de textos A y 45 en el grupo de textos B. La media de errores por producción en esta categoría es de 4,08. Una de las razones por las que encontramos esta gran cantidad de errores en comparación con otras categorías se debe a los recurrentes fallos de *spelling*:

**. . . or handing in essays or proyects.* (producción 2);

**. . . I think that social networks are really usefull. . .* (producción 4); o

**. . . to help the enviroment and reduce polution.* (producción 19).

En total, hemos contabilizado 72 errores en la ortografía de las palabras. Por otro lado, los 26 errores que restan hasta llegar a los 98 totales están relacionados con la puntuación. Dentro de estos 26 errores hemos observado principalmente cuatro tipos distintos de errores:

1. Falta de coma:

**Moreover we have to admit that. . .* (producción 1).

2. Coma innecesaria:

**. . . it is dificult to charge it, because there are not many places to do it,. . .* (producción 18).

²⁹ Error repetido 2 veces

³⁰ Error repetido 3 veces

3. Falta de punto:

*. . . *because they don't produce any sound, and they are usually slower, furthermore electric cars are much more.* . . . producción 18);

4. Párrafo sin puntos:

**First of all, social medias are a good way of presenting your work to the rest of the world, also it helps to promote things like small businesses to the rest of the users, moreover, they are a good way to keep you updat and to keep you in touch with your loved ones.* (producción 6).

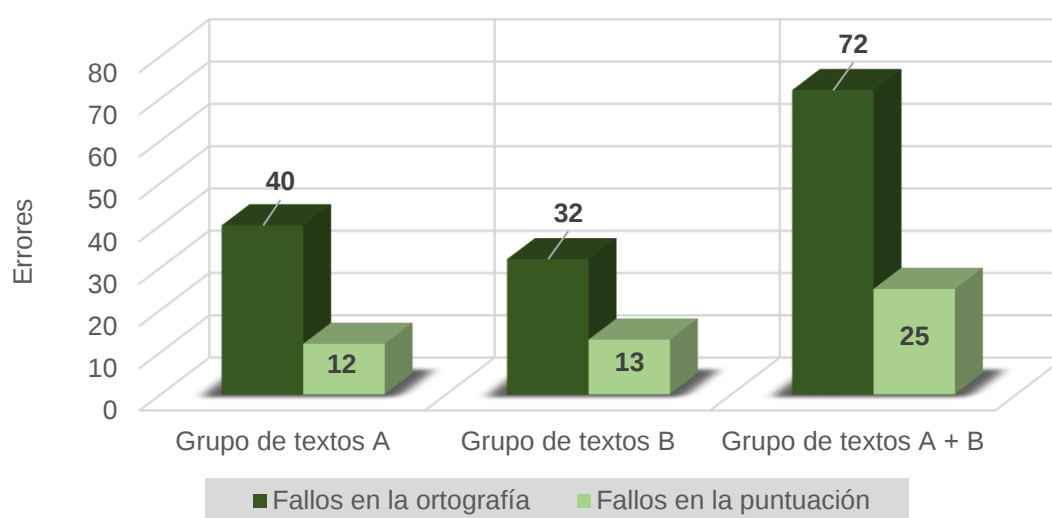


Figura 19. Desglose de los errores de la categoría ortografía y puntuación por tipo de error y grupo de textos.

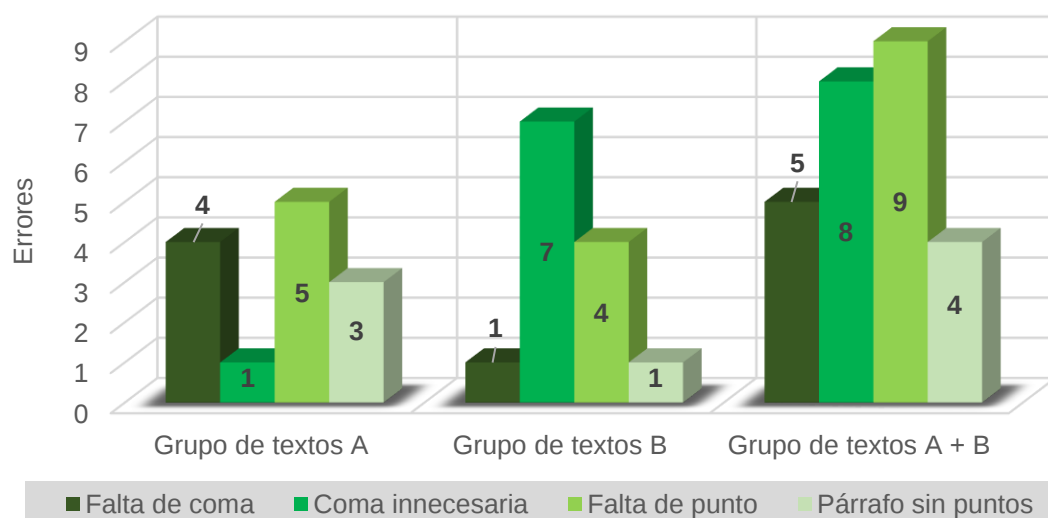


Figura 20. Desglose de los tipos de errores en la puntuación.

7. Conclusiones

En este último capítulo presentaremos las conclusiones de este trabajo. En ellas valoraremos los resultados obtenidos (7.1.); contrastaremos estos con los resultados de las investigaciones que hemos presentado en el capítulo 3 (7.2.); y finalizaremos señalando las limitaciones más importantes que contiene este trabajo (7.3.).

7.1. Valoración de los resultados

En primer lugar, queremos destacar las grandes similitudes que hemos encontrado al comparar entre sí los resultados de ambos grupos de textos. El grupo A contiene 152 errores, mientras que el grupo B contiene 150 errores. 302 errores en total que se reparten de forma prácticamente equitativa entre ambos grupos. Los dos apartados principales de la rúbrica, *adecuación y cohesión* y *expresión*, tienen un número de errores similar en ambos grupos de textos. El grupo A contiene 25 errores en *adecuación y cohesión*, por los 34 errores que contiene en el grupo B. Por otra parte, en el apartado *expresión* encontramos 127 errores en el grupo A, mientras que en el grupo B encontramos 116 errores. Como vemos, ambos grupos de textos tienen una distribución de los errores muy similar en las categorías generales de nuestra rúbrica. Sin embargo, las diferencias las encontramos cuando comparamos los apartados y sus categorías entre sí.

La primera diferencia destacable es el desequilibrio de errores que existe entre los apartados *cohesión y coherencia* y *expresión*. En el grupo de textos A los errores en el apartado *expresión* representan el 83,67% de los errores totales. En grupo de textos B representan el 77,48%. En total, en los dos grupos de textos el porcentaje de errores en el apartado *expresión* es de un 80,46%, por un 19,54% en el apartado *adecuación y cohesión*.

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
6,29%	5,30%	7,95%	30,13%	17,88%	32,45%
19,54%			80,46%		
100%					

Tabla 2. Porcentajes de errores (grupos de textos A + B).

En cuanto a las diferencias entre las categorías, mientras las tres categorías del apartado *cohesión y coherencia* se reparten los errores de forma equilibrada, las categorías *repertorio gramatical* y *ortografía y puntuación* se llevan más de dos tercios de los errores totales del apartado *expresión* en ambos grupos de textos. *Léxico* por lo tanto contiene menos de un tercio de los errores del apartado *expresión* tanto en el grupo de textos A como en el B. Si calculamos los porcentajes en los dos grupos de textos, *repertorio gramatical* y *ortografía y puntuación* suman un 77,78% de los errores totales del apartado *expresión*. *Léxico* engloba el 22,22% restante.

EXPRESIÓN		
Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
37,45%	22,22%	40,33%
100%		

Tabla 3. Porcentaje de errores en el apartado *expresión* (grupo de textos A + B).

ADECUACIÓN Y COHESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia
32,20%	27,12%	40,68%
100%		

Tabla 4. Porcentaje de errores en el apartado *adecuación y cohesión* (grupo de textos A + B).

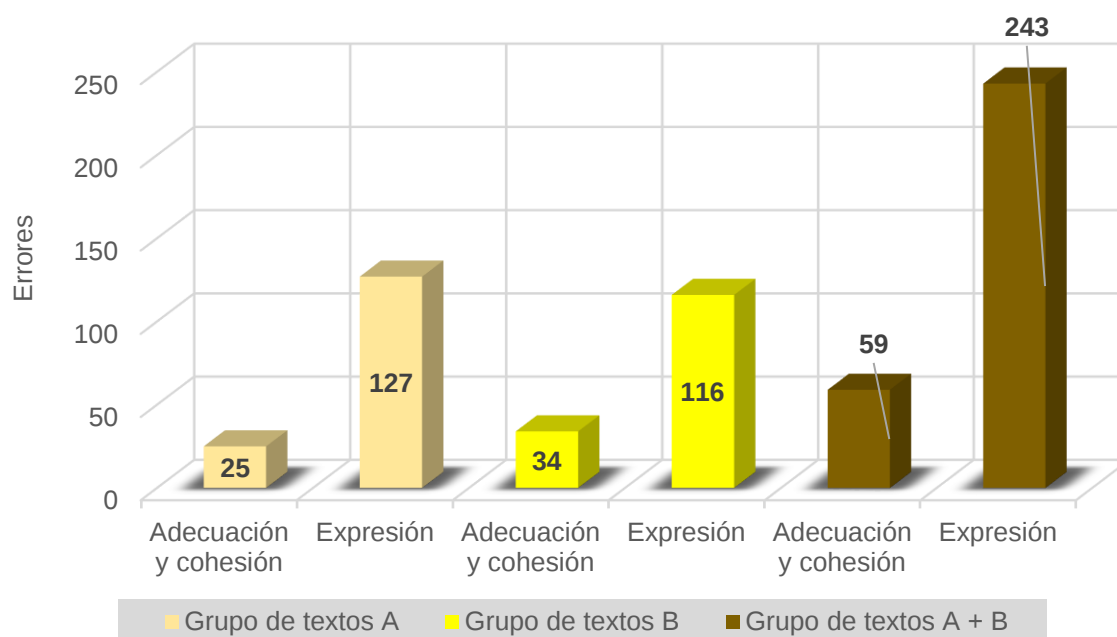


Figura 21. Distribución de los errores por apartados y grupo de textos.

