

**TESIS DOCTORAL**

**2015**



***LA DETECCIÓN Y CORRECCIÓN DE ERRORES EN LA DEIXIS  
TEMPORAL DEL VERBO EN LA ESCRITURA DE INGLÉS  
COMO LENGUA EXTRANJERA: EDUCACIÓN SECUNDARIA***

**D. Fulgencio Hernández García**

**Ldo. en Filología Inglesa**

**Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas**

**Facultad de Filología**

**Director:**

**Prof. Dr. D. James Lawley**



**Universidad Nacional de Educación a Distancia**



**Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas**

**Facultad de Filología**

***LA DETECCIÓN Y CORRECCIÓN DE ERRORES EN LA DEIXIS  
TEMPORAL DEL VERBO EN LA ESCRITURA DE INGLÉS  
COMO LENGUA EXTRANJERA: EDUCACIÓN SECUNDARIA***

**D. Fulgencio Hernández García**

**Ldo. en Filología Inglesa**

**Director:**

**Prof. Dr. D. James Lawley**

**Madrid, febrero de 2015**



## **Agradecimientos**

Me siento muy afortunado de haber contado con la compañía de gente muy comprensiva, siempre disponible y con gran experiencia en sus profesiones que me han hecho sentir muy arropado en este largo proceso de escribir una tesis doctoral. Aquí les dedico algunas palabras. Primero y ante todo, le estoy profundamente agradecido al director de esta tesis, James Lawley, por tantas razones que dudo que pueda expresarlas con palabras. Le agradezco que aceptara dirigir esta tesis, por confiar en mí y por darme la oportunidad de descubrir el apasionante mundo de la investigación que me ha llevado a conocer el gran trabajo que él y muchos otros investigadores en todo el mundo realizan y comparten desinteresadamente. A Rubén Chacón Beltrán y a cuantos se han ofrecido a leer los borradores de esta tesis les quiero agradecer la lectura tan incesante, minuciosa y crucial para que este trabajo fuera tomando forma y llegara a ver la luz. Su retroalimentación exhaustiva y de un valor incalculable siempre dio lugar a incontables borradores que volvieron a revisar de manera incondicional. A pesar de toda la ayuda con la que he contado, cualquier error que pudiera haber en este trabajo de investigación es responsabilidad mía. Además, quiero expresar mi gratitud a mi director de tesis y a su compañero de departamento Rubén Chacón Beltrán por ser dos grandes ejemplos a nivel personal y profesional. Les agradezco que me hayan ayudado a crecer intelectualmente y personalmente. También quiero agradecer a toda la gente que me ayudó con el proceso de recolección de datos, en especial a Manuel Botía Aranda. Su colaboración fue imprescindible para llevar a cabo el estudio piloto y el estudio empírico con alumnos de bachillerato y que dieron lugar al corpus lingüístico sobre el que se basa esta investigación. También quiero agradecer el apoyo de compañeros con los que he compartido muchos emails en los que me animaban y se interesaban por el progreso en la tesis. Por último, si bien no menos importante, le estoy muy agradecido a

mis padres, ejemplos de esfuerzo y sacrificio y a mis hermanos y hermanas, refugio de amor y comprensión. Finalmente, guardo estas líneas últimas para expresar mi gratitud a tres personas muy especiales en mi vida, Yolanda, Rubén y Rebeca. La primera, mi mujer, por contar con su confianza y su tiempo libre para ocuparse de los dos últimos, mis hijos, mientras *Daddy* tenía mucho trabajo que hacer en el ordenador.

*A mi madre, por dedicar toda su vida a sus hijos.*

*A mi padre, que siempre lo recordaré  
como trabajador incansable.*

*Dos modelos a seguir en mi vida.*





*“Ninguno lo ignora todo, ninguno lo sabe todo.*

*Por eso aprendemos siempre” (Paulo Freire)*

## ÍNDICE

Agradecimientos.....	5
Siglas .....	13
Lista de tablas .....	15
Lista de figuras y gráficas.....	17
INTRODUCCIÓN.....	19
CAPÍTULO 1. LA ESCRITURA EN UNA LENGUA EXTRANJERA.....	36
1.1. Contexto histórico educativo para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en una lengua extranjera. ....	38
1.2. Los enfoques comunicativos.....	44
1.2.1. La enseñanza comunicativa de la lengua. ....	46
1.2.2. La enseñanza de la lengua basada en tareas.....	50
1.2.3. La enseñanza basada en contenidos. ....	53
1.2.4. El aprendizaje cooperativo de la lengua.....	55
1.3. La escritura en lengua extranjera. ....	58
1.4. Enfoques en la producción escrita.....	63
1.5. Aspectos importantes en la escritura de segundas lenguas. ....	73
1.5.1. Los errores.....	73
1.5.2. Las estrategias de aprendizaje.....	81
1.5.3. La revisión de textos escritos. ....	84
1.5.4. La gramática.....	88
1.5.5. El contexto educativo español.....	91
CAPÍTULO 2. <i>TENSE</i> Y <i>TIME</i> : REVISIÓN TERMINOLÓGICA, DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN.....	99
2.1. <i>Tense</i> y <i>time</i> .....	101
2.2. Los tiempos verbales como deícticos temporales. ....	105
2.3. La temporalidad verbal. ....	107
2.4. Tiempo verbal absoluto y tiempo verbal relativo. ....	110
2.5. El aspecto verbal .....	112
2.6. Los errores en el tiempo y la forma verbal. ....	116
CAPÍTULO 3. LA ENSEÑANZA FORMAL Y LA PRODUCCIÓN ESCRITA .....	123
3.1. La enseñanza formal. ....	125
3.2. La percepción consciente del aprendiz .....	133

3.3.	La hipótesis de la producción ( <i>the output hypothesis</i> ).....	137
3.4.	La planificación de tareas.....	142
3.5.	La retroalimentación correctiva. ....	145
CAPÍTULO 4. ESTUDIO EMPÍRICO .....		157
4.1.	Justificación.....	159
4.2.	El Filtro de formas verbales. ....	165
4.2.1.	Definición.....	165
4.2.2.	Origen.....	169
4.2.3.	Versión manual y versión informatizada. ....	172
4.3.	Estudios piloto.....	181
4.3.1.	Aportaciones de los estudios piloto.....	186
4.3.1.1.	Primer estudio piloto. ....	186
4.3.1.2.	Segundo estudio piloto. ....	189
4.3.1.3.	Tercer estudio piloto.....	192
4.4.	Preguntas de investigación e hipótesis. ....	194
4.5.	Alumnos participantes en el estudio. ....	196
4.6.	Instrumentos de investigación.....	201
4.7.	Procedimiento .....	204
4.8.	Análisis de datos .....	209
4.8.1.	Análisis de las pruebas escritas .....	209
4.8.1.1.	Análisis de las formas verbales conjugadas .....	209
4.8.1.2.	Análisis de los tiempos verbales. ....	216
4.8.1.3.	Análisis de la deixis temporal del verbo. ....	220
4.8.1.4.	Análisis del aspecto verbal.....	223
4.8.1.5.	Análisis de los errores en la deixis temporal del verbo.....	225
4.8.1.6.	Análisis de las correcciones en la deixis temporal del verbo... 233	
4.8.1.6.1.	Primera lectura horizontal de la Tabla 19.....	235
4.8.1.6.2.	Segunda lectura horizontal de la Tabla 19.....	240
4.8.2.	Análisis del cuestionario de opinión sobre el FFV. ....	245
4.9.	Discusión general de resultados. ....	250
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS .....		259
5.1.	Los errores en la DTV y el énfasis en la forma lingüística en el aula de LE. ....	261
5.1.1.	Resultados de la primera pregunta. ....	268

5.1.2. Resultados de la segunda pregunta. ....	270
5.1.3. Resultados de la tercera pregunta. ....	273
5.1.4. Resultados de la cuarta pregunta. ....	275
5.2. Implicaciones pedagógicas a partir de los resultados. ....	278
5.2.1. El aprendizaje de la DTV. ....	283
5.3. Futuras investigaciones. ....	286
BIBLIOGRAFÍA .....	289
ANEXOS .....	327
Anexo I: Redacciones de alumnos de filología inglesa de la UNED. ....	329
Anexo II: Explicación metalingüística en la L1 .....	330
Anexo III: Instrucciones para realizar la actividad. ....	333
Anexo IV: Cuestionario para datos personales. ....	335
Anexo V: Cuestionario de opinión sobre la actividad. ....	336
Anexo VI: Corpus estudio piloto. ....	342
Anexo VII: Corpus estudio empírico. ....	349
Anexo VIII: Redacciones revisadas por los participantes con el FFV. ....	365
Base de datos I: Análisis del corpus lingüístico (adjunto en CD). ....	398

## Siglas

ACL = Aprendizaje cooperativo de la lengua

ASL = Adquisición de segundas lenguas

CLIL = *Content and language integrated learning*

DT = Deixis temporal

DTV = Deixis temporal del verbo

EBC = Enseñanza basada en contenidos

ECL = Enseñanza comunicativa de la lengua

EE = Estudio empírico.

EECL = Estudio europeo de competencia lingüística

ELBT = Enseñanza de lenguas basada en tareas

EP = Estudio piloto

ESO = Educación secundaria obligatoria.

FFV = Filtro de formas verbales

FVC = Forma verbal conjugada

IES = Instituto de enseñanza secundaria

IL = Interlengua

INECSE = Instituto nacional de evaluación y calidad del sistema educativo.

L1 = Lengua madre

L2= Segunda lengua

LE= Lengua extranjera

LOMCE = Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa

MCERL = Marco común europeo de referencia para las lenguas

OCDE = Organización para la cooperación y el desarrollo económico

PAU = Prueba de acceso a la universidad.

PISA = *Programme for international student assessment*

RC = Retroalimentación correctiva

SLW = *Second language writing*

TISAAL = Tecnologías de la información y sistemas automáticos para el aprendizaje de lenguas.