En cuanto al desempeño del alumno promedio de 2º de Bachillerato bilingüe, este se caracteriza por escribir textos de aproximadamente 160 palabras, en los que ocasionalmente puede infringir el registro por el uso de alguna contracción. Las ideas que presenta son buenas y suficientes para sustentar su postura frente a un tema. No obstante, es muy probable que escriba algún párrafo excesivamente breve —de una sola oración—, especialmente la introducción o la conclusión. Planificar la producción haciendo una división del proceso de escritura en distintos subprocesos (objetivo del escrito, reunir ideas, organizar ideas, revisar el texto, editar el texto...) mejoraría este problema (Nation, 2008, p. 114). Otra opción puede ser trabajar con actividades pautadas paso a paso centradas en aspectos estructurales que ayuden al alumno a solucionar estos problemas de organización textual (Escandell Vidal, 2018, p. 115). Como afirma González Bueno (1990) «[h]ay que conseguir que la escritura sea un proceso elaborado y no algo improvisado que ha de presentarse de repente» (p. 561). En lo referido a la coherencia, las oraciones que presenta rara vez carecen de lógica o son complicadas para el lector. Los mecanismos de cohesión que utiliza son notables, ya que sus textos albergan una amplia variedad de marcadores del discurso, todo ellos correctamente utilizados.

En lo referido a su expresión, el alumno comete casi 4 errores gramaticales en cada una de sus producciones. Esto podría perjudicarle gravemente en su calificación final, por lo que pensamos que es una categoría que requiere mayor trabajo. Tragant et al. (2014) observan que los profesores de centros de Cataluña que han obtenido buenos resultados en la PAU en los años 2005, 2006 y 2007 asocian una mejor redacción con un buen dominio de la gramática por encima de otros aspectos textuales (pp. 73-74). Creemos que una cantidad considerable de los errores que comete el alumno promedio de este grupo es subsanable si realizase una revisión final más detallada del texto. Por ejemplo, si el alumno revisara su producción creemos firmemente que los errores en el uso de los artículos demostrativos *this/these* se reducirían sobremanera, pues probablemente sean equivocaciones y no errores. Por otra parte, comete aproximadamente 2 errores en el léxico de la producción. Este número de errores puede variar dependiendo de lo cómodo que se sienta el alumno con el tema sobre el que trate texto. Por último, su número de errores en la expresión descendería considerablemente si cometiese menos faltas de ortografía y utilizase mejor los signos de puntuación.

Respecto a los alumnos con más o menos errores en cada grupo de textos, el alumno 10 ha sido el que menos errores ha cometido en el grupo de textos A, con solo 5 errores. En el grupo de textos B ha sido el alumno 12, también con solo 5 errores. Los alumnos con mayor cantidad de errores en el grupo de textos A han sido el 6 y el 11, cometiendo cada uno 20 errores en sus respectivas producciones. En el grupo de textos B, de nuevo el alumno 6 ha vuelto a ser el alumno con mayor número de errores, con 23.

Por último, conforme al marco teórico presentado en este trabajo, la interlengua de los alumnos se adecua a las expectativas del nivel educativo y programa en el que se encuentran. Como el Consejo de Europa (2001) señala, un aprendiente con un nivel B2 «[p]uede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones» (p. 26). No obstante, un alto número de alumnos sufren las famosas fosilizaciones que la teoría de la interlengua plantea. Esto puede observarse en la frecuencia de errores que deberían haberse subsanado en niveles educativos previos, como la ausencia de sujeto, la no conjugación de la tercera persona del singular en presente simple o los problemas con el uso de los distintos artículos

demostrativos. Algunos de estos errores se deben probablemente a las transferencias negativas o interferencias del español, como es el caso de la ausencia de sujeto. Otros, como hemos visto con los artículos demostrativos, son presumiblemente equivocaciones producto de una mala planificación del proceso de escritura. De cualquier modo, el trabajo del error se torna primordial para mejorar el desempeño de los alumnos en el examen EBAU. En este sentido, el *remedial work* parece tener buenos resultados para la mejora en la producción de textos escritos (Tragant et al., 2014, p. 74).

7.2. Comparación con otras investigaciones

Los resultados que hemos obtenido en este trabajo guardan una gran correlación con las investigaciones presentadas en el capítulo 3. En líneas generales, los estudios previos demuestran cómo la mayor parte de los errores que cometen los alumnos se corresponderían con nuestro apartado *expresión*, esto es, con la gramática, el léxico, la ortografía y la puntuación. En nuestro trabajo han destacado estos errores sobre aquellos que corresponden con el apartado *adecuación y cohesión* (*cumplimento de la tarea, presentación y organización de las ideas y cohesión y coherencia*). Madrid y Corral Robles (2018) obtienen unos resultados muy similares en su investigación:

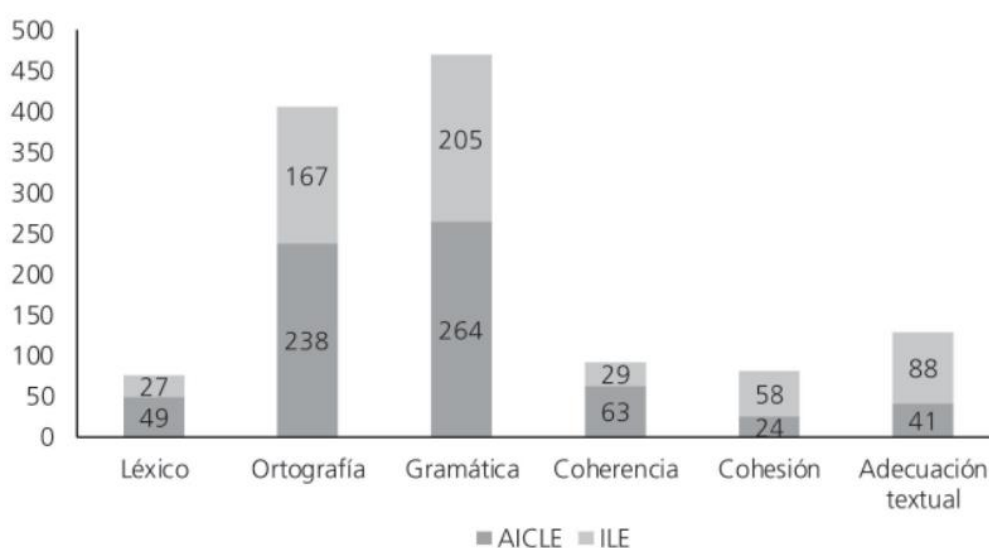


Figura 22. Distribución de los errores en los grupos AICLE y ILE (inglés lengua extranjera) en la investigación de Madrid y Corral Robles (2018) (p. 189).

Con respecto a las categorías del apartado *expresión*, la mayor parte de los errores que han cometido los alumnos tienen que ver con la gramática, algo que Bueno González (1990) y Pardo (2020) ya muestran en sus investigaciones. En especial, las clases de palabras con un mayor número de errores han sido la preposición, el verbo y el artículo. Coincidimos así con los resultados obtenidos por Bueno González (1990), Germany y Cartes (1995), Cabrera Solano et al. (2014) y Pardo (2020). Destacamos también los errores que hemos hallado en la conjugación de la tercera persona del singular. La ausencia del morfema flexivo -s puede indicar que se trate de un rasgo gramatical fosilizado, ya que nos encontramos en un curso avanzado de la Educación Secundaria. Al respecto, Medina Suárez (2013) observa peores resultados en la adquisición de la -s de tercera persona del singular que en la adquisición de la -ed del pasado simple, algo que ocurre también en nuestra muestra. En relación al léxico, hemos visto que el tema puede afectar a la cantidad de errores que encontramos en esta categoría, algo que González Bueno (1990) apunta en su investigación. Respecto a la ortografía, al igual que Pardo (2020) hemos encontrado una cantidad considerable de errores en esta categoría, aunque muchos de ellos podrían ser simples equivocaciones por falta de atención. Por último, al igual que González Bueno (1990) creemos que a pesar de que al contabilizar los errores el número sea elevado, la mayor parte de ellos no dificultan la comunicación.

7.3. Limitaciones de este trabajo

La primera limitación que vemos necesario destacar es el bajo número de alumnos con los que hemos contado para realizar este trabajo de investigación. Si bien todos los alumnos del grupo decidieron participar en este trabajo, doce alumnos representan una muestra pequeña para obtener conclusiones representativas acerca de esta población (alumnos de 2º de Bachillerato). Contar con una buena cantidad de participantes en este tipo de investigaciones es importante para que la muestra sea lo más representativa posible. Cuantos más datos tengamos, mayor probabilidad tendremos de encontrar correlaciones. También nos hubiera gustado poder obtener producciones de alumnos de 2º de Bachillerato no bilingüe con el fin de comparar los resultados obtenidos en ambos programas. Desafortunadamente, esto no ha sido

posible debido a las restricciones que hoy en día existen en todo lo relacionado con la protección de datos.

En segundo lugar, en este trabajo no se han tenido en consideración variables que podrían tener una correlación con el desempeño de los alumnos en la tarea. Algunas de estas variables son la situación socioeconómica del centro y de los alumnos, las experiencias que estos hayan tenido en países de habla inglesa, la asistencia a academias/clases particulares o el género. De nuevo, el bajo número de alumnos dificulta la búsqueda de correlaciones. Además, la inclusión de estos factores en el análisis desbordaría los límites de extensión de este trabajo.

En tercer lugar, las producciones solo han sido corregidas por quien escribe estas líneas. Esto implica que, a pesar de haber revisado varias veces cada producción, pueden existir fallos en la corrección. El juicio de un profesor con mayor experiencia en la corrección podría habernos ayudado a encontrar aspectos que hayan pasado desapercibidos ante nuestros ojos. Asimismo, la valoración de un hablante nativo nos hubiera aportado un punto de vista crucial, pero desafortunadamente esto tampoco ha sido posible.