UNED = Universidad nacional de educación a distancia

## Lista de tablas

Tabla 1. <i>Errores gramaticales (Van Lier, 1995).</i> .....	119
Tabla 2. <i>Manual de ayuda para corregir errores en la DTV.</i> .....	167
Tabla 3: <i>Leyenda para la corrección de la DTV</i> .....	172
Tabla 4. <i>Algoritmos para la detección de verbos</i> .....	180
Tabla 5: <i>Errores en la DTV en el primer EP</i> .....	187
Tabla 6: <i>Errores en la DTV en el segundo EP</i> .....	190
Tabla 7: <i>Errores en la DTV en el tercer EP.</i> .....	193
Tabla 8. <i>FVC en el corpus lingüístico.</i> .....	210
Tabla 9. <i>FVC con mayor nº de apariciones en el corpus lingüístico.</i> .....	215
Tabla 10. <i>Tiempos verbales en el corpus lingüístico</i> .....	217
Tabla 11. <i>FVC no válidas en el corpus lingüístico.</i> .....	218
Tabla 12. <i>Deixis temporal de las FVC.</i> .....	221
Tabla 13. <i>Contraste tiempo verbal y DTV.</i> .....	222
Tabla 14. <i>Aspecto verbal de las FVC.</i> .....	224
Tabla 15. <i>Errores en la DTV en el corpus lingüístico.</i> .....	226
Tabla 16. <i>FVC con errores en la DTV.</i> .....	227
Tabla 17. <i>DTV errónea</i> .....	232
Tabla 18. <i>Correcciones en la FVC.</i> .....	233
Tabla 19. <i>Errores en la DTV y correcciones en la FVC.</i> .....	234
Tabla 20. <i>Correcciones en 216 FVC con error en la DTV.</i> .....	235
Tabla 21. <i>Correcciones válidas y no válidas en la DTV</i> .....	236
Tabla 22. <i>Correcciones válidas en la DTV</i> .....	237
Tabla 23. <i>Correcciones no validas en la DTV.</i> .....	239
Tabla 24. <i>Correcciones en 866 FVC sin error en la DTV.</i> .....	241
Tabla 25. <i>Correcciones en FVC sin errores en la DTV.</i> .....	243
Tabla 26. <i>Errores en la FVC.</i> .....	244
Tabla 27. <i>Verbos sin errores en la deixis temporal y sin correcciones en la FVC.</i> .....	244
Tabla 28. <i>Errores en la concordancia de las FVC.</i> .....	253
Tabla 29. <i>Cambios incorrectos en tiempos verbales correctos.</i> .....	254
Tabla 30. <i>Varias formas en el mismo grupo verbal</i> .....	255
Tabla 31. <i>Total de palabras analizadas.</i> .....	257





## Lista de figuras y gráficas

Figura 1: <i>Enseñanza formal</i> .....	128
Figura 2: <i>Planificación de tareas</i> . ....	143
Figura 3: <i>Redacción escrita a mano</i> . ....	184
Figura 4: <i>Redacción en formato digital</i> . ....	184
Figura 5: <i>Formas verbales analizadas con SPSS V.20</i> .....	203
Figura 6: <i>FVC no válidas</i> . ....	204
Figura 7: <i>Análisis del aspecto verbal</i> . ....	205
Figura 8: <i>Análisis de la DTV</i> . ....	206
Figura 9: <i>Análisis de los errores en la DTV</i> . ....	206
Figura 10: <i>Análisis de las correcciones en la FVC: si/no</i> . ....	207
Figura 11: <i>Análisis de las correcciones en la FVC: correcta / incorrecta</i> .....	208
Figura 12: <i>Posibles correcciones válidas</i> . ....	208
Gráfica 1. <i>FVC con mayor nº de apariciones</i> .....	215
Gráfica 2. <i>Tiempos verbales en el corpus lingüístico</i> .....	217
Gráfica 3. <i>Deixis temporal del las FVC</i> . ....	222
Gráfica 4. <i>Aspecto verbal de las FVC</i> . ....	224
Gráfica 5. <i>Errores en la DTV en el corpus lingüístico</i> . ....	226
Gráfica 6. <i>DTV errónea</i> . ....	232
Gráfica 7. <i>Correcciones en 216 FVC con error en la DTV</i> .....	235
Gráfica 8. <i>Correcciones válidas y no válidas en la DTV</i> .....	236
Gráfica 9. <i>Correcciones en 866 FVC sin error en la DTV</i> .....	241



## **INTRODUCCIÓN**



La presencia de la lengua inglesa en la sociedad actual es una realidad motivada en gran medida por el efecto que la globalización tiene sobre los países del mundo. La interdependencia económica, social y cultural que existe entre ellos convierte al inglés, en la mayoría de casos, en el cordón umbilical que mantiene viva la cooperación internacional. Esto influye sobre nuestras vidas tanto en el ámbito personal como profesional. En el ámbito profesional, la lengua inglesa representa una asignatura obligatoria que los empresarios exigen a sus empleados, concretando sus demandas en que el personal contratado sea capaz de comunicarse con fluidez y eficacia tanto en la lengua oral como escrita. En lo que se refiere al ámbito personal, el aprendizaje de la lengua inglesa también representa una prioridad en una sociedad cada vez más internacional y con movilidad para desplazarse a otros países tanto para la realización de estudios como por intereses turísticos.

Otro ámbito donde el inglés tiene un *papel vehicular* es en el entorno científico-tecnológico del que en gran medida depende el desarrollo y el bienestar de la humanidad.

La importancia del inglés en la actualidad se traduce pues en una demanda social que ha avocado a la gran mayoría de países del mundo a potenciar entre sus ciudadanos la enseñanza y aprendizaje de dicho idioma en el entorno educativo. En aquellos estados

en los que el inglés es la lengua oficial del país, pero no la lengua madre o primera lengua (en adelante L1) de los ciudadanos que la aprenden, el inglés se estudia como segunda lengua (en adelante L2). Es el caso, por ejemplo, del inglés que estudian los inmigrantes que llegan al Reino Unido o a Estados Unidos cuya L1 es distinta del inglés. Por el contrario, si el inglés no está entre las lenguas oficiales del país, se suele hablar de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (en adelante LE). Es el caso de España y de otros países europeos donde el proceso de enseñanza y aprendizaje de dicha lengua está marcado por la reducida exposición que el alumno tiene al idioma en comparación con un contexto de inglés como L2. Esta gran diferencia tiene sus efectos, entre otros, en la motivación del alumnado y en los enfoques adoptados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso del inglés como LE, el desarrollo de las destrezas receptivas (escuchar y leer) y productivas (hablar y escribir) está principalmente limitado al contexto del aula donde el profesor, los alumnos, el libro de texto y las nuevas tecnologías suelen ser las principales fuentes a las que el alumno puede acudir para desarrollar su nivel de competencia. La falta de contacto con la lengua objeto de estudio provoca en algunos casos la desmotivación del alumnado que sólo puede aplicar su conocimiento sobre la lengua en situaciones hipotéticas para el aprendizaje y no en la realidad diaria. Son muchos los jóvenes, padres y docentes que consideran casi obligatorio, en algún momento de su formación, pasar una temporada en un país de habla inglesa para mejorar el aprendizaje del idioma y conocer su cultura. Algo que a menudo no está al alcance de todo el mundo.

Esta diferencia entre el inglés como L2 y como LE que parece tan obvia, no siempre ha estado contemplada en las investigaciones que se han realizado en algunos campos de la enseñanza de idiomas. Concretamente nos referimos al desarrollo de la escritura en segundas lenguas, objeto de estudio de este trabajo de investigación.

Algunos lingüistas (Manchón y de Haan, 2008; Manchón 2009; Ortega, 2004) están de acuerdo en que el número de investigaciones que se han llevado a cabo dentro de la escritura como L2 es mayor que el realizado en la escritura como LE a nivel teórico, empírico y pedagógico, impidiendo así que los resultados de tales investigaciones puedan aplicarse en ambos contextos de aprendizaje. Ha sido a partir de la primera década del siglo XXI cuando han comenzado a aflorar estudios en la escritura como LE (Burrough-Boenisch, 2003; Kobayashi y Rinnert, 2002, 2008; Manchón et al., 2008; Manchón, Roca de Larios y Murphy, 1999, 2006, 2007, 2009; Nicolás-Conesa, Roca de Larios y Coyle, 2014; Ramanathan, 2003; Sasaki, 2000). Todos estos investigadores han manifestado la importancia de desarrollar la capacidad de escribir de forma correcta y apropiada en una L2/LE. Lindemann (1987) destaca la escritura no sólo como medio de comunicación sino también como fuente de poder, como necesidad social, y como una forma de obtener conocimiento y de resolver problemas. Dicha necesidad también ha sido reconocida por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) (en adelante, MCERL), donde la expresión escrita, junto con la oral, adquieren un carácter primario ya que ambas son necesarias para la interacción a todos los niveles. Se incide específicamente en su valor en los campos académicos y profesionales: presentaciones, estudios e informes escritos. Aprender a escribir en una LE o L2 es por lo tanto un objetivo primordial en un curso de idiomas. Sin embargo, no hay que olvidar la dificultad que supone escribir en otra lengua distinta a la nativa. Destaca Hyland K. (2013) que las diferencias culturales de los alumnos se reflejan en sus preferencias por ciertos rasgos y estructuras textuales normalmente influenciadas por la lengua madre.

[...] I see SLW<sup>1</sup> as less a grand concept than as a rather amorphous and altogether more humble area of study — the study of writing performed by non-native speakers. But it is also an area concerned with the experience of writing in another language, the analysis of the writing produced in another language, the teaching of writing in another language, and the study of teaching of writing in another language. There are more things living under the SLW roof than we might at first suppose. (Hyland K., 2013: 426)

Como veremos más adelante, son muchas las investigaciones que han presentado los distintos tipos de enfoques que se pueden adoptar para la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Estos enfoques se diferencian entre sí por centrarse en unos u otros aspectos del texto escrito, de modo que en un *enfoque gramatical* se entenderá la escritura como un conjunto de palabras, frases y oraciones que se estructuran siguiendo unas reglas, o en un *enfoque funcional* se analizarán las funciones que tiene el texto escrito (Hyland K., 2003). Sin embargo, lo que la mayoría de enfoques tienen en común es el fomento de la *producción escrita* para que el alumno se pueda expresar y aprender de sus errores. Se suele decir que una persona no aprende si no se equivoca. Usar la escritura para analizar y corregir errores concretos es también otra forma de enfocar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en LE (Lee, 2013; Manchón, 2011a). El trabajo realizado en la presente tesis doctoral intenta contribuir a este campo de investigación con el estudio de un aspecto lingüístico todavía sin analizar en un contexto de inglés como LE. Se trata de los errores en la deixis temporal del verbo (en adelante, DTV) que los alumnos no nativos de inglés como LE cometen en sus redacciones escritas. A través de este estudio

---

<sup>1</sup> Second Language Writing



se presentan soluciones para que el aprendiz detecte, reflexione y corrija este tipo de errores.