En cuarto lugar, este trabajo no ha analizado el estilo argumentativo de los alumnos, esto es, la retórica. Tradicionalmente se ha postulado que la lengua inglesa presenta un estilo argumentativo directo, con oraciones breves y concisas, mientras que el español presenta una argumentación más divergente y con una tendencia a la subordinación en las oraciones. Estas diferencias lingüísticas —o culturales— no han sido analizadas en este trabajo ya que no son tenidas en cuenta en la EBAU de Cantabria. No obstante, como afirman Madrid y Corral Robles (2018) debe prestarse atención a la retórica a la hora de escribir en la lengua meta:

[p]ara producir cualquier output lingüístico es necesario atender ciertas reglas lingüísticas relacionadas con el léxico, los aspectos gramaticales y ortográficos. Del mismo modo, se deben tomar importantes decisiones en cuanto a la adecuación textual, desde ajustarse al género lingüístico demandado, y todo lo que esto conlleva, hasta la elección del registro adecuado. . . Debemos tener presentes los aspectos sociolingüísticos y, con ello, los aspectos retóricos de la lengua meta. (p. 183)³¹

³¹ Para todos aquellos interesados en el estudio de los patrones argumentativos instamos a consultar las aportaciones de la *retórica contrastiva*, rama de la lingüística aplicada que investiga los procesos y

Por último, aprovechamos estas últimas líneas para agradecer a todos los alumnos que han participado en este trabajo su participación y buena predisposición. Asimismo, deseamos que este trabajo haya sido de utilidad tanto para profesores como para investigadores. Como es habitual en este tipo de investigaciones, es posible que surjan más cuestiones de las que se resuelven. No obstante, creemos que deben promoverse los trabajos basados en lo que sucede en el aula, con sus virtudes y defectos. Esperamos de esta manera haber contribuido al estudio de la destreza escrita en inglés como L2, aunque solo haya sido para suscitar el interés de los lectores. A nuestro juicio, esta destreza contiene una dificultad particular debido a la gran cantidad de factores que abarca, lo cual la convierte a su vez en un apasionante campo de investigación.

problemas que conlleva escribir en una segunda lengua, así como las diferencias y similitudes en la escritura entre culturas.

Referencias

- Alexopoulou, A. (2011). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9, 86-101.
- Brown, E. K., & Anderson, A. (2006). *Encyclopedia of language & linguistics*. Elsevier.
- Bueno González, A. (1990). *Análisis de errores en la enseñanza del inglés. Un estudio experimental sobre las dificultades encontradas en la escritura del inglés en alumnos de bachillerato y COU*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional – Universidad de Granada.
- Cabrera Solano, P. A., González Torres, P. F., Ochoa Cueva, C. A., Quinonez Beltran, A. L., Castillo Cuesta, L. M., Solano Jaramillo, L. M., Espinosa Jaramillo, F. O. y Arias Cordova, M. O. (2014). Spanish Interference in EFL Writing Skills: A Case of Ecuadorian Senior High Schools. *English Language Teaching*, 7(7), 40-48.
- Camarero Rojo, A. (2012). Análisis de errores de estudiantes anglohablantes con los verbos españoles que rigen preposición. *AnMal Electrónica*, 33, 177-219.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Instituto Cervantes – Anaya.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 5, 161-170. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Corder, S. P. (1975). Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition. *Language Teaching*, 8(4), 201-218. <http://dx.doi:10.1017/S0261444800002822>
- Díez Bedmar, M.^a B. (2011). The English Exam in the University Entrance Examination: An Overview of Studies. *Revista canaria de estudios ingleses*, 63, 101-112.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford University Press.
- Escandell Vidal, M.^a V. (2018). Tejer (y reciclar) párrafos. Claves para la organización del texto escrito. *ReGrOC. Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), 113-139. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.16>

- Falcón Díaz, A., Jiménez Vivas, A. y Urchaga Litago, J. D. (2019). El programa bilingüe MECD/British Council, más de dos décadas de innovación educativa. *Papeles Salmantinos de Educación*, 23, 83-105.
- García-Laborda, J. (2012). Presentación. De la Selectividad a la Prueba de Acceso a la Universidad: pasado, presente y un futuro no muy lejano. *Revista de educación*, 357, 17-27.
- Germany, P. y Cartes, N. (1995). Preposiciones espaciales del inglés como lengua extranjera: Un aspecto de interlengua. *Estudios de lingüística aplicada*, 21-22, 44-55.
- Halliday, M. A. K., y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Instituto Cervantes. (s.f.). análisis de errores. En *Diccionario de términos clave de ELE*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiserrores.htm
- Instituto Cervantes. (s.f.). competencia comunicativa. En *Diccionario de términos clave de ELE*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm
- Instituto Cervantes. (s.f.). enfoque comunicativo. En *Diccionario de términos clave de ELE*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm
- Instituto Cervantes. (s.f.). fosilización. En *Diccionario de términos clave de ELE*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/fosilizacion.htm
- Instituto Cervantes. (s.f.). interlengua. En *Diccionario de términos clave de ELE*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Routledge.

- Madrid, D. y Corral Robles, S. (2018). La competencia escrita de alumnos de programas bilingües y no bilingües de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 179-202.
- Marin Serrano, F. (2013). Análisis y Diagnóstico de Errores en Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera. *Exedra: Revista Científica*, 8, 182-198.
- Medina Suárez, J. A. (2013). *Análisis del tiempo y la concordancia verbales en lengua inglesa en el proceso de interlengua*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. Repositorio Institucional – Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Moya Guijarro, A. J. y Jiménez Puado, M.^a J. (2004). El proceso de interlengua en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas. *Lenguaje y textos*, 22, 63-80.
- Nation, I. S. P. (2008). *Teaching ESL/EFL. Reading and Writing*. Routledge.
- Pardo, M.^a V. (2020). El análisis de errores como evidencia de la interlengua de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Literatura y lingüística*, 43, 281-307.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Ruiz-Lázaro, J., González Barbera, C. y Gaviria Soto, J. L. (2021). *Las pruebas de inglés para acceder a la Universidad. Una comparación entre Comunidades Autónomas*. *Educación XX1*, 24(1), 233-270. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26746>
- Sánchez Pérez, M. M., Manzano-Agugliaro, F., y Salaberri Ramiro, S. (2012). Starting point towards bilingualism in higher education: results in English at the university entrance test from a gender perspective. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 3-15.
- Selinker, L. (1972) «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 10 (1-4), 209-232. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Sistema Integrado de Información Universitaria (2022). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2021-2022*. Ministerio de Universidades.

- Ruiz-Terroba, R., Vázquez Cano, E. y Sevillano-García, M.^a L. (2017). La rúbrica de evaluación de la competencia en expresión escrita. Percepción del alumnado sobre su funcionalidad. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 16(2), 107-110.
- Torras i Cherta, M.^a R. (1994). La interlengua en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera (inglés). *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 24, 49-62.
- Tragant, E., Mirapleix, I., Serrano, R., Pahissa, I., Navés, T., Gilabert, R. y Serra, N. (2014). Cómo se enseña inglés en un grupo de institutos donde se obtienen resultados destacables en la prueba de lengua inglesa en las PAU. *Revista de educación*, 363, 60-82.

Documentos legislativos consultados

Decreto 38/2015, de 22 de mayo que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 39, de 5 de junio de 2015.

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=287913>

Orden ECD/1941/2016, de 22 de diciembre, por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas, para el curso 2016/2017. *Boletín Oficial del Estado*, 309, de 23 de diciembre de 2016.

<https://www.boe.es/eli/es/o/2016/12/22/ecd1941>

Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. *Boletín Oficial del Estado*, 138, de 7 de junio de 2014.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/06/06/412/con>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>

Real Decreto 310/2016, de 29 de julio, por el que se regulan las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 183, de 30 de julio de 2016.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2016/07/29/310/con>

Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 298, de 10 de diciembre de 2016. <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2016/12/09/5>

Apéndice A



EVALUACIÓN DE BACHILLERATO PARA EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD

LOMCE – JUNIO 2021

INGLÉS

INDICACIONES

Si contesta más preguntas de las necesarias para realizar este examen, solo se corregirán las primeras, según el orden en que aparezcan resueltas en el cuadernillo de examen.

PART 1. [7 POINTS] Written understanding. Choose one of the two options below and follow the instructions to answer the questions.

Option 1

TikTok: The Story of a Social Media Giant

TikTok's origins are very different to those of other popular apps. It was not created by some friends with a great idea in their mum's garage but started life as three different apps. The first was an app called Musically, launched in Shanghai in 2014 with strong business links and a healthy audience in the USA. In 2016, Chinese tech giant ByteDance launched a similar service in China called Douyin, attracting 100 million users in China and Thailand in the space of a year. Wishing to expand under a different brand, ByteDance bought Musically in 2018, incorporated it into their service and gave it a new name. Thus began TikTok's global expansion.

TikTok's secret lies in its use of music and a powerful algorithm which learns what content users like to see far faster than many other apps. Users can choose from a huge database of songs, filters and movie clips to lipsync to. Many people will spend most of the time on the "For You" Page, where the algorithm puts content in front of users, anticipating what they will enjoy based on content they have already seen. It's also where it shows content that could go viral. The idea is that if the content is good it will travel, whether the creator has many followers or not.

Many TikTok communities have emerged, brought together by the types of content they enjoy or their sense of identity. Specific communities often feature creators who aren't necessarily looking to earn a lot of money but who are simply on the platform to make funny or informative content. For them, it's all about finding like-minded people. The growth of TikTok and its sister app Douyin have been rapid. In July 2019 they already had one billion downloads worldwide, but one year later there were two billion. 500 million active users rose to 800 million over the same period.

However, governments have not been so keen on the app's influence. Although the accusations are vague, India and the US have concerns that TikTok is collecting sensitive data from users that could be used by the Chinese for spying. India initially tried to ban TikTok in April 2019, after a court ordered its removal from app stores amid claims it was used to spread illegal content. Furthermore, the Indian government said it had received complaints about apps "stealing and secretly transmitting users' data".

5 August 2020, *BBC News (Adapted)*

Question 1: [2 POINTS] Indicate whether the following statements are TRUE or FALSE and write down the sentence or the part of the text that justifies your answer. No points will be given if the evidence is not correct.