Bajo la influencia de Corder (1981) se entienden los errores como parte implícita del proceso de aprendizaje de una lengua y no se consideran un problema que bloquee el aprendizaje si no todo lo contrario, una señal de éxito que indica que se están dando los pasos necesarios para aprender la lengua. Sin embargo, aunque esta visión de los errores cuenta con el apoyo de muchos especialistas en la materia, no parece existir un consenso generalizado sobre el enfoque que se debería de adoptar en la fase de corrección. Existen opiniones a favor y en contra (Ferris, 1997, 2002, 2006; Truscott, 1996; Truscott y Hsu, 2008) sobre los efectos positivos que la *corrección de errores* puede tener en la mejora de la competencia comunicativa del alumno. Truscott (1996) asegura que la *corrección de errores* no beneficia al alumno sino más bien le perjudica, mientras que para Ferris (2002) la corrección supone una valiosa oportunidad para reflexionar y aprender el funcionamiento del código de la lengua que se está estudiando. Este estudio comparte la visión que Ferris tiene de los errores y ha buscado nuevas soluciones con las que los aprendices de inglés como LE pueden aprender de los errores cometidos en la DTV.

Como se ha mencionado con anterioridad, los errores objeto de estudio en el presente trabajo de investigación son aquellos que los alumnos cometen en la DTV en sus redacciones escritas. Una de las funciones de los tiempos verbales (*tenses*<sup>2</sup>) es ubicar eventos en el tiempo. Por ejemplo, para situar una acción en el tiempo presente, se recurre al *tiempo verbal presente (present tense)*, *Mary has a cat*. Si se quiere situar en el pasado, se aplica el *tiempo verbal pasado (past tense)*, *she forgot her bag in the*

---

<sup>2</sup> Traducimos el término *tense* como tiempo verbal, de manera que el término *present tense* lo traducimos como *tiempo verbal presente* o el término *past tense* como *tiempo verbal pasado*.

*cinema*. Si la acción tiene lugar en el futuro, se usan las formas verbales que así lo indican, *I'll see you tomorrow*. Esta relación entre el *tiempo verbal* y su *deixis temporal* no siempre es tan evidente si consideramos que existen otros usos atípicos de los tiempos verbales que suponen una extensión de su significado más básico (Bermúdez, 2005) y que representan un desafío para los alumnos de inglés como LE. Por ejemplo, con frecuencia encontramos contextos en los que el *tiempo verbal presente* (*present tense*) se usa para indicar que una acción tendrá lugar en el futuro o tuvo lugar en el pasado. En la respuesta a la pregunta *what are you doing at Christmas? I'm flying home* o en el contexto, *I'll tell you what happened. I'm doing my homework when I hear this noise...*, las oraciones *I'm flying home* y *I'm doing my homework* son dos muestras claras de este uso donde las formas *'m flying* y *'m doing* indican tiempo futuro y tiempo pasado respectivamente. Otro uso atípico de los tiempos verbales es aquel en el que la información sobre la deixis de tiempo pasa a un segundo plano para transmitir otro tipo de información (Swan, 2005). Por ejemplo, la *forma verbal knew* en la oración *I wish I knew the answer*, tiene un significado conjetural con el que el sujeto expresa un deseo que le gustaría ver cumplido en el momento del habla, es decir en el presente. Esto supone un motivo de confusión y error para el alumno de inglés como LE que en ocasiones, puesto que la idea se localiza en el tiempo presente, puede recurrir al *tiempo verbal presente* (*present tense*) para expresar la oración anterior, *I wish I \*know the answer*.

En el corpus escrito de aprendices que se ha recopilado para esta investigación se pueden encontrar errores en el uso de la DTV. A modo de ejemplo, en la oración *they \*give us his telephone* el alumno cometió el error de usar la forma *\*give* para localizar la acción en el pasado ya que el contexto donde aparece deja claro que la acción tiene lugar en pasado. La forma correcta en este caso sería *gave: they gave us his telephone*.

Otros ejemplos con errores son: *I \*enjoy the holidays* (la forma correcta según indica el contexto sería *I enjoyed the holidays*); *When the film \*has finished* (la forma adecuada para el contexto en el que aparece la oración sería *When the film had finished*). Como se puede observar en los errores destacados anteriormente, se trata de errores semánticos y no sintácticos ya que el problema radica en el significado de la palabra. La oración citada anteriormente, *I \*enjoy the holidays*, sería correcta en otro contexto distinto. La naturaleza de estos errores permite que puedan pasar desapercibidos tanto en las revisiones no guiadas que los alumnos hacen en sus redacciones como en las que hacen algunos correctores gramaticales<sup>3</sup>. En el caso de los correctores gramaticales, estos son incapaces de interpretar el contexto de una redacción para advertir errores semánticos. Con la tecnología actual, un ordenador es incapaz de asegurar si en la oración *I like jam*, el alumno quiso decir *I liked jam* o *I like ham*. En el caso de los alumnos, sólo cuando el investigador centró su atención sobre el problema directamente a través de la redacción de textos, se comprobó que algunos de ellos fueron capaces de corregir los errores en la DTV. Por lo tanto estamos ante un tipo de errores que sólo el ser humano puede detectar con absoluta precisión.

En la actualidad, el currículo oficial español para la enseñanza primaria y secundaria de lenguas extranjeras tiene como uno de sus objetivos promover el estudio de redacciones escritas en L2, sin embargo, en el aula la *producción escrita* está limitada a los exámenes trimestrales y a actividades ocasionales que no suelen ni recibir retroalimentación ni promover la reescritura de las mismas (Nicolás-Conesa, 2012). En la misma línea, destaca Silva (2013) que el estudio de la escritura en L2 ha estado principalmente centrado en la educación superior y ha dejado de lado las enseñanzas

---

<sup>3</sup> Los correctores gramaticales son programas informáticos que permiten la detección y corrección de errores escritos.

más básicas como la educación primaria y secundaria. En palabras de Silva (ibid.: 432), “[ ] SLW has neglected work done in primary and secondary schools [...] it has been dominated by work at institutions of higher education” Ante esta situación, el presente trabajo de investigación ha buscado una solución pedagógica para los errores que alumnos de educación secundaria cometen en la DTV. Esta propuesta tiene tres componentes principales: (a) El énfasis en la forma lingüística, (b) La retroalimentación y (c) La reescritura de los textos para corregir errores en los tiempos verbales. Debe destacarse la relevancia de esta investigación si consideramos que los sujetos que participaron en el estudio fueron alumnos de educación secundaria que en el momento de la investigación se encontraban cursando segundo de bachillerato. Esta formación se distingue en el sistema educativo español por tener un carácter pre-universitario donde los alumnos, al finalizar los estudios, pueden acceder a la universidad o la formación profesional de grado superior. En la competencia comunicativa escrita de estos alumnos no deberían tener cabida los errores en la DTV, que suelen ser más frecuentes en alumnos principiantes. Por lo tanto es necesario un análisis de este tipo de errores así como un enfoque didáctico que pueda mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la DTV.

La presente investigación se ha dividido en dos fases. La *primera fase* ha servido para identificar y analizar los errores en la DTV que cometen alumnos de segundo de bachillerato en sus redacciones. Para ello se ha creado un corpus lingüístico de más de 7.000 palabras escritas por aprendices de inglés como LE. En esta fase también se han analizado las características de los alumnos que participaron en la investigación para poder dar respuesta a preguntas sobre información de tipo demográfico, ¿cuál es el contexto sociocultural de los alumnos?, ¿qué cursos han repetido en la enseñanza secundaria?, ¿cuál es su nacionalidad?, ¿cuántas lenguas y con qué profundidad las

conocen?, ¿si influye la variable género? o ¿qué alumnos han estado en un país de habla inglesa y durante cuánto tiempo?

La *segunda fase* ha tenido como objetivo encontrar un enfoque pedagógico que ayude a los alumnos en la detección y corrección de errores en la DTV. Esta parte de la investigación se ha desarrollado a través de un estudio empírico que ha permitido plantear varias posibilidades didácticas bajo el marco del énfasis en la forma lingüística.

Como se verá más adelante, se ha dedicado el **Capítulo III** a especificar las distintas posiciones que el énfasis en la forma lingüística ha tenido en la enseñanza de segundas lenguas. Se conocerá el papel prácticamente nulo que la *enseñanza formal* ha tenido desde que el *enfoque comunicativo* se hiciera tan popular en la década de los 80. La defensa a ultranza que este enfoque hizo del *input comprensible* y de la *interacción comunicativa* como la única vía para aprender una L2 eficazmente, descartó por completo la posibilidad de dirigir la atención de los aprendices sobre los aspectos formales de la lengua meta<sup>4</sup>. Esto fue así hasta que autores como Long (1991), Dekeyser (1998, 2007a), Doughty (1991), Lightbown y Spada (1990), Spada (2011), Pica (2002) o Swain (1998) entre otros, promovieron la necesidad de mejorar el *enfoque comunicativo* desarrollando acciones pedagógicas basadas en el énfasis en la forma lingüística y siempre dentro de un contexto comunicativo. La *enseñanza formal* vendría por lo tanto a integrar la gramática y la comunicación en la enseñanza de una L2 (Nassaji y Fotos, 2011).

La literatura sobre la *enseñanza formal* nos ha servido para desarrollar la *segunda fase* del estudio que hemos mencionado anteriormente y que a su vez supone una continuación del trabajo de investigación que se llevó a cabo para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (Hernández, 2009). Este trabajo se centró en la

---

<sup>4</sup> Por lengua meta se entiende la lengua objeto de estudio.

evaluación del corrector gramatical *e-gramm*<sup>5</sup> diseñado por Lawley (2004) en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (en adelante, UNED) y desarrollado por el grupo de investigación TISAAL (Tecnologías de la Información y Sistemas Automáticos para el Aprendizaje de Lenguas). Actualmente este corrector gramatical está en proceso de mejora y en el futuro detectará básicamente cualquier palabra o frase que no ocurra en un corpus lingüístico de inglés correcto (Hernández, 2012; Lawley, 2015). Sin embargo, es más difícil que detecte oraciones en las que el problema sea puramente semántico (p.e. *I like jam*) y la frase aparezca en un corpus lingüístico de inglés correcto. Este trabajo de investigación intenta ayudar en la detección de dichos errores.

A continuación se presenta una breve descripción de los temas tratados en cada uno de los capítulos de este trabajo de investigación.

El **Capítulo I** comienza con un breve recorrido por la historia de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras a lo largo del siglo XX, principios del XXI. Se destacan los enfoques y las metodologías más representativas, y se presta especial atención al tratamiento que la *producción escrita* ha recibido en la enseñanza de lenguas no maternas. En este sentido, se han analizado cuatro *enfoques comunicativos* por la vigencia que algunos de sus planteamientos tienen actualmente, así como por su contribución y amplia repercusión en los programas de las asignaturas de lenguas no maternas. Los enfoques que se han descrito son (a) la *enseñanza comunicativa de la lengua*<sup>6</sup> (ECL), (b) la *enseñanza de la lengua basada en tareas*<sup>7</sup> (ELBT), (c) la *enseñanza basada en contenidos*<sup>8</sup> (EBC), (d) el *aprendizaje cooperativo de la lengua*<sup>9</sup>

---

<sup>5</sup> En la actualidad el programa informático *e-gramm* se conoce comercialmente como *grammar checker*.

<sup>6</sup> Traducido en inglés como *communicative language teaching*.

<sup>7</sup> Traducido en inglés como *task-based language teaching*.

<sup>8</sup> Traducido en inglés como *content-based instruction*.

(ACL). Como ejemplo de la más exhaustiva y rigurosa puesta en práctica de los principios del *enfoque comunicativo*<sup>10</sup>, se hace una breve descripción de las características y repercusión de los programas canadienses de inmersión en L2. A través de estos programas se pudo comprobar que el enfoque por el que se regían, no proporcionaron los resultados esperados, especialmente en la producción, donde los aprendices mostraron deficiencias considerables (Richards y Rogers, 2014; Swain, 1985). Este capítulo ofrece una explicación de algunos de los enfoques que se pueden adoptar para desarrollar la *producción escrita* de los aprendices en una lengua no materna. Los enfoques centrados en las funciones del texto, los temas, la expresión creativa, los procesos de composición, el contenido, el género y el contexto, son algunos de ellos. Ante las voces que prefieren centrar la enseñanza y aprendizaje de la escritura de una L2 en ciertos aspectos concretos de esta destreza, se han dedicado 4 apartados a los que consideramos aspectos importantes en esta disciplina: los errores, las estrategias de aprendizaje, la revisión y la gramática. Finalmente se dedica un apartado a analizar la situación de la escritura en una LE en el contexto educativo español.

El **Capítulo II** comienza con la distinción entre los dos conceptos estrechamente relacionados, *tense* (*tiempo verbal*) y *time* (tiempo). Para ello se recurre a Benveniste (1971) y a su lista de distintos tipos de tiempo: *tiempo físico*, *tiempo psíquico*, *tiempo cronológico*, *tiempo lingüístico* y *tiempo verbal*. Éste último, el *tiempo verbal* (*tense*) y su papel como deíctico temporal, adquieren mayor protagonismo en el capítulo por la importancia que tiene este concepto para la investigación. Este trabajo se localiza dentro del campo de los *deícticos espaciales* con los que la lengua sitúa los eventos en el *tiempo físico-cronológico*. Comrie (1985), diferencia entre tres maneras distintas de

---

<sup>9</sup> Traducido en inglés como *cooperative language learning*.

<sup>10</sup> Traducido en inglés como *communicative approach*.

hacerlo: (a) Expresiones compuestas léxicamente (*four minutes before Mike arrived*); (b) Términos léxicos (*now, today, yesterday*); (c) El *tiempo verbal (tense)*. Esta investigación se ha centrado en ésta última, el verbo. La pregunta a la que damos respuesta en este capítulo es, ¿cómo se expresa el concepto tiempo a través del verbo? Para dar respuesta a esta pregunta también se dedica un apartado al *aspecto verbal*, pues son varios los gramáticos (Comrie, 1985; García Fernández, 1998) que coinciden en que el aspecto y el *tiempo verbal* son categorías que se influyen mutuamente pero que se caracterizan por rasgos distintos. El capítulo finaliza con un resumen de los estudios que se han realizado sobre los errores en el *tiempo verbal* que los alumnos cometen en sus producciones escritas, especialmente errores al relacionar el tiempo de la acción o del evento al que se hace referencia en el verbo con el momento del habla. Es de destacar, las escasas referencias bibliográficas existentes sobre el estudio de este tema.

Tratando de establecer una relación con el **Capítulo II**, el **Capítulo III** se dedica a detallar tres aspectos fundamentales en esta tesis doctoral con los que se fundamenta una respuesta didáctica a los errores que los alumnos cometen en la DTV en sus redacciones escritas: (a) La *enseñanza formal*<sup>11</sup>, (b) La *hipótesis de la producción*<sup>12</sup>, (c) La *retroalimentación correctiva*<sup>13</sup>. Se profundiza en dos tipos de aprendizaje dentro de la *enseñanza formal*, el *aprendizaje implícito* y el *aprendizaje explícito* y se presenta una forma de integrar la *enseñanza formal* en un contexto comunicativo: desarrollando la *percepción consciente* del aprendiz<sup>14</sup> a la vez que se promueve la producción de *output*. El capítulo finaliza con dos posibles enfoques pedagógicos que tienen cabida dentro de la *enseñanza formal*, la *planificación de tareas* y la *retroalimentación*

---

<sup>11</sup> Traducido en inglés como *form-focused instruction*.

<sup>12</sup> Traducido en inglés como *the output hypothesis*.

<sup>13</sup> Traducido en inglés como *corrective feedback*.

<sup>14</sup> Traducido en inglés como *noticing*.



*correctiva*. Se destaca cómo a través de estos dos enfoques se puede prestar especial atención a la gramática de la lengua de una forma indirecta y en un contexto comunicativo. De esta manera quedan establecidos los fundamentos para el estudio empírico que se describe en el siguiente capítulo.

El **Capítulo IV** comienza con la justificación del trabajo de investigación llevado a cabo. Así pues, se destaca el gran desafío que la morfología de inflexión de una lengua supone para los aprendices de una lengua no materna, concretamente en el caso de los verbos donde los marcadores de inflexión de temporalidad se usan para indicar el tiempo en el que tiene lugar la acción del sujeto. Los hablantes no nativos que están aprendiendo la lengua y con un nivel de competencia bajo suelen cometer errores en este aspecto y dar lugar a confusiones. A continuación se plantean posibles soluciones con las que se quiere filtrar las *formas verbales* de las redacciones de los alumnos y evitar los errores mencionados anteriormente. Este filtro se podría aplicar tanto a través de un programa informático – como parte de un corrector gramatical – o bien de forma manual a través del profesor, los alumnos y sus iguales. Se realiza la descripción pormenorizada del diseño experimental empleado en sus dos fases, primero en un estudio piloto a menor escala y segundo en un estudio empírico de mayor calado. Se presentan los objetivos del experimento, la explicación del tratamiento pedagógico planificado y el análisis selectivo de datos atendiendo a diversos criterios en función de los intereses más pertinentes para la presente investigación, todo ello ilustrado con gráficos explicativos.

En la última parte del trabajo, **Capítulo V**, se aportan las conclusiones obtenidas a partir del estudio, seguidas de algunas implicaciones pedagógicas derivadas de los resultados obtenidos en el estudio empírico y los datos analizados.

Finalmente aparece la bibliografía empleada para la elaboración de esta tesis doctoral y varios anexos ilustrativos donde se pueden ver: (a) Redacciones escritas por estudiantes universitarios que se analizaron en el estudio piloto de la investigación; (b) La explicación metalingüística en L1 que se dio a los participantes para la *corrección de errores* en la DTV; (c) Las instrucciones que se dieron a los alumnos en el estudio piloto; (d) El cuestionario de opinión que rellenaron los participantes en la investigación; (e) El corpus lingüístico que se recopiló para la realización del estudio empírico principal; (f) Las correcciones que los alumnos realizaron en sus redacciones al participar en la actividad.

El análisis detallado de errores que se llevó a cabo en esta investigación se puede ver en la base de datos adjunta al final del documento en formato digital dentro de un CD-ROM.



## **CAPÍTULO 1. LA ESCRITURA EN UNA LENGUA EXTRANJERA.**



### **1.1. Contexto histórico educativo para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en una lengua extranjera.**

Aseguran Richards y Rodgers (2014) en la tercera edición de su conocido libro sobre enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas que, a pesar de haber sido muchos los avances que se han llevado a cabo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en las últimas décadas, todavía se continúa investigando para desarrollar nuevas prácticas pedagógicas que se adapten a los cambios sociales que han tenido lugar en la actualidad, entre ellos la gran innovación en el mundo tecnológico. El cambio de estatus de la lengua inglesa como lengua internacional ha acelerado la demanda de enfoques y métodos más efectivos con los que enseñar inglés, sin embargo no hay que olvidar que no todo lo que es nuevo es necesariamente mejor y que los profesores actuales también se pueden beneficiar del conocimiento de prácticas anteriores (Richards y Rodgers, *ibid.*). Para estos autores, en más de 100 años de historia, la enseñanza de idiomas se ha caracterizado por investigar enfoques eficaces de formar al alumnado interesado en el aprendizaje de una L2 o LE. Para ello, han sido muchas las cuestiones básicas que se han discutido a lo largo de todo este tiempo:

[...] el papel de la gramática en los programas de idiomas, el desarrollo de la precisión y la fluidez en la enseñanza, la elección de marcos programáticos en el

diseño de los cursos, el papel del vocabulario en el aprendizaje de idiomas, las habilidades docentes productivas y receptivas, las teorías del aprendizaje y su aplicación en la enseñanza, la memorización y el aprendizaje, la motivación de los estudiantes, las estrategias eficaces de aprendizaje, las técnicas para la enseñanza de las cuatro destrezas y el papel de los materiales y la tecnología. (Richards y Rodgers, 2003: 8)