- Many people in the USA used the Musically app.
- Tik Tok users tend only to spend the first few minutes on the app on the For You page.
- Creators from communities are interested in people who have similar ideas to them.
- From July 2019 to 2020 the number of active users more than doubled.

Question 2: [2 POINTS] Choose and answer only TWO of the following questions in your own words according to the text.

- a) How is the Tik Tok app different from the other apps mentioned in the text?
- b) What motivates people to create content on Tik Tok according to the Text?
- c) What different reactions does the text say Tik Tok has caused?

Question 3: [1,5 POINTS] Find words or phrases in the text that correspond to the words given. You only need to have five correct answers to get 1.5 points.

- a) Relationships, ties (paragraph 1)
- b) To include (paragraph 1)
- c) Enormous (paragraph 2)
- d) Interested in (paragraph 4)
- e) Ambiguous (paragraph 4)
- f) To prohibit (paragraph 4)

Question 4: [1,5 POINTS] Choose the correct option –a, b, c or d– for each question and COPY both the letter and the sentence that follows onto your answer sheet.

1. The text says that Tik Tok's algorithm works...
 - a) just as quickly as the ones used in other apps.
 - b) a bit faster than the ones used in other apps.
 - c) more slowly than the ones used in other apps.
 - d) much more rapidly than the ones used in other apps.
2. Tik Tok believes that good content will become popular...
 - a) even if the creator doesn't have many followers.
 - b) only if the creator is well-known.
 - c) whoever the followers of the creator may be.
 - d) only if the creators form part of a community.
3. The text says that certain governments...
 - a) have been very interested in promoting Tik Tok.
 - b) have made definite accusations about Tik Tok's illegal activities.
 - c) have been successful in stopping Tik Tok.
 - d) have suggested that Tik Tok may be doing illegal things.

[See part 2]

PART 1. Option 2 [7 POINTS] Written understanding

The Lynx Iberian Cat Comes Back from the Brink of Extinction

A 20-year project to reintroduce the lynx, the indigenous species of wild cat, across the Iberian Peninsula has already seen their numbers increase from 94 in 2002 to 855 this year. Experts say that if the current conservation and reintroduction efforts continue, the species could be out of danger by 2040. The 2019 census revealed that more than 80 % of the lynx population is in Spain, that 311 kittens were born on the peninsula last year and that there were 188 females of reproductive age.

Government efforts to get rid of creatures considered to be pests, which lasted until the mid-1970s, took a terrible toll, as did a catastrophic drop in rabbit numbers due to various diseases. This affected the lynx as the rabbit makes up an important part of its diet. Those factors were compounded by the destruction of habitats that came with motorways and a greater human presence.

Miguel Ángel Simón, a biologist who has worked on the project since its commencement remembers the difficulties he and his colleagues faced. "When we started back in 2000, we didn't even know how many lynxes were left," he says. "We found out from the first census that there were 94 and we thought that they were going to disappear. Back then, they were the most endangered felines in the world. Our first aim was just to stop them becoming extinct," Simón insists.

Their strategy of seeking money and help from politicians, landowners and the public, gradually paid off. A series of projects, coordinated by the Spanish regional governments, the Portuguese authorities and conservation NGOs, has arrested the decline, expanded populations and seen lynxes reintroduced to other areas. "Today, the situation is pretty good and I think we can be optimistic because we haven't just recovered the population in Spain, we've also built populations in Portugal – where the lynx was extinct".

Ramón Pérez de Ayala from the WWF Spain explains that protecting the lynx is a moral and ecological imperative. "Every species has an intrinsic value that can't be lost. And you're talking about an animal that does a really good job of balancing out the food chain of the Mediterranean ecosystem." But, he adds a further reason: "On a more emotional level, the lynx is a jewel and a thing of beauty to behold."

WWF - World Wildlife Fund
NGOs- Non-Governmental organizations.

25 Oct 2020, *The Guardian* (Adapted)

Question 1: [2 POINTS] Indicate whether the following statements are TRUE or FALSE and write down the sentence or the part of the text that justifies your answer. No points will be given if the evidence is not correct.

- a) The Iberian Lynx cat is no longer an endangered species.
- b) Rabbits are an important source of food for lynxes.
- c) The original objective of the project was to stop the lynx from dying out.
- d) Miguel Ángel Simón has a negative feeling about the current situation of the lynx population.

Question 2: [2 POINTS] Choose and answer only TWO of the following questions in your own words according to the text.

- a) How has the Iberian Lynx population changed over the last 20 years?
- b) Apart from their number, what other specific things does the text tell us about the Lynx?
- c) What different factors brought the Iberian Lynx close to extinction 20 years ago?

PART 1. Option 2

Question 3: [1,5 POINTS] Find words or phrases in the text that correspond to the words given. You only need to have five correct answers to get 1.5 points.

- a) Native (paragraph 1)
- b) To show (paragraph 1)
- c) Fall (paragraph 2)
- d) Objective (paragraph 3)
- e) To stop (paragraph 4)
- f) Fundamental (paragraph 5)

Question 4: [1,5 POINTS] Choose the correct option –a, b, c or d– for each question and COPY both the letter and the sentence that follows onto your answer sheet.

1. If the project hadn't been successful, ...
 - a) there would definitely be more lynxes alive now than there were 20 years ago.
 - b) there would probably still be some lynxes in Portugal.
 - c) there would probably be even fewer lynxes alive today.
 - d) there would be more kittens but fewer females of reproductive age.
2. The text says that 20 years ago, the lynx...
 - a) was the only endangered cat species in the world.
 - b) was the closest to extinction of all the wild cat species.
 - c) was the most popular feline in Spain and Portugal.
 - d) was more numerous in Portugal than in Spain.
3. The project was financed...
 - a) by various governments and organisations.
 - b) by the Spanish branch of the WWF.
 - c) by the public sector and individuals.
 - d) by the project organisers themselves.

[See part 2]

PART 2. [3 POINTS] Written production. Choose ONE of the two options below and write a short essay (120-150 words). Essays up to 200 words won't be penalized.

Option 1

"Apps like TikTok are potentially dangerous and should not be permitted." Do you agree with this statement? Give reasons to justify your opinion.

Option 2

What are the advantages and disadvantages of keeping pets at home?

Apéndice B



EVALUACIÓN DE BACHILLERATO PARA EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD

LOMCE – JUNIO 2019

INGLÉS

INDICACIONES

IMPORTANTE: todos los ejercicios han de contestarse en el cuadernillo blanco.

OPCIÓN DE EXAMEN Nº 1

Why Young People don't Watch TV the Old Way.

Since rising to prominence in the 1950s, television has become a universal experience for people of all ages. And until recently, due to lack of variety, everyone watched the same programmes most of the time. The top-rated non-sporting event in American history was the M*A*S*H finale, viewed by 105.9 million Americans. That was nearly half the U.S. population in 1983. But the days of the family gathered around the TV set and watching their favourite show together are now long gone.

Many young people no longer have cable and it's become more and more common to hear people say they "don't even have a TV." Both of these statements may be true, but it doesn't mean young people are consuming less visual entertainment. It just means they're watching less live television on traditional television screens. People aged 25-34 watch less than half as much live TV as those aged 50-64, but they've just turned their attention to other screens and different times.

Streaming services like Netflix are largely responsible. Thanks to its cheap monthly subscription that can be shared between multiple users, I know exactly zero people my age who do not have access to Netflix. Its success can be attributed to a number of factors, most notably its ease of use – you can connect to Netflix via your phone, computer, Smart TV, a gaming console, or nearly anything with an internet connection. Many traditional networks now even post their shows online, for free – accessible for anyone who wants to watch.

Access to whichever show you want, whenever you want, has made television a more solitary experience. We can now watch a sporting event or our favourite show on a tablet or a phone. The top rated shows on television remain on networks like CBS and NBC, but the median age of viewers is creeping towards 60.

What lies ahead is even more confusing. Today's kids are even more adverse to traditional TV; entire careers are now made off producing daily or weekly YouTube videos. One particular YouTube personality, Logan Paul, has 17 million subscribers and posts a new video daily. But all in all consumers both young and old benefit. An increasingly competitive marketplace provides us with hundreds of shows to choose from and watch however we like. It's a golden age for television, even if we don't call it television anymore.

(M*A*S*H – a popular American TV series from the 1970 and 80s.)
May 30, 2018. Edmonton Prime Times (Adapted)

Question 1: [2 POINTS] Indicate whether the following statements are TRUE or FALSE and write down which part of the text justifies your answer.

- a) At least three quarters of the people in the US watched the end of M*A*S*H in 1983.
- b) The author has many friends his age who do not use Netflix.
- c) The fact that Netflix is not difficult for people to use makes it attractive.
- d) Logan Paul uploads a video to YouTube 3 times a week.

Question 2: [2 POINTS] Answer the following questions in your own words according to the text.

- a) According to the text, how has the way people watch TV changed over the last 50 years?
- b) How does the author say a person's age affects the way they probably watch tv programmes nowadays?

Question 3: [1,5 POINTS] Find words or phrases in the text that correspond to the words and definitions given.

- a) usual, typical (paragraph 2)
- b) through (paragraph 3)
- c) average (paragraph 4)
- d) specific (paragraph 5)
- e) everything considered, on the whole (paragraph 5)

Question 4: [1,5 POINTS] Choose the correct option, a, b, c or d for each question and COPY the sentence onto your answer sheet.

1. The text says that young people...
 - a) used to watch more live television.
 - b) are getting used to watching more live television now.
 - c) don't watch any live television at all.
 - d) didn't use to watch as much live television.
2. The text suggests that if services like Netflix were more expensive,...
 - a) more people could afford them.
 - b) nobody would use them.
 - c) fewer people would probably watch them.
 - d) nobody would ever use them.
3. The text explains that the shows people watch the most...
 - a) are no longer produced by the traditional networks.
 - b) are still produced by the traditional networks.
 - c) can no longer be seen on portable devices.
 - d) can now only be seen on portable devices.