Todos estos aspectos han sido objeto de muchas investigaciones que han contribuido a la aparición de enfoques o métodos de enseñanza que reflejan las teorías sobre enseñanza y aprendizaje del momento. Algunos de estos métodos han sido muy populares a lo largo del siglo XX: el *método directo*, el *método audiolingüístico*, el *enfoque situacional*, la *enseñanza comunicativa de la lengua*, el *enfoque natural*. Otros han sido menos populares y representaron en su día una alternativa a las grandes corrientes: la *vía silenciosa*, el *aprendizaje-orientación*, la *sugestopedia*, la *respuesta física total*, y más recientemente, las *inteligencias múltiples*, la *programación neurolingüística* y el *enfoque léxico*. Muchos de estos métodos y enfoques han quedado obsoletos y en la actualidad ya no se usan (para la existencia de enfoques tradicionales en algunos países, véase a Jin y Cortazzi, 2011). Algunos más actuales y que se siguen desarrollando en el siglo XXI son por ejemplo la *enseñanza de lenguas basada en tareas*, la *instrucción basada en contenidos* o el *aprendizaje cooperativo de la lengua* (Richards y Rodgers, 2014)

A continuación se hace un rápido repaso de aquellos métodos y enfoques que ya no se suelen usar pero que necesitamos conocer para entender la realidad de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas. Posteriormente pasamos a aquellos que siguen activos en el siglo XXI. Con este repaso se ofrece una visión general de la

evolución en la enseñanza y aprendizaje de idiomas al entender que un método o un enfoque contemplan una serie de principios esenciales de enseñanza y aprendizaje extraídos de la investigación y la teoría en los campos de la psicología educativa, la lingüística aplicada y la sociolingüística. Esta primera revisión se ha extraído principalmente de los manuales de Richards y Rodgers (2014), Hinkel (2011) y Cook (2008).

Los enfoques pre-comunicativos dominantes hasta finales de los años setenta, veían la lengua como un objeto de estudio y la dividían en diversos componentes que el alumno debía aprender por separado. Bajo esta influencia, el *método directo* apareció junto con el movimiento reformista de finales del siglo XIX para defender los principios naturalistas y establecer vínculos con el aprendizaje de la L1. Se usaba la L2 para cualquier intervención en el aula con el fin de desarrollar las habilidades comunicativas orales mientras que la gramática se abordaba de forma implícita. Si el *método directo* potenció el desarrollo de las habilidades comunicativas orales, el *método de lectura* se centró en el desarrollo de la destreza a la que alude en su título. Este método se divulgó principalmente en los Estados Unidos durante la década de los años veinte y treinta y fue el método donde el vocabulario tuvo un papel principal tanto en las programaciones de los cursos como en la enseñanza directa del mismo. Sin embargo, la falta de atención a las destrezas orales y auditivas fue una gran carencia de este método y no tardó en desaparecer. En los años cuarenta, y bajo la influencia del conductismo y el estructuralismo apareció el *método audiolingüe*. Desde el conductismo se potenció la repetición de fragmentos que reforzaban las rutinas orales y auditivas ya que para los conductistas el aprendizaje de una lengua se caracterizaba por ser un proceso de formación de hábitos mecánicos. Desde el estructuralismo, sin embargo, se buscaba la precisión lingüística y de ahí la importancia que se dio al contenido gramatical cuyos



elementos formales provenían, al menos en parte, de haber realizado un análisis contrastivo entre la lengua objeto de estudio y la L1. Sin embargo, el *método audiolingüe* tuvo mayor aceptación en Estados Unidos que en Europa debido a que el *método situacional* contó con la aprobación de muchos lingüistas europeos entre los años cuarenta y sesenta. Éste fue el método donde el léxico fue considerado como uno de los aspectos más importantes en el aprendizaje de una L2 al adquirir la condición de componente fundamental para desarrollar la habilidad lectora. Los listados de frecuencia léxica que determinaban el vocabulario necesario para enseñar inglés tuvieron un papel importante en este método, especialmente desde que Palmer y West publicaran su guía *the interim report on vocabulary selection* (Faucett et al., 1936). En este método tanto la gramática como el léxico se enseñaba desde un enfoque inductivo evitando así proporcionar la traducción de términos en la L1 y forzando al alumno a inferir el significado a través del contexto. La introducción y puesta en práctica del lenguaje necesario para desenvolverse en situaciones comunicativas concretas fue una de las características de este método.

En lo que respecta a la enseñanza de la escritura en una L2, la unión entre la lingüística estructuralista y las teorías de aprendizaje conductistas dominantes en 1960, dieron lugar a que dicha enseñanza se centrara exclusivamente en los aspectos gramaticales y léxicos que la componen (Silva, 1990). La *producción escrita* se veía como un producto al que se llegaba a través de la organización coherente de palabras y frases, siguiendo un sistema de reglas. Su desarrollo se realizaba por medio de modelos provistos por el profesor para que el aprendiz los analizara y los intentara imitar. La finalidad de la *producción escrita* era reforzar los conceptos gramaticales y promover la creación de oraciones correctas sintácticamente, mientras que el contenido tenía un carácter secundario.

Fueron varios los autores que apuntaron que la destreza de la escritura no surge de forma automática a través de un uso correcto de vocabulario y gramática, sino que se tiene que enseñar de forma específica (Pincas, 1982). Se demostró que aprender a escribir no es únicamente una cuestión de desarrollar una serie de estrategias ortográficas sino que también hay que aprender una serie de nuevas relaciones cognitivas y sociales (Tribble, 1996). Para aprender a escribir con coherencia es necesario conocer la finalidad del texto en concreto y las características del receptor de dicho texto (Graham y Graham, 1994; Nunan, 1991; Tribble, 1996). Estas reflexiones dieron lugar a que la metodología para enseñar a escribir destacara la importancia de que los alumnos se familiaricen con el tipo de texto que quieren escribir a través de la imitación de textos modelo que sirvan de buen ejemplo (Donna, 2000; Pincas, 1982; Tribble, 1996). Pincas (1982) habla de tres fases que se han de dar en la *producción escrita*. La primera es la etapa de la *familiarización*, en la que se trabaja en la comprensión lectora del tipo de texto que se quiere escribir. En la segunda parte se introduce al alumno en la fase de escritura del texto a través de una serie de ejercicios controlados o guiados. En la tercera fase, conocida como *escritura libre*, se desarrolla la producción y creatividad del alumno. De esta forma Pincas (ibid.) destaca tres destrezas básicas de la escritura necesarias para llegar a conseguir una competencia completa: (a) La comunicación, (b) La composición y (c) El estilo. El proceso de escritura además de componer, implica comunicar (Hedge, 1988). Por lo tanto, el *enfoque comunicativo* que se dio a la enseñanza y aprendizaje de L2 enfatizó la necesidad de preparar a los estudiantes no sólo con gramática y vocabulario apropiados sino también para alcanzar los objetivos comunicativos que normalmente vienen asociados a un tema en cuestión. Cualquier tipo de escritura debe tener una finalidad real en la medida de lo posible (Pincas, ibid.). Enfoques más actuales como la redacción de un cuaderno de bitácora

compartido con otros alumnos en internet y donde todos pueden aportar su opinión sobre un mismo tema, es un ejemplo que comparte esta visión práctica de la escritura en L2. Este enfoque, conocido como *blogging approach*, ha dado resultados positivos en el desarrollo de la escritura en las clases de inglés como LE y L2. Varios estudios (Chen y Brown, 2012; Trajtemberg y Yiakoumetti, 2011; Vurdien, 2013) han demostrado que la redacción de un *blog* en el aula desarrolla la interacción de los alumnos que estudian una LE/L2 y les permite expresarse libremente a la vez que mejoran su competencia lingüística y su actitud hacia la escritura en LE/L2 (Lin et al., 2014). Se trata de una vía adaptada a la realidad social y cultural que viven los aprendices y con la que los alumnos pueden publicar sus redacciones, intercambiar ideas sobre contenido y comentar posibles correcciones. Este es simplemente un ejemplo de cómo las nuevas tecnologías han pasado a formar parte de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en una LE. En estos momentos –y parece que será la tendencia dominante en el futuro cercano– la tecnología abre el campo a nuevas formas de investigación lingüística, como es el caso de la lingüística del corpus, y supone una herramienta de incalculable valor para la enseñanza de la escritura por permitir el acceso a muestras auténticas y variadas de la lengua objeto de estudio.

La definición de corpus que ofrece Sinclair (1991) explica que se trata de un conjunto de textos “[...] a collection of naturally-occurring language text, chosen to characterize a state or variety of a language” (Sinclair, 1991: 171), mientras que definiciones más actuales como la de Hunston (2002), concretan el corpus como conjunto de textos a los que se accede informáticamente “collections of texts (or parts of texts) that are stored and accessed electronically” (Hunston, 2002: 2). Esta herramienta ha permitido demostrar que el lenguaje es idiomático, es decir que está lleno de variaciones y reiteraciones de lo que ya se ha dicho y los textos son reacciones a textos

anteriores y normalmente repiten lo que se ha dicho anteriormente (Martín Herrero, 2009).

[...] nosotros, como lectores u oyentes, rechazaremos aquellos textos que tienen demasiadas ideas nuevas o cuyas ideas no están embebidas en contextos familiares. Normalmente no nos damos cuenta de que existe esa manera más o menos fija de decir las cosas, excepto con las frases idiomáticas, los dichos, los refranes, etc., porque nos las han enseñado como parte de nuestra herencia cultural, e incluso si no son muy frecuentes en el discurso podemos reconocerlas. Pero la mayoría de colocaciones, aunque sean muy frecuentes estadísticamente, suelen pasar desapercibidas. (Martín Herrero, 2009: 1026)

En la presente investigación se ha recopilado un corpus lingüístico con redacciones escritas por alumnos de inglés como LE que ha permitido analizar errores concretos que los alumnos de educación secundaria cometen al expresarse por escrito. Con esta información se ha planteado un enfoque pedagógico con el que ayudar a alumnos y profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura como LE valorando la efectividad de enfoques tradicionales como la *enseñanza formal* de la lengua y el *enfoque comunicativo* junto a enfoques más actuales como la *enseñanza basada en tareas*.

## **1.2. Los enfoques comunicativos.**

La aparición de los *enfoques comunicativos* como la *enseñanza comunicativa de la lengua* y el *enfoque natural* fue el punto de inflexión que marcó una tendencia nueva que ha llegado hasta la actualidad. Tras años de estudio se pudo comprobar que los métodos basados en un currículo estructural no ofrecían resultados satisfactorios, los

aprendices no eran capaces de desenvolverse ni siquiera en las situaciones comunicativas más cotidianas. Esta situación dio lugar a una reacción liderada por lingüistas británicos (Candlin, Johnson, Widdowson, etc.) que creyeron necesario orientar la enseñanza de segundas lenguas hacia un enfoque funcional y comunicativo alejándose así de la influencia estructuralista.

El objetivo principal de los *enfoques comunicativos* consiste en desarrollar la competencia comunicativa del alumno en la lengua objeto de estudio de manera que sea capaz de comunicarse tanto de forma oral como escrita. Hasta finales de los años sesenta este objetivo no se había conseguido desarrollar satisfactoriamente a través de los métodos basados en la enseñanza de aspectos gramaticales o a través del predominante *método situacional*. Los primeros en reaccionar contra este escenario fueron los lingüistas británicos Candlin, Johnson y Widdowson entre otros, que defendían un *enfoque funcional* en el que los procesos de enseñanza y aprendizaje se centraran en la función comunicativa del lenguaje. La finalidad de aprender una LE no se podía limitar al estudio de la gramática y su vocabulario, sino a desarrollar la competencia comunicativa del alumno ante situaciones reales y cotidianas. La lengua pasaba de ser un fin a considerarse como un medio que los alumnos tenían que usar con destreza y efectividad (Richards y Rodgers, 2014).

Son varios los tipos de enseñanza/aprendizaje que han seguido un *enfoque comunicativo* y que se describen a continuación: la *enseñanza comunicativa de la lengua*, la *enseñanza de la lengua basada en tareas*, la *enseñanza basada en contenidos*, el *aprendizaje cooperativo de la lengua*.

### **1.2.1. La enseñanza comunicativa de la lengua.**

Entre las características de la ECL se encuentran: (a) La proporción de un gran número de oportunidades para que el aprendiz participe en la comunicación y en la negociación de significado; (b) La exposición a muestras auténticas de la lengua objeto de estudio; (c) La realización de actividades contextualizadas en situaciones de la vida cotidiana. La característica más destacable de este enfoque fue el desarrollo de la competencia comunicativa. Este concepto fue acuñado por Hymes en 1972 y posteriormente fue revisado por Canale y Swain (1980) y Canale (1983) para elaborar un marco teórico que dividía este concepto en cuatro componentes: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. De esta manera se puede ver que en la enseñanza y aprendizaje de una lengua, la gramática es una parte más del proceso y no la única. El aprendiz también tiene que considerar la importancia de : (a) Las normas de interacción y el papel que los participantes tienen en el entorno social en el que tiene lugar la comunicación (competencia sociolingüística); (b) El modo en que las formas lingüísticas y los significados se combinan para crear textos coherentes y unificados (competencia discursiva); (c) Las estrategias que se pueden usar para conseguir comunicarse incluso en aquellas situaciones en las que el aprendiz no sabe cómo hacerlo (competencia estratégica). Bachman (1990) en otra clasificación añadió los aspectos psicolingüísticos en el dominio de la L2 que Canale y Swain no habían incluido y que son fundamentales para el uso comunicativo de la lengua. Para más información véase a Benati (2009).

La distinción de competencias consiguió disminuir la importancia que la precisión lingüística había tenido en la década de los 60 y 70 como principal baremo para determinar el grado de éxito del alumno. Al contrario que en los métodos anteriores, la

fluidez comunicativa del alumno marcó el aprendizaje de la lengua. Es por esta razón que la función del profesor también se vio modificada asumiendo varios papeles como el de *analista* de las necesidades de los aprendices y *asesor lingüístico* que orienta al alumno en el desarrollo de sus competencias y evita la corrección continua. En definitiva, podemos decir que el profesor pasó a tener el papel de *defensor* del proceso de comunicación entre los alumnos para lo cual fue necesario que el docente tuviera un buen uso de la lengua meta en términos de fluidez y precisión. Del mismo modo, los materiales pedagógicos también tuvieron el mismo objetivo que el profesor, fomentar el uso de la lengua en un contexto comunicativo. Richards y Rodgers (2014) destacan tres características principales de las actividades comunicativas: (a) Fomentan el uso de materiales escritos con los que los aprendices desarrollan algún tipo de información, toman notas, contestan a preguntas de comprensión o parafrasean alguna información; (b) Destacan la organización de tareas como ejercicios de simulación conocidos como *role-play* u ordenación de oraciones desordenadas; (c) Introducen al alumno en situaciones de comunicación reales con muestras de lenguaje auténtico para que el aprendiz pueda extrapolar lo aprendido a la vida real. Esta es la visión de la ECL que la obra de Richards y Rogers presentó en su primera edición en 1986 y que ha sido muy citada en muchas investigaciones. Sin embargo, la ECL no está exenta de críticas en la actualidad. Son varios los autores que hablan de la falta de identidad de este tipo de enseñanza. Harmer (2003) al igual que Spada (2007) coinciden en que el *enfoque comunicativo* ha dado lugar a multitud de interpretaciones que dificultan una descripción común del término. Para Littlewood (2011) esta situación se debe a las variables que intervienen entre la definición objetiva del enfoque y la práctica subjetiva de tiene en el aula. Aunque los principios y la práctica de la ECL se han descrito ampliamente y los profesores tienen a su alcance claras directrices de cómo usarlo, en el

aula lo aplican de maneras distintas. Littlewood (ibid.) habla de los factores que han desvirtuado la identidad de la ECL. El primero es la distinción que existe entre dos versiones de este tipo de enseñanza, una versión *débil* donde predominan las estrategias analíticas (basadas en las funciones y en la gramática) y una versión *fuerte* del enfoque donde se aprende a través de experiencias comunicativas. Esto da lugar al segundo factor, la duda de cuál es la verdadera contribución de las estrategias de análisis y las estrategias de experimentación en la enseñanza y el aprendizaje. El tercer factor está relacionado con el anterior, no está claro si la ECL defiende una metodología en la que los estudiantes siempre trabajan en un contexto comunicativo o si es una combinación de actividades comunicativas y no comunicativas. Ante esta situación, para Littlewood (ibid.) no es de extrañar que los mismos elementos que caracterizan la ECL también se encuentren en otros enfoques que no se definen explícitamente como comunicativos. Por ejemplo, Byrne (1986) no etiqueta su enfoque como comunicativo y prefiere hablar en la introducción de su libro sobre la lengua oral, de una enseñanza de la lengua exitosa (*successful language teaching*), sin embargo se puede observar claramente que muchas de las actividades que propone como *role-plays*, solución de problemas o el uso de materiales auténticos, son propias de un enfoque comunicativo. Todos estos factores destacados por Littlewood (2011) también fueron observados anteriormente por autores como Bax (2003) que le llevaron a unas declaraciones más polémicas donde declaraba el final de la ECL. Sin embargo, son mayoría los autores que prefieren hablar de la ECL como un término *paraguas*<sup>15</sup> que cubre muchos otros enfoques que coinciden en que la enseñanza de idiomas tiene como fin último la comunicación y no la enseñanza aislada y descontextualizada de sus formas (Harmer, 2007; Littlewood, 2011; Pham, 2007;

---

<sup>15</sup> Término usado por Harmer (2007: 70), “a generalized umbrella”.



Richards y Rodgers, 2003, 2014). Esto ha hecho que el *espíritu comunicativo*<sup>16</sup> todavía siga vigente desde que apareciera en la década de los setenta. Los principios que forman su marco teórico se han visto implementados con otros procedimientos dando lugar a la aparición de nuevos métodos y enfoques como La *enseñanza de lenguas basada en tareas*, la *enseñanza basada en contenidos* o el *aprendizaje cooperativo de la lengua* y perdurando incluso en la época post-métodos.

The meaning of CLT [Communicative Language Teaching] is disengaging itself from any *necessary* association with “techniques transferred from the West” or indeed any other *specific* set of techniques for designing “real and meaningful learning experiences” for improving students’ ability to communicate. This is a wide definition suited to developing a postmethod pedagogical framework in a globalized world, within which teachers can design methods appropriate to their own contexts but based on principled reflection. (Littlewood, 2011: 543)

El futuro de la ECL se plantea no como un conjunto de prácticas e ideas que se puedan pasar de un contexto a otro, sino como un marco que acoge la práctica diaria de la enseñanza de segundas lenguas y que tiene en cuenta la importancia de las seis áreas que se describen a continuación:

- (a) Akbari (2008) y Wedell (2003) apuntan que es imprescindible conocer y cubrir las necesidades del profesorado que intenta aplicar nuevas ideas e innovar.
- (b) Littlewood (2000, 2004) al igual que Kumaravadivelu (2003, 2006), intentan desarrollar la base de los principios de la era post-método que a su juicio deberían ser universales pero a la vez centrados en situaciones específicas.

---

<sup>16</sup> Término usado por Pham (2007;196)

- (c) Evitar situaciones comunicativas sin un objetivo real. Para ello se propone el desarrollo de un contenido interdisciplinar (Wesche y Skehan, 2002) o el desarrollo del trabajo por proyectos (Legutke y Thomas, 1991).
- (d) El uso conjunto de estrategias experimentales y estrategias analíticas.
- (e) Nuevas actividades que permitan la interacción independiente del profesor, por ejemplo a través *del aprendizaje cooperativo de la lengua* (ACL) (Littlewood, 2009).
- (f) Promover el uso de la lengua objeto de estudio en la clase.