Question 5: [3 POINTS] Write a short essay (about 120-150 words) on the following topic:

- In your opinion, is it better to watch movies at home via the internet or at the cinema? Give reasons for your opinion.

OPCIÓN DE EXAMEN Nº 2

Is Owning a Dog Good for Your Health?

Dogs really are our best friends, according to a Swedish study that says canine ownership could reduce heart disease. A study of 3.4 million people between the ages of 40 and 80 found that having a dog was associated with a 23 % reduction in death from heart disease and a 20 % lower risk of dying from any cause over the 12 years of the study. Previous studies have suggested dogs relieve social isolation and depression – both linked to an increased risk of heart disease and early death.

Dog owners show better responses to stress (their blood pressure and pulse rates don't soar), have higher levels of physical activity and slightly lower cholesterol levels. The American Heart Association released a statement in 2013 saying that owning a dog "was probably" associated with a reduced risk of heart disease. Their reluctance to more strongly endorse dog ownership is because most previous studies are what is called observational – researchers note an association, but can't prove causation. This means that other factors might explain why dog owners are healthier than, say, goldfish owners – for example, perhaps only people who are fit in the first place purchase pets that need daily walks.

This latest study found the biggest positive impact of having a dog was on people living alone. "It seems that a dog can be a substitute for living with other people in terms of reducing the risk of dying," says Tove Fall, an epidemiologist and the lead author of the study. "Dogs encourage you to walk, they provide social support and they make life more meaningful. If you have a dog, you interact more with other people. If you do get ill and go into hospital and you have a dog, there's a huge motivation to try to get back home."

Of course, getting a dog and watching it from your sofa while you eat fatty food is not going to reduce your risk of heart disease. And a toy dog may look cute, but won't have any effect either. Fall's study showed the most health benefits came from having retrievers or pointers. Until her German shorthaired pointer died last year, she ran 10km with her most days. "In Sweden, we have one of the lowest rates of dog ownership in Europe," says Fall, who has recently got a new puppy. "Maybe this will increase the acceptance that dogs are important to people."

4 Dec 2017, *The Guardian* (Adapted)

Question 1: [2 POINTS] Indicate whether the following statements are TRUE or FALSE and write down which part of the text justifies your answer.

- a) People who have a pet dog will suffer more from cholesterol-related health problems.
- b) Dog owners tend to do more physical exercise.
- c) The study suggests some breeds of dog are more beneficial than others.
- d) Tove Fall doesn't have a dog of her own anymore.

Question 2: [2 POINTS] Answer the following questions in your own words according to the text.

- a) What does the study described in the text prove?
- b) According to the text what are the two major changes in lifestyle that having a dog brings about?

Question 3: [1,5 POINTS] Find words or phrases in the text that correspond to the words and definitions given.

- a) to decrease (paragraph 1)
- b) earlier (paragraph 1)
- c) possibility (paragraph 2)
- d) the most recent (paragraph 3)
- e) adorable, pretty (paragraph 4)

Question 4: [1,5 POINTS] Choose the correct option, a, b, c or d for each question and COPY the sentence onto your answer sheet.

1. The main study described in the text...
 - a) followed more than three million people for 12 months.
 - b) followed more than three million people for less than a year.
 - c) followed more than three million people for over a decade.
 - d) followed less than three million people for over a year.
2. Having a dog is said...
 - a) to significantly increase the owner's risk of heart disease.
 - b) to significantly increase the time the owner spends in hospital.
 - c) to significantly increase the owner's need of companionship.
 - d) to significantly increase the owner's overall health.
3. The study suggests that being a dog owner...
 - a) is the only cause of a decrease in health risks.
 - b) is only one possible cause of a decrease in health risks.
 - c) is not likely to be the cause of a decrease in health risks.
 - d) is not related to a decrease in health risks.

Question 5: [3 POINTS] Write a short essay (about 120-150 words) on the following topic:

- What are the pros and cons of owning a pet? Which animals make the best pets? Give reasons for your opinion.

Apéndice C

Cuestionario voluntario y anónimo cuyos datos servirán para la realización de un TFM del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Cantabria. Los datos recogidos en este cuestionario se utilizarán únicamente en un contexto académico/educativo. En caso de querer revocar los datos proporcionados o conocer los resultados del estudio escribir un correo electrónico a israel.escanilla@alumnos.unican.es

Edad: _____ Sexo: ☐ Varón ☐ Mujer

Fecha: ____ de _____ de 2022.

1. ¿En qué curso comenzaste en el programa bilingüe?

- ☐ Primaria
- ☐ 1º E.S.O.
- ☐ 2º E.S.O.
- ☐ 3º E.S.O.
- ☐ 4º E.S.O.
- ☐ 1º Bachillerato
- ☐ 2º Bachillerato

2. ¿Has repetido algún curso?

Sí ☐ No ☐

3. Si es así, ¿qué curso ha sido?

- ☐ Primaria
- ☐ 1º E.S.O.
- ☐ 2º E.S.O.
- ☐ 3º E.S.O.
- ☐ 4º E.S.O.
- ☐ 1º Bachillerato
- ☐ 2º Bachillerato

4. ¿Has suspendido alguna vez inglés? (al menos un trimestre)

Sí ☐ No ☐

5. ¿Acudes a academias o clases particulares de inglés?

Sí ☐ No ☐

6. ¿Ha estado alguna vez viviendo en un país de habla inglesa durante al menos dos semanas?

Sí ☐ No ☐

7. Valora la dificultad de la asignatura inglés de acuerdo a la siguiente escala:

- ☐ Muy fácil
- ☐ Fácil
- ☐ Normal
- ☐ Difícil
- ☐ Muy Difícil

8. ¿Qué capacidad te gustaría mejorar en inglés? (elige solo una opción)

- ☐ Leer
- ☐ Escribir
- ☐ Escuchar
- ☐ Hablar

9. ¿Quieres presentarte a la EBAU?

Sí ☐ No ☐ Aún no lo sé ☐

10. ¿Cuál de las dos partes del examen de inglés de la EBAU consideras más difícil?

- ☐ Primera parte (lectura y preguntas sobre un texto)
- ☐ Segunda parte (producción de un texto escrito de entre 120 y 150 palabras)

¡Gracias por tu colaboración!

Apéndice D

Grupo de textos A (marzo)

Remote education y social networks

Producción 1 (152 palabras). Alumno/a 1

As we know, because of the COVID-19, remote education **has been made [has become]** very famous. Now, even if this situation is fading away, there are a lot of people that still support the idea. **[oración inconclusa]**

First of all, thanks to remote education we were able to keep up with classes in COVID time. This facility enables you to get an education degree even if you **can't [cannot]** **assist presencially to the school or university [attend classes]**. Moreover **[+ ,]** we have to admit that is **confier [more comfortable]** to study at **your [-]** home.

On the other hand, it has to be taken into account that not everybody has a computer, **[-]** to do so. Another point is that you could feel loneliness and you even could **loose [lose]** interest on your studies.

To conclude, I have to say that go to class and see your teachers face to face as they are teaching you **can't [cannot]** be comparable with doing it through a screen.³²

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
2	1	1	3	1	3
4			7		
11					

³² [párrafo excesivamente breve. Una sola oración]

Producción 2 (230 palabras). Alumno/a 2

During 2020, COVID-19 quarantined us for months which meant that we had to look for a solution in order to continue high school classes through online and remote teaching. Since then, technology has been used in many jobs in a daily basis. As well as having great advantages, it has some disadvantages.

Firstly, remote teaching is very useful because it gives you a great variety of options. You can also stay at home instead of going to work which can be very convenient for people who live far away from their work place. Furthermore, it is way more flexible in terms of schedules, which makes it easier to have more freedom with your **time tables** [timetables].³³

However, remote education means teaching without any human contact which also makes it more difficult to ask questions or understand the **subject given** [given subject], while if you are in a **physical class** [traditional class/real class], it may be easier. It may also **[+ be]** confusing if you **don't** [do not] understand technology very well **that may** [to such an extent it may] create difficulties while trying to connect to your class, or handing in essays or **proyects** [projects]. **Appart** [Apart] from this, students may not be as well prepared because **you** [they, students] cannot actually do **physical exams** [traditional exams] exams and it can be easier to cheat.

In conclusion, remote teaching could be an option in the future **[+ ,]** but I would prefer to stick with attending **to [-]** class as I always have because **during quarantine, it was very hard for me** [because quarantine was very hard for me].

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
2	0	4	3	2	4
6			9		
14					

³³ [oración incoherente]

Producción 3 (155 palabras). Alumno/a 3

It is clear that social networks are becoming very popular for everyone. Some people believe that these sites are the best while others do not think the same and consider that they are **useless** [useless].

On the one hand, they have some benefits such as communicating without limits, [.] for instance, thanks to **networks** [social networks] I am able to talk with my cousin who is living in London. Moreover, they are useful to find instant news in **a** [an] easy way compared to newspapers.

On the other hand, they have some inconveniences too. The main one is that **in** [on] these **plataforms** [platforms] there are a lot of fake news and sometimes it is confusing. Besides, nowadays many people do not know how to use them **correctly** [properly] and this is a huge problem.

To sum up, I believe that social networks are essential in our daily life, as they help to strengthen our relationships with people who live too **far** [far away].³⁴

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
0	1	0	2	3	3
1			8		
8					

³⁴ [párrafo excesivamente breve. Una sola oración]

Producción 4 (174 palabras). Alumno/a 4

Nowadays, the development of social networks is much **more [-]** faster than for example, 10 years ago. Almost everyone living on a **not too much developed country [developing country]** knows about the **internet [Internet]** and the huge world that exists behind it. So then, are social networks **beneficial [beneficial]** for our society?

On the one hand, social networks are actually the main keystone of communication. All the world is connected through electronic devices, so that allow us to keep in contact **withe [with]** the people we love. Moreover, thanks to this, all the world is constantly **informed [informed]** about what happens in other countries.

On the other hand, it is well known that social networks show us unrealistic models of living that are impossible to reach for more than the 99% of people. Added to the **adiction [addiction]** it can cause on people who are **constantly watching [obsessed with]** goals through a screen, instead of achieving them.