La presente investigación tiene como objetivo contribuir al desarrollo de estas áreas con una propuesta pedagógica específica para los alumnos de educación secundaria (área b), muy útil para el desarrollo del trabajo por proyectos (área c), y que permite poner en práctica estrategias analíticas sobre el código de la lengua (área d), a la vez que promueve su uso en el aula (área f)

### **1.2.2. La enseñanza de la lengua basada en tareas.**

Son varios los autores para los que la ELBT actualiza la metodología comunicativa con las actuales teorías de la adquisición de segunda lengua (Hu, 2005; Littlewood, 2004; Nunan, 2004; Richards, 2005). Otros la presentan como un tipo de enseñanza que se ha creado su propia identidad (Ellis R., 2003; Estaire y Zanon, 1994; Nunan, 2004; Willis, 1996). En ambos casos, se mantiene la idea de que las actividades en las que hay una comunicación real son esenciales para el aprendizaje. Trabajar por tareas supone la creación de un contexto real para activar los procesos de aprendizaje. Al alumno se le exige negociar un significado y participar en una comunicación

naturalista. De esta manera se da prioridad al proyecto en lugar de al producto. Se entiende la tarea como unidades de planificación curricular. Skehan la define así:

Las tareas son actividades que tienen como prioridad básica el significado. El éxito en la tarea se evalúa desde el punto de vista de la consecución de un resultado; las tareas tienen por lo general alguna semejanza con el uso del idioma en la vida real. Así pues, la instrucción basada en tareas tiene una visión muy favorable de la enseñanza comunicativa de la lengua. (Skehan, 1996: 20)

La fundamentación teórica sobre la que descansa la ELBT proviene principalmente de la teoría del aprendizaje de lenguas. En Richards and Rodgers (2014) se destaca que la finalidad de la lengua es crear significado y no su análisis estructural. Por ello, las tareas no se dedican al análisis de la lengua sino al uso significativo de ésta. Sin embargo son varios los modelos de lengua que tienen cabida aquí, los estructurales, los funcionales y los interactivos. En algunos casos se usan criterios estructurales para graduar la complejidad lingüística de la tarea (Skehan, 1998). Otros establecen clasificaciones funcionales de los tipos de tareas siguiendo las categorías de las funciones lingüísticas propuestas por Jakobson o Halliday entre otros (Berwick, 1988). También hay casos como el de Pica (1994) que se centran en las dimensiones interactivas de las tareas. Son por lo tanto, múltiples los modelos de lengua que configuran la instrucción basada en tareas y que influyen en la forma en la que se procesa tanto el *input* como el *output* dentro de la tarea. La ELBT considera que tanto el *input* como el *output* productivo son necesarios para la adquisición de la L2 y algunos autores (Plough y Gass, 1993) plantean la negociación del significado como una parte fundamental de la tarea que lleva al alumno a centrar su atención en alguna parte del enunciado que puede requerir cambios (pronunciación, gramática, léxico, etc.).

Los alumnos de educación secundaria han mostrado su preferencia por el enfoque basado en tareas debido a la gran utilidad que este enfoque supone para la vida real (East, 2012; Jiménez de Maquirriain, Cabello y García, 2006). Uno de los objetivos de este enfoque es que las tareas desarrolladas en el aula representen situaciones cotidianas donde el alumno tiene que aprender a desenvolverse. Así se afirma en el MCERL (2001):

Las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico. Las tareas pueden tener un carácter enormemente variado y pueden comprender actividades de la lengua en mayor o menor medida, como, por ejemplo: actividades creativas (pintar, escribir historias), actividades basadas en destrezas (reparar o ensamblar algo), resolución de problemas (rompecabezas, crucigramas), transacciones habituales, interpretación de un papel en una obra de teatro, participación en un debate, presentaciones, planificación de una acción, lectura y respuesta a un mensaje (de correo electrónico), etc. (MCERL (2001: 155)

En el aula de inglés como LE se intenta imitar, de modo ficticio, esas tareas cotidianas del entorno del alumno y se pretende implicarlo activamente en una comunicación significativa. De esta forma, las tareas pueden ayudar a mejorar la autoestima del alumno de secundaria en un ambiente en el que no se sabe mover con facilidad. En lo que a la expresión escrita se refiere, en los últimos años, con la divulgación de la pedagogía basada en el proceso, la enseñanza y aprendizaje de esta

destreza ha cambiado notablemente. Lo importante de la escritura no es tanto el texto resultante final, sino todo lo que se aprende en las distintas versiones previas. Estos cambios conectan con una nueva manera de entender el lenguaje, en general, y con la función del lenguaje y la escritura, en particular. Se ha pasado de una concepción conductista a otra más cognitiva y sociocultural (Jiménez de Maquirriain, Cabello y García, 2006). Ante esta situación, se requieren nuevas experiencias en el aula que ayuden a desarrollar este enfoque. El presente trabajo de investigación, pretende ser una de ellas.

### **1.2.3. La enseñanza basada en contenidos.**

En la EBC se pueden encontrar los principios básicos de la *enseñanza comunicativa de la lengua*, sobre todo aquellos que tienen que ver con el significado en el aprendizaje de idiomas. En estos casos, la enseñanza de la L2 parte del aprendizaje sobre un contenido del mundo real y la lengua se usa para presentar y estudiar dicho contenido. Es decir, se adquiere un contenido a través del idioma descartando estudiar el idioma por sí mismo y consiguiendo así integrar el desarrollo de la lengua y el desarrollo cognitivo (Lyster, 2011). Los programas de enseñanza basados en contenidos han desembocado en algunas ocasiones en proyectos de inmersión donde se practica una enseñanza bilingüe en la L2<sup>17</sup>. En estos casos parte de la formación se hace en la L2 y parte en la L1. En el caso de los programas conocidos como *two-way immersion programs*, se integran a alumnos cuya L1 es distinta de la que se habla en el país que se reside (por ejemplo, español e inglés en los EEUU) y la formación se imparte en las dos lenguas (Lindholm-Leary, 2001). Otras veces en la clase de inglés como L2 se desarrolla la lengua utilizando contenidos que los alumnos tienen que estudiar en otras

---

<sup>17</sup> Con el término L2 hacemos referencia tanto a la segunda lengua como a la lengua extranjera.

materias a la vez que estos alumnos reciben formación sobre estos temas por profesores especialistas (Echevarría, Vogt y Short, 2008). Ante este tipo de enseñanza los alumnos se esfuerzan por entender y desarrollar las destrezas que los contenidos exigen a la vez que tienen que trabajar para desarrollar su competencia comunicativa en otra lengua.

En Europa, los programas CLIL (*content and language integrated learning*) han tenido una gran aceptación desde su aparición en 1990 (Dalton-Puffer, 2007; Mehisto, Marsh y Frigols, 2008). En estos programas algunas materias del currículo se imparten en una LE con alumnos que se encuentran matriculados en educación primaria, secundaria e incluso estudios de tercer grado. Son programas de educación bilingüe con claras influencias de los programas de inmersión canadienses que se diseñaron para la adquisición del francés como segunda lengua nacional del país. Lo que distingue a estos programas de otros tipos de educación bilingüe es que la lengua usada en el aula es una LE y no una L2. Esto quiere decir que los docentes suelen ser hablantes no nativos expertos en el contenido y no expertos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los alumnos sólo encuentran la LE en el contexto de la escuela y no fuera de esta como sería el caso de una L2. La enseñanza de la LE por expertos en esta área se imparte en clases dedicadas específicamente para ello (Dalton-Puffer, Nikula y Smit, 2010). Otros autores como Coyle, Hood y Marsh (2010) hablan de una fusión entre el contenido y la lengua en la metodología CLIL ya que no se destaca ninguno de sus componentes por encima del otro. Los dos tienen la misma importancia. Según Wolff (2007), en Europa los programas CLIL se caracterizan por hallarse los objetivos de la LE implícitos en el contenido de la asignatura a través de la que se desarrollan.

#### **1.2.4. El aprendizaje cooperativo de la lengua.**

Al igual que los enfoques anteriores, el ACL nace dentro del marco de la *enseñanza comunicativa de la lengua*. El trabajo en grupo es una de las características de esta enseñanza donde los alumnos son responsables de su aprendizaje pero a la vez contribuyen al aprendizaje de los demás. De esta forma se consigue no sólo el desarrollo de la competencia comunicativa sino que también se trabajan las relaciones sociales entre los alumnos. Como apunta Domingo (2008), el trabajo cooperativo desarrolla habilidades interpersonales como “la negociación, el consenso, el respeto, la capacidad para comprender los puntos de vista de los demás, argumentar estructuradamente y de forma lógica y coherente los propios, expresarse con corrección, criticar sin herir, etc.” (Domingo, 2008: 232). Son los alumnos los que toman en ocasiones el papel de profesor para explicar conceptos a sus compañeros, de forma que no sólo el alumno que aprende se beneficia de la experiencia sino que también lo hace el que explica porque alcanza una mejor comprensión. En el metanálisis desarrollado por Johnson et al. (1981), así como en estudios más recientes en el campo de la escritura en LE (Khatib y Meihami, 2015) se verificó que la cooperación es superior a la competición y a la individualidad en lo que se refiere al rendimiento y la productividad de todos los participantes.

Según Richards y Rogers (2003), el ACL surgió en la época de los 60 y 70 en Estados Unidos como rechazo de muchos educadores a los modelos tradicionales de aprendizaje donde el profesor era la única fuente de información y se fomentaba la competencia en vez de la cooperación. Este planteamiento perjudicaba a los alumnos que presentaban deficiencias académicas y creaba graves problemas en el desarrollo social, psicológico y cognitivo. Con el ACL se busca cambiar la escuela competitiva por

otra de alto rendimiento y fundada en el trabajo en equipo (Johnson D., Johnson R. y Holubec, 1994). Sin embargo, no es suficiente organizar una clase en grupos para desarrollar el trabajo cooperativo. Espinosa (2014) destaca que la interacción ha de estar planificada y adecuadamente organizada por el profesor para que la cooperación pueda ser un elemento potenciador del aprendizaje. Para que esto se cumpla, en el aprendizaje cooperativo se han de seguir los siguientes principios que apuntó Landone (2001): (a) La interdependencia positiva que hay entre los sujetos para poder lograr un objetivo común; (b) La responsabilidad individual que se consigue por medio de distribución de roles; (c) El desarrollo de destrezas sociales entre los sujetos para incluir y animar al otro y crear un clima psicológico positivo; (d) El control por parte del grupo del propio proceso de aprendizaje y que permite la autoevaluación.

Dentro de la enseñanza de idiomas, los objetivos del ACL según Richards y Rogers (2003). son:

- (a) Promover las actividades en parejas y en grupo para conseguir una adquisición naturalista de la L2 o LE.
- (b) Usar esta misma metodología en otros contextos como el aprendizaje basado en contenidos.
- (c) Desarrollar tareas interactivas donde se pueda centrar la atención del alumno en unidades léxicas, estructuras lingüísticas y funciones comunicativas específicas.
- (d) Permitir a los alumnos desarrollar estrategias de aprendizaje y comunicación.
- (e) Mejorar la motivación de los alumnos en un clima afectivo positivo.