To sum up, I think that social networks are really **usefull [useful]** unless you lose the sense of real life and start you stress to have unrealistic expectations.³⁵

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
0	1	0	2	2	5
1			9		
10					

³⁵ [párrafo excesivamente breve. Una sola oración]

Producción 5 (134 palabras). Alumno/a 5

Nowadays many people are changing and **prefere** [**prefer**] remote education... But, [**Nevertheless,**] **also there are** [**there are also**] people that don't [do not] agree with this measure.

On the one hand, many people **prefere** [**prefer**] **presential education** [**in-person education**] because **the** [-] **off-side education** [**online education**] can **make** [**lead to/result in**] a lack of human contact and may create a sense of loneliness. In addition, **on-side education** [**offline education**] can make children have a good childhood because they will **have relation** [**be in contact/interact with/have real-life interactions**] with **othe** [**other**] children.

On the other hand, in the moment we are more used to remote education because of the situation that we have been living with the covid. However, this situation **have** [**has**] affected children **and makes the have reveal problems in relations with people** [**oración incoherente**].³⁶

In conclusion, there are two different points of view and disadvantages and advantages. I think that **presential education** [**in-person education**] is better because you can **know** [**meet**] new people.³⁷

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
1	2	2	3	7	3
5			13		
18					

³⁶ [Escasas ideas. Apenas expone las ventajas de la educación online]

³⁷ [Escasas ideas]

Producción 6 (146 palabras). Alumno/a 6

Nowadays **networks** [**social networks**] are very **usefull** [**useful**] tools. However, even though they have thousands of pros there are some disadvantages that can **limitate** [**limit**] their use and cause concerns **between** [**among**] the [-] users.

First of all, **social medias** [**social media**] are a good way of presenting your work to the rest of the world, [.] **also it** [**it also**] helps to promote things like small businesses to the rest of the users, [.] moreover, they are a good way to keep you **updat** [**updated/up to date**] and to keep you in touch with your loved ones.³⁸

In the other hand [**On the other hand**]³⁹, this web can cause **aditions** [**addictions**] **to the point of** [**to reach a point at which**] making you always worry about the things that others are posting. In **adition** [**addition**] [+ ,] **social medias** [**social media**] can create unrealistic **standars** [**standards**] of beauty.

To sum up, **networks** [**social networks**] are a great invention, **none the less** [**nonetheless**], they have some disadvantages. However, I believe that if they are used properly they are a wonderful tool.

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
0	0	0	3	5	12
0			20		
20					

³⁸ [párrafo excesivamente largo. Falta puntuación]

³⁹ consideramos que se trata de un error de tipo léxico ya que la construcción *on the other hand* ha sufrido un proceso de lexicalización.

Producción 7 (133 palabras). Alumno/a 7

Some people believe that social networks have become essential for many people all over the world. Meanwhile, according to others, they only **causes [cause]** **an [-]** addiction.

On the one hand, the benefit of using social networks is the **communication [communication]** without borders, **[+allowing you]** to keep in touch with your friends. Furthermore, you can talk with people from different countries and different cultures. Besides, they are useful tool to search information instantly.

However, **they [there]** are some negative effects. For example, some teenagers spend a lot of time online. As a result, they become dependant **to [on]** social networks. In addition, it reduces **physical interactions [real life interactions/face to face interactions/socialisation]** because they don't come out of the house.

To sum up, there are advantages and disadvantages. In my opinion, the use of social networks **are [is]** very helpful in order to study and communicate with other people.

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
0	0	1	5	1	1
1			7		
8					

Producción 8 (177 palabras). Alumno/a 8

It is widely known that social networks have meant a clear change in our daily lives. Social networks **is [are]** used by many people all around the globe. While some people consider **social network [social networks]** a great tool, others do not support its use.

On the one hand, those who support **social network [social networks]** explain that it allows to communicate with people that **lives [live]** in any country. Moreover, it provides instant news and information as many information sources post their news in different social networks. Added to this, businesses may use this technology to create marketing strategies and to create marketing **chanel[s] [channels]** that can increase their sales.

On the other hand, people who do not agree on the use of social network explain that this kind of services can create unreal social standards, which may **derive on [lead to/result in]** mental disorders. Furthermore, social networks are capable to create and cause addictions, **that [which]** mostly affect to young people and teenagers.

To conclude, I believe that social networks can be considered a great tool as far as they are used **with knowledge [wisely]** and **intelligence [smartly]**.⁴⁰

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
0	1	0	3	3	3
1			9		
10					

⁴⁰ [párrafo excesivamente breve. Una sola oración]

Producción 9 (194 palabras). Alumno/a 9

It is clear that nowadays, technology is **spread along** [**spread among**] most of the population. For me, it has been one of the greatest improvements of our society on the last centuries and it is **completely** [**completely**] necessary in our daily lives.

First and foremost, these modern technologies are really useful not to waste time. For example, if you have to do a **job** [**homework**] for the school and it is needed some information, you could **use** [**look it up on**] **internet** [**the Internet**] instead of going to the library. In addition, it can also be useful for **establish** [**establishing**] relationships with others⁴¹. With a simple message in “Whatsapp” or “Instagram” you can make friends all over the worlds.

Moreover, I think that the cultural level of the society improves. Most of the historical or artistic **knowledges** [**knowledge**] people have nowadays **are** [**is**] learned via google. It is an enormous advance for us the point [**possibility**] of searching whatever we want, whenever we want, with only a click.

All things considered, I strongly believe that we live in a better world since the technology arrived. From my point of view, **internet** [**the Internet**] has probably been the most important advance in **the** [-] recent history. We can search whatever we want!⁴²

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
1	0	0	4	5	3
1			12		
13					

⁴¹ [**for meeting new people**]

⁴² [oración poco formal]

Producción 10 (160 palabras). Alumno/a 10

While some people say that social media is a great advantage, others believe that **they [it]** brings various disadvantages. Is using social media **this [that]** much really **worthy [worth it]**?

It is true that social media does have some positive aspects, like being able to communicate from a distance, having access to information or news, et cetera. Furthermore, it is a great tool for businesses to promote themselves. Moreover, it provides **entertainment [entertainment]** to its users.

However, not everything is positive. There is plenty of misleading information on social media, for instance. In addition, some experts say social media even causes addictions, especially on teenagers. Social media also perpetuates unrealistic expectations and body and beauty standards that affect those who do not fit in the standards.

Social media provides plenty of advantages, but the disadvantages that come with it may be too severe to just skip over them. Using social media carefully and with a time **limit [limitation]** might help reduce all these disadvantages and risks.

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
0	0	0	3	1	1
0			5		
5					

Producción 11 (164 palabras). Alumno/a 11

Most people consider technology has been a clearly success [great/considerable/huge success] among our evolution in society and the way we have changed our lifes [lives].⁴³

To start with, technologies devices such as mobiles and computers had [have] made possible the comunicacion [communication] between [during] the months on quarantine [quarantine/lockdown] by doing videoconferences and keep in touch via online. Not only at school but also at job [work], many people were able to keep on working by adapting their way of doing things thought⁴⁴ [thorough] the internet [Internet].

Moreover, we can say that this technologies advance has made our way of comunicate [communicate] more simple and quick [quicker/more quickly]. Despite this, we have to consider that not everybody could afford having [to have] this [these] devices and also, more aged people tent [tend] to avoid this just because they have not grown with this [these] new things during their childhood.

All in all, there is no doubt that technology have changed our lifes [lives] forever, [.] meanwhile we must not forget that at the same way it makes it better, it could also cause problems.⁴⁵

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
0	1	0	7	3	9
1			19		
20					

⁴³ [párrafo excesivamente breve. Una sola oración]

⁴⁴ [to]

⁴⁵ [párrafo excesivamente largo. Falta puntuación]

Producción 12 (142 palabras). Alumno/a 12

Nowadays, remote education has become really important due to the epidemic situation we are suffering. **Although** [Although] there are people who support remote education [+ ,] **also there are** [there are also] people who prefer traditional education.

Firstly, remote education can be a **usefull** [useful] tool if teachers and students know how is used in a good way. You can **connect** [connect] with your teacher if you are sick **in** [at] home. You also can use the webcam if you need to see your classmates.

On the other hand, some people think that remote education is not a good tool because you **can't** [cannot] be face to face with the rest of students and teachers as always you do, **and** [.] in addition, if there are internet problems you **can't** [cannot] **watch** [attend/connect to] the class.⁴⁶

In conclusion, I think that remote education can be good but not always because you **can't** [cannot] keep in touch with your friends.⁴⁷

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
3	1	0	2	1	6
4			9		
13					

⁴⁶ [párrafo excesivamente largo. Falta puntuación]

⁴⁷ [párrafo excesivamente breve. Una sola oración]

Apéndice E

Grupo de textos B (abril)

Owning a car

Producción 13 (147 palabras). Alumno/a 1

Nowadays [+ it] is quite unusual not owning a car, but it is [is it] really the best option?⁴⁸

On the one hand, having a car reduces your daily phisical [physical] exercise. For example, you might choose going [to go] to a near place by car instead of by [on] foot. Moreover, this [these] vehicles are bad for the environment as they rise the [-] CO2 emissions

On the other hand, having a car is a very useful tool. You can go and whenever you want without depending on someone. It should not be forgotten that not all places are good connected, so sometimes there isn't [is not] any bus or train stop. In this [these] cases, going by car is the best option. In addition, for some people going for a ride is a good way of co-ping [coping] with stress.

After comparing both possibilities, I must [have to] conclude by saying that the advantages of having a car overthrown [outweigh] the disadvantages.⁴⁹

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
1	2	0	8	1	2
3			11		
14					

⁴⁸ [párrafo excesivamente breve. Una sola oración]

⁴⁹ [párrafo excesivamente breve. Una sola oración]

Producción 14 (178 palabras). Alumno/a 2

Many people nowadays [Nowadays many people] own a car. It is common for people to move by car from one place to another everyday [every day]. However, it can have some disadvantages that can make you think otherwise.

On one hand, cars can be a great way of transport and getting faster to your job or school. It can be very effective if you want to move around the city or [+ if you] want to go somewhere [somewhere else]. Even though petrol is quite expensive at the moment, it is cheaper and easier to go by car than having to pick up [picking up] the bus everyday [every day] for going to work, having to rely on its timetables.

On the other hand, cars contribute to CO2 emissions and pollution, as well as global warning [global warming]. Using your car everyday [every day] to go to work is a habit done everyday [every day/everyday habit] by millions of people all over the world, which affects the planet in a very negative way.

In conclusion, using your own [+car] is not too bad. However, we should try other alternatives, like public transport or walking, [-] in order to reduce enviromental [environmental] damage.⁵⁰

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
0	0	1	3	3	6
1			12		
13					

⁵⁰ [every day repetido hasta cuatro veces]

Producción 15 (157 palabras). Alumno/a 3

It is clear that having a car is becoming very popular in our society. Some people think that owning a car is essential for our lives while others do not think the same.

On the one hand, these type [types] of vehicles have some inconveniences. The main one is that they are really expensive [expensive] and they are difficult to maintain [maintain]⁵¹. Besides, if you have a [an] electric car it is not easy to find a place where EVs can be charged.

On the other hand, cars have many positive effects such as they are more practical than the public transport. Moreover, they allow you to go wherever you want in a fast and easy way. In addition, you can share new experiences with your friends, if you have a car.

To sum up, although cars have some negative effects, I personally believe that they are very useful for us. However, maybe in the future I change my opinion [change my mind].

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
0	0	1	2	1	2
1			5		
6					

⁵¹ [oración incoherente. Aporta dos razones después de iniciar la oración con *The main one is that*]

Producción 16 (139 palabras). Alumno/a 4

Nowadays, owning a car has become something usual for almost everyone. Some people think **they** [cars] are needed for daily **live** [life] while **other** [others] argue that **it** [they] just causes problems.

On the **first** [one] hand, cars are really expensive for a great part of the population, as well as the fuel, **which's** [whose] price is increasing gradually. Another reason why people reject cars is that they pollute a lot, either in their **construction** [production] or use. Moreover, crashes between cars are one of the highest causes of death.

On the other hand, cars are one of the best methods of transport. Cars are an easy and fast way of moving from one place to another. Moreover, cars may have **around** [around] five to seven **places** [seats] in order to travel with your family or a **short** [small] group of friends. Furthermore, there are people who is really⁵²

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
1	0	1	3	4	2
2			9		
11					

⁵² [falta párrafo conclusivo]

Producción 17 (181 palabras). Alumno/a 5

Preventing motors cars from getting in the city could be a good measure to protect the environment. But, [Nevertheless,] it also have [has] many negative things [negative aspects/points] that because of this [that will make] people will refuse this [it].

From my point of view, motor cars should be banned from the road because is not good for the environment. For example, nowadays, in the capital of Spain, Madrid, they reduce the entrance of vehicles very old⁵³ [the entrance of very old vehicles is restricted] because of the pollution. Furthermore, for doing this [to do this/ in order to do this] we need to make electronic vehicles better than they are now, if not I think this won't [will not] be posible [possible].

In the other hand [On the other hand], I think that 2040 is not far away and we are not going to be able to develope [develop] the EV. Also, I believe that people with motor vehicles that work good or are new, [-] they are going to refuse this measure.

To sum up, in my opinion we are not going to be able to do this by 2040, but maybe in a few years more [a few more years] yet. Also, I think it will help reducing the CO2 emitions [emissions] and help the environment.⁵⁴

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
1	0	1	7	3	4
2			14		
16					

⁵³ [very old vehicles]

⁵⁴ [good repetido hasta tres veces]

Producción 18 (137 palabras). Alumno/a 6

Many people believe that banning motor vehicles **it [-]** would be a great way of **poluting [polluting]** less⁵⁵, others think that is not a good measure.⁵⁶

First, electric cars **doesn't [do not]** pollute as much as motor cars, **althoug [although]** **it [they]** **stills pollute [they still pollute/it still pollutes]** because, **[-]** you need to get **the [-]** electricity to charge your car and this process involves pollution, **[-]** moreover electric vehicles are usually more **confortable [comfortable]** than traditional cars, **[-]** due to the lack of sound they produce.⁵⁷

In contrast, I **belive [believe]** that electric cars are not as fun as motor vehicles, mainly because they **don't [do not]** produce any sound, and they are usually slower, **[-]** furthermore electric cars are much more **spensive [expensive]** than conventional cars **[+ .]** in **adition [addition]**, it is **dificult [difficult]** to charge it, **[-]** because there are not many places to do it, and it takes a lot of time to fully charge your car.⁵⁸

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
2	1	0	5	1	14
3			20		
23					

⁵⁵ [way to reduce pollution]

⁵⁶ [párrafo excesivamente breve. Una sola oración]

⁵⁷ [párrafo excesivamente largo. Falta puntuación]

⁵⁸ [falta un párrafo conclusivo]

Producción 19 (165 palabras). Alumno/a 7

Nowadays, most of the people **owns** [**own**] a car to go everywhere but it seems that not all the people **owns** [**own**] one due to **a** [-] numerous disadvantages.⁵⁹

Overall, almost everybody goes to work by car, [-] because it takes less time to arrive and you **don't** [do not] have to wait hours for the bus to arrive. Furthermore, **on** [**in**] the vehicle you can put inside your **grocery shop** [grocery shopping/groceries] and carry it instead of carrying by hand.

However, it has **it's** [**its**] disadvantages too. **As a result of having a car, is the pollution due to the emissions of gas and it creates a green-house effect. [One of the consequences of using a car is the growth in pollution and the green-house effect due to CO2 emissions.]** The more time you drive, the more you **polute** [**pollute**]. In addition, the fuel used in a car is a fossil fuel, [-] this means **[+ it] is going to end soon [we will run out of it eventually]** and you will no longer be able to use it **[+ anymore.]**

To conclude, owning a car has **it's** [**its**] disadvantages and advantages. In my opinion, I prefer **take** [**taking**] **a** [**the**] bus or **a** [**the**] train to help the **enviroment** [**environment**] and reduce **polution** [**pollution**].

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
1	1	1	10	3	5
3			18		
21					

⁵⁹ [párrafo excesivamente breve. Una sola oración]

Producción 20 (169 Palabras). Alumno/a 8

Cars have meant a crucial factor for a developed society. During the 20th century, cars have helped to reduce travelling time between locations. While some people feel that a car is important for their daily life, others do not share the same opinion.

On the one hand, those who prefer owning a car explain that it allows them to move **inside [within]** cities with total freedom. Moreover, long journeys are easily done **owning a [by]** car. Furthermore, a car might be more useful than **bikes [a bike]** or motorbikes **[a motorbike]** in rainy cities. Added to this, these vehicles are easily **repared [repaired]** and, in some cases, their cost is really cheap.

On the other hand, people who do not agree with the previous opinion argue that cars are, in most cases, not eco-friendly. In addition, cars are usually much more expensive than travelling by bus; and parking them in city **centers [centres]** is not always an easy task.

To conclude, owning a car is really comfortable whereas not having it may be more respectful with the **enviroment [environment]**.⁶⁰

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
0	1	3	1	0	3
4			4		
8					

⁶⁰ [párrafo excesivamente breve. Una sola oración]

Producción 21 (165 Palabras). Alumno/a 9

Nowadays, **lot of** [a lot of/lots of] people don't [do not] know **if** [whether] buying a car is a good decision or not. Despite the fact that having a car is useful in your daily **lives** [life] they also have **enough drawbacks** [drawbacks as well].

First and foremost, it is considered that the main reason for owning a car is that **you need a vehicle**. [oración incoherente] It is clear that if you give **an** [-] use to the car **everyday** [every day], it would be a good decision. Moreover, it provides you lots of facilities such as going wherever you want whenever you want.

However, **there also are** [there are also] disadvantages. The cost of owning a car is usually really high, and maybe **[+ it]** is better **spending** [to spend] money **in** [on] other things and start using public transport. In addition, if you want to be an **ecofriendly** [eco-friendly] person, owning a car is probably one of **yours** [your] worst decisions.

All things considered, I strongly believe that we should use public transport instead of owning a car because we have to take care of our planet.⁶¹

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
1	1	2	7	0	3
4			10		
14					

⁶¹ [párrafo excesivamente breve. Una sola oración]

Producción 22 (171 Palabras). Alumno/a 10

Thousands of people buy a car every year all around the world. It is well known that owning a car has numerous advantages. However, it may also have its drawbacks.

Having your own car at a young age has some notorious advantages, like being completely independent from other people's cars or public transport. In addition, a car also prevents the weather of [from] being a problem, unlike bikes or waling. Furthermore, you are able to personalize [personalise] your own vehicle just how you like it [as you like it/the way you want].

On the other hand, it is true that maintaining a car is expensive, from gas to [and] insurance to keeping it clean [clean]. Moreover, pollution is also something to keep an eye on, as well as parking in big cities, as they [car parks] are often crowded. Some cities, like Madrid, are even taking measures about not letting cars in the city at certain times [hours].

Owning a car has several advantages and disadvantages. In my opinion, having your own car might not be so necessary nowadays, but it depends on the circumstances.

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
0	0	2	2	1	2
2			5		
7					

Producción 23 (178 Palabras). Alumno/a 11

Nowadays more and more people are buying cars even in most of the [-] families there are two vehicles and it is getting very common.⁶²

To start with, having a car for itself [-] is a good way to get independent [to get independence/to become independent] and learn about the cost of having care [taking care] of a car. Everyone knows that having this [a] vehicle is one of the better forms to move around the city or doing any kind of trip. Adding that [Added to this,] in order to go to some places very quickly, the car is the best option.

By contrasting this [these] ideas, for someone having a car can be very stressful and bad [having a car can be very stressful and bad for some people]. Not only for having care if it brokes [breaks down], but also for paying the gasoil [gasoline/gas], take it to some revisions and even for clean it. Moreover [,] some studies said that the car was one of the most dangerous vehicles to travel and move around.

In conclusion, having a car can be stressful for everybody but also a good way of moving around. However, this does not mean that everyone has to own a car.

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
0	1	4	3	3	1
5			7		
12					

⁶² [párrafo excesivamente breve. Una sola oración]

Producción 24 (132 Palabras). Alumno/a 12

Nowadays, lots of people have their own vehicles, which is something that didn't [did not] happen in past decades. Although this decision may have advantages, it may also have some drawback.

Firstly, if you have your own car, you can travel whenever you want and wherever you want. The ones who don't [do not] have a private vehicle need to take the public transport or be carried by another person. Furthermore, you will not need to pay for public transports, [-] because you can use your private car.⁶³

Nevertheless, buying a car involves a huge amount of money to pay for it. You have to choose the most efficient vehicle because if not, you will lose thousands of euros. Moreover, you will have to pay the fuel and you will be forced to pay more taxes.⁶⁴

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
3	1	0	0	0	1
4			1		
5					

⁶³ [repetición de ideas]

⁶⁴ [falta un párrafo conclusivo]

Apéndice F

Leyenda de las correcciones

-  Error en el cumplimiento de la tarea
-  Error en la presentación y organización de ideas
-  Error en la cohesión y coherencia
-  Error en el repertorio gramatical
-  Error en el léxico
-  Error en la ortografía y puntuación

- [example] Corrección del error o alternativa apropiada para fallo en el cumplimiento de la tarea
- [example] Corrección del error o alternativa apropiada para fallo en la presentación y organización de ideas
- [example] Corrección del error o alternativa apropiada para fallo en la cohesión y coherencia
- [example] Corrección del error o alternativa apropiada para fallo en el repertorio gramatical
- [example] Corrección del error o alternativa apropiada para fallo en el léxico
- [example] Corrección del error o alternativa apropiada para fallo en la ortografía y puntuación
- [+ example] Inclusión de un elemento necesario para la corrección del error
- [-] Exclusión de un elemento incorrecto o innecesario para la corrección del error
- [ejemplo] Aclaraciones⁶⁵

⁶⁵ En el caso de que dos tipos de correcciones sean necesarias en el mismo espacio de texto, la más general se indicará mediante una nota al pie de página.

Apéndice G

	Excelente	Nota	Deficiente
CONTENIDO	El mensaje es claro, preciso y coherente, con ideas interesantes, que se atienen al tema propuesto. Se sigue el requisito de extensión mínima.	--- / 0,5	El mensaje es demasiado confuso, ambiguo o incoherente, con ideas irrelevantes o repetitivas. No se sigue el requisito de extensión mínima.
	Se muestra capacidad para desarrollar un punto de vista personal, con opiniones originales. Las ideas se ilustran de forma adecuada.	--- / 0,5	Es difícil distinguir la postura personal del autor. Se incluyen generalidades sin fundamento, porque no se aportan datos o ejemplos que ilustren las ideas expuestas.
	Se emplean conectores de forma efectiva y variada.	--- / 0,5	Faltan conectores adecuados y se acusa una falta de transiciones temáticas lógicas.
FORMA	No hay errores importantes de gramática	--- / 0,5	Hay errores graves de gramática
	No muestra limitaciones en el uso del vocabulario que utiliza.	--- / 0,5	Hay errores graves de léxico.
	No hay errores importantes de ortografía y/o puntuación.	--- / 0,5	Hay múltiples equivocaciones en el uso de la ortografía y/o la puntuación.
Total		--- / 3	

Tabla 5. Rúbrica para la evaluación de la producción de textos escritos la EVAU en Madrid.

**Argumentative Writing Scoring Rubric**

CONTENT SELECTION AND ORGANIZATION (15) (What is said and whether it is said where it corresponds)	
TOPIC SENTENCE / INTRODUCTORY PARAGRAPH (4.5) The TS/IP clearly establishes the topic to be discussed along the paragraph/essay and DOES NOT provide the writer's opinion(s).	
The TS/IP opens the paragraph/essay effectively (i.e., it clearly introduces the topic), grabs attention, and invites to continue reading. Personal opinion is not included in this part of the text.	4.5
The TS/IP does not effectively introduce the topic (i.e., it is not clear what the rest of the paragraph/essay is going to be about), is dull and uninviting, and/or includes the opinion(s) of the writer.	2.5
There is no TS/IP establishing the topic. Instead, the writer jumps directly into argumentation.	0
SUPPORTING SENTENCES / SUPPORTING PARAGRAPHS (6) The body of the paragraph: SSs/SPs develop TS/IP with facts, details, and/or examples. All SSs/SPs must relate to TS/IP (i.e., no irrelevant facts, details, or examples should be included). Relationship of each SS/SP to TS/IP must be clearly indicated with connecting words. Same applies to relationship of one SS/SP to next (or previous) one.	
There are between three and six fully developed SSs covering both sides of the argument (e.g., 2 in favor and 1 against; 1 pro and 2 cons, etc., depending on the formulation of the writing prompt), or two fully developed paragraphs, one on either side of the argument, with relevant facts, details, and/or examples. The relationship of each SS/SP to the TS/IP and to other SSs/SPs (prior or next) is clearly established via the corresponding connecting words.	5
The SSs/SPs are unequally developed. Some are neatly packed with relevant facts, details, and/or examples while others resemble neutral statements instead of arguments in favor or against the issue being discussed. The candidate has aimed at establishing a relationship between the SSs/SPs and the TS/IP and among the SSs/SPs themselves, successfully in some cases and unsuccessfully in others (i.e., correct or incorrect use of connecting words).	4.5
There are seven or more SSs or more than two SPs, and they are not sufficiently or clearly developed with relevant facts, details, and/or examples. There is no attempt (i.e., no use of connecting words) to establish the relationship between the SSs/SPs and the TS/IP or among the SSs/SPs themselves.	3
The body of the paragraph/essay is constituted by one or two, excessively long SSs or only one, excessively long SP or, on the contrary, a series of short and/or disconnected SSs/SPs (e.g., no connecting words or incorrect connecting words are used). The SS(s)/SP(s) do not provide enough facts, details, or examples to develop the TS/IP or they seem unrelated to it. The relationship of each SS/SP and the TS/IP and among the different SSs/SPs is not established or is not clear.	1.5
CLOSING SENTENCE / CLOSING PARAGRAPH (4.5) The CS/CP must leave the reader with some final thoughts (not new ideas) on the issue discussed and the supporting points included in the paragraph/essay.	
The CS/CP a) restates the issue introduced in the TS/IP in a new, more insightful manner and new words; b) includes the writer's opinion with appropriate justification; and c) does not include new ideas. It neatly ends the paragraph/essay and leaves the reader with a sense of closure.	4.5
The CS/CP a) fails to link back to the TS/IP, or does it mainly by repeating it (TS/IP) with very similar words; b) does not provide the writer's opinion, or an opinion is included but not conveniently justified; and/or c) includes one or more new ideas.	2.5



EBAU Inglés II

Argumentative Writing Scoring Rubric

UNIVERSIDAD DE
MURCIA

There is no CS/CP. The paragraph/essay ends while still providing information about the different arguments put forward in the paragraph/essay. Thus, there is no sense of closure to the paragraph/essay whatsoever.	0
USE OF ENGLISH (20) Grammar and vocabulary	
GRAMMAR (G) (10) Candidates must demonstrate mastery of A1, A2, and B1 grammar topics. Two (or more) instances of the same error will be penalized only once.	
No "penalizable" errors.	10
One, two or three "penalizable" errors.	8
Four, five or six "penalizable" errors.	6
Seven, eight or nine "penalizable" errors.	4
Ten or more "penalizable" errors.	2
VOCABULARY (V) (10) Candidates must use a variety of lexical items.	
A wide variety of topic-related words/phrases is used. These w/p draw pictures in the reader's mind and linger there. Their placement in the sentence seems accurate, natural, and not forced.	10
A variety of topic-related words/phrases is used. These w/p draw pictures in the reader's mind and may even linger there. Occasionally, however, some of those w/p are used inaccurately or seem overdone.	7.5
Topic-related words/phrases have not been sufficiently developed (i.e., there are not enough of them to capture the reader's interest, or their use is incorrect). Word choice is vague and/or repetitive (i.e., w/p communicate clearly, but the paragraph lacks variety, punch, and/or flair).	5
No topic-related words/phrases are used, or they are used incorrectly.	2.5
Word choice is bland, repetitive, limited, and fails to accurately present the arguments in favor or against the issue being discussed. It also fails to communicate meaning at the denotative/representative level.	
MECHANICS (5) (Spelling, Punctuation & Capitalization)	
SPELLING (3) Supposedly already acquired words (A1, A2, B1) must be correctly spelled (i.e., A1, A2 and B1 lexical items are considered "penalizable").	
No "penalizable" errors.	3
One or two "penalizable" errors.	2
Three or four "penalizable" errors.	1
Five or more "penalizable" errors.	0
PUNCTUATION (1) Common punctuation marks (1. Sentence endings (period, question mark, and exclamation mark); 2. Within-sentence marks (comma, semicolon, and colon); 3. Other marks (parentheses, double quotation marks, and ellipses) must be correctly used.	
No errors.	1
One or two errors.	0.75
Three or four errors.	0.5
Five or more errors.	0.25
CAPITALIZATION (1) Capital initial letters must be used in: brand names, companies, days, months, historical episodes and eras, holidays, institutions, manmade structures, manmade territories, landmarks, nicknames, organizations, planets, races/nationalities/tribes, religions and names of deities, special occasions, streets and roads.	
No errors.	1
One or two errors.	0.75
Three or four errors.	0.5
Five or more errors.	0.25
TOTAL MARKS:	

Tabla 6. Rúbrica para la evaluación de la expresión escrita en el examen de inglés de la EBAU en Murcia

Apéndice H

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
9	8	8	40	34	53
25			127		
152					

Tabla G7. Errores en el grupo de textos A

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
10	8	16	51	20	45
34			116		
150					

Tabla G8. Errores en el grupo de textos B

TIPOLOGÍA DEL ERROR					
ADECUACIÓN Y COHESIÓN			EXPRESIÓN		
Cumplimiento de la tarea	Presentación y organización de las ideas	Cohesión y coherencia	Repertorio gramatical	Léxico	Ortografía y puntuación
19	16	24	91	54	98
59			243		
302					

Tabla G9. Errores en el grupo de textos A y B