El ACL, al igual que los enfoques mencionados anteriormente, son de gran relevancia para el trabajo de investigación llevado a cabo en esta tesis doctoral. El presente estudio se ha cuestionado si las actividades relacionadas con aspectos gramaticales que suelen realizar los alumnos de educación secundaria en un contexto de aula para la enseñanza y aprendizaje de inglés como LE, también se pueden incluir dentro de los *enfoques comunicativos* propuestos en esta sección. Para ello es necesario proponer una actividad donde dos conceptos, tradicionalmente tratados por separado – la gramática y el uso comunicativo de la lengua – puedan coexistir bajo un mismo marco donde se respete tanto (a) los principios comunicativos que permiten que el alumno se beneficie de la interacción y la práctica de la lengua que está aprendiendo, como (b) las explicaciones metalingüísticas sobre aspectos gramaticales que pueden ayudar a que el aprendiz mejore su *interlengua*<sup>18</sup> y avance en su competencia comunicativa. Con esta finalidad, el presente estudio sugiere una actividad que busca desarrollar la competencia comunicativa escrita de los alumnos de educación secundaria, para los que en ocasiones, la práctica de la escritura en LE se convierte en una actividad solitaria que el alumno lleva a cabo en casa y que posteriormente presenta al profesor para recibir retroalimentación que le ayude a corregir sus errores. La retroalimentación suele ser o bien directa en el caso de comentarios específicos que explican por qué se ha cometido algún error o bien indirecta para lo que se usa un código que el alumno interpreta de forma individual. Ante esta situación, el presente trabajo de investigación se ha cuestionado el tipo de retroalimentación que suele recibir el alumno en educación secundaria que en la gran mayoría de casos proviene del

---

<sup>18</sup> Se entiende 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. El término fue acuñado por Selinker (1969, 1972).

profesor, libros de texto, gramáticas, internet, programas informáticos o sus iguales. Se plantea si son posibles otras formas de obtener retroalimentación que ayude a los alumnos de secundaria con la detección y *corrección de errores* en la DTV, en el marco de una actividad comunicativa que permita experimentar la utilidad de la LE en la realidad a la vez que se reflexiona sobre aspectos gramaticales.

### **1.3. La escritura en lengua extranjera.**

La destreza de la *producción escrita* ocupa un lugar central dentro de la lingüística aplicada como demuestra la gran cantidad de investigaciones que tienen entre sus objetivos, por un lado, clarificar cómo funciona dicha destreza y por otro, determinar cuáles son las pautas a seguir en su enseñanza y aprendizaje (Hyland K., 2002).

La escritura se considera una destreza difícil de adquirir, especialmente para aquellos alumnos que lo hacen en una segunda lengua (Nunan, 1991, Tribble, 1996). Esta sensación de dificultad se puede observar en muchos aprendices a la hora de producir un texto escrito donde se quiere desarrollar ideas y argumentos (Hedge, 1988). Sin la capacidad de escribir de forma correcta y apropiada, los estudiantes de segundas lenguas no tendrán acceso a ciertas oportunidades que de otro modo hubieran tenido, como por ejemplo, el uso del inglés en una comunidad internacional en la que esta lengua se utiliza para cualquier actividad dentro del mundo laboral o académico (Scarcella y Oxford, 1992). El dominio de la escritura permite a una persona desarrollar un papel efectivo en una organización intelectual, no sólo en la dirección de los asuntos de cada día sino también en la expresión de ideas y argumentos (Tribble, 1996).

En el proceso de adquisición de la competencia escrita hay que tener en cuenta las diferencias que existen entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral. Aunque los textos escritos y orales comparten ciertas características que indican su origen común (Hyland

K., 2002), los tipos de lenguaje utilizados en cada caso son diferentes ya que las actividades sociales implicadas, los contextos en los que se utilizan y su finalidad comunicativa son también diferentes (Halliday, 1989; Nunan, 1991). Cuando el lenguaje se especializa en los distintos géneros es donde más se aprecian las diferencias entre los dos tipos de manifestaciones lingüísticas. Nunan (1993: 10) especifica la diferencia entre la lengua hablada y la lengua escrita de esta forma: “Linguistically, written language tends to consist of clauses that are internally complex, whereas with spoken language the complexity exists in the ways in which clauses are joined together”. Esta idea de que el lenguaje hablado es más básico que el escrito, parte inicialmente de Halliday (1989). La frecuencia en la aparición de las palabras que Halliday (ibid.) llama *content words*, es decir, los nombres y verbos y las *function words*, es decir, las preposiciones, artículos, pronombres, etc., es mayor en el lenguaje escrito que en el lenguaje hablado. La densidad léxica (Nunan, 1993) en los textos escritos puede dar lugar a problemas en la comunicación, ya que no existe ninguna interacción entre el escritor y el lector. Por lo tanto, el escritor debe prever que el lector podrá descifrar el mensaje que está intentando transmitir, así como el lector deberá saber qué textos puede leer y las dificultades que éstos poseen y evitar así el fracaso en la comunicación. Este peligro de interpretación de la secuencia textual es mucho menor en la lengua hablada, ya que el contacto entre emisor y receptor evita cualquier malentendido de la producción. Harmer (1991) destaca la *precisión* como la diferencia principal entre las destrezas de producción oral y escrita. Para este autor, en las actividades de *producción escrita*, la corrección es más exigente que en la producción oral. Al hablar es normal encontrar situaciones en las que se repite lo mismo de forma distinta o se cambia de tema sin acabar una frase. Este tipo de comportamiento se considera aceptable, incluso normal en el lenguaje hablado. Otras voces más alarmistas

como la de Alcaraz (2002) han destacado que las diferencias entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral se están diluyendo, puesto que existe un descuido cada vez mayor en la expresión escrita, incluso llegando a vulgarizarse la expresión

Los estudiantes de una segunda lengua que ya han aprendido a escribir en contextos formales en su lengua madre, tienen que aprender a utilizar las pautas convencionales de organización típicas de las diferentes clases de escritura en esa segunda lengua. El problema radica en la forma o el elemento apropiado dentro del sistema gramatical y léxico de la otra lengua (Tribble, 1996).

Cuando hablamos de la escritura en segundas lenguas es necesario distinguir entre la escritura en segunda lengua (L2) y la escritura en lengua extranjera (LE). Esta distinción (Manchón, 2009; Ortega 2004) ha servido para entender que la misma tarea se lleva a cabo en contextos muy distintos y que si las investigaciones se centraran sólo en uno de estos dos ámbitos – tradicionalmente se ha prestado más atención a la investigación en escritura en L2 – los resultados de dichos trabajos tanto a nivel teórico, empírico y/o pedagógico, es probable que no se pudieran aplicar en las dos situaciones. En la actualidad, el número de investigaciones que tiene lugar en escritura en L2 y en LE está muy igualado. Manchón y de Haan (2008) apuntan como dato ilustrativo que el número de ponencias sobre la escritura en L2 y LE presentadas en 2006 en la Asociación Americana de Lingüística Aplicada en Montreal, estuvo muy igualado y abarcó un gran número de lenguas extranjeras, entre ellas, el árabe, el inglés, el italiano, el japonés, el coreano y el español. El presente trabajo de investigación se ha centrado en la escritura en LE y pretende contribuir al desarrollo de este campo con una investigación sobre el uso que los alumnos de educación secundaria hacen de la DTV en el desarrollo de la *producción escrita* en inglés como LE.

A pesar de la distinción anterior, un aspecto que une a la escritura en cualquiera de sus contextos es el carácter multidisciplinar que la define. Las disciplinas que convergen en la tarea de la escritura, la psicología cognitiva, la pragmática/estilística, las perspectivas socio-culturales, la teoría creativa, la teoría lingüística y la teoría literaria, hacen que esta actividad tenga un carácter multidisciplinar (Cope y Kalantzis, 2000). Ante esta realidad, es fácil entender que no se trata de una actividad sencilla sino más bien es una destreza compleja donde los elementos que la componen – palabras, oraciones, párrafos, contenido – están interrelacionados y orquestados por las intenciones y las actitudes del escritor. Como señala Kormos (2012), a todo lo anterior hay que añadir que escribir suele ser una actividad opcional donde la motivación juega un papel importante para determinar las actividades en las que participa el alumno, el nivel de esfuerzo y atención que dedica a las distintas fases del proceso de escritura y lo que aprende de las actividades para escribir. Esta complejidad es muy evidente en la distinción que Manchón (2011a) hace de tres posibles usos de la escritura en LE: (a) Usar la escritura para aprender a escribir en otra lengua; (b) Usar la escritura para aprender la LE en la que se escribe; (c) Usar las actividades de escritura para aprender un contenido específico. El primer caso es el más tradicional y la destreza de la escritura se comienza a desarrollar una vez que se ha alcanzado un nivel de conocimiento de la L2 lo suficientemente alto. Una perspectiva contraria a ésta es la de ver la escritura como un medio para aprender, bien la propia lengua o bien un contenido específico (Harklau, 2002; Manchón, 2009, 2011a). En este punto es interesante destacar que en el caso de una LE las dificultades aumentan ya que como señala Manchón et al. (2005), en esas situaciones la habilidad lingüística y comunicativa se encuentra en desarrollo y en comparación con aquellos casos en los que se escribe en la L1 o en la L2, los alumnos tienen un menor dominio de la lengua. Es evidente pues, que los beneficios de la

escritura para el aprendizaje de una LE pueden ser muchos, sin embargo, Manchón y Roca del Larios (2011) señalan que dichos beneficios van a depender de la actitud de los alumnos hacia los objetivos de la tarea, las características de la tarea y la búsqueda de solución de problemas. Uno de los objetivos de la presente tesis es ayudar a los alumnos de educación secundaria en este sentido. Para ello se ha planteado la práctica de la escritura en LE dentro de un contexto de aula donde es posible desarrollar *enfoques comunicativos* como la *enseñanza comunicativa de la lengua*, el *aprendizaje cooperativo de la lengua*, la *enseñanza de la lengua basada en contenidos* y la *enseñanza de la lengua basada en tareas*.

Para Archibald (2001), la complejidad de la escritura reside en la interacción que se produce en el momento de escribir entre el conocimiento, la experiencia, las destrezas, la cultura y la identidad del escritor, con las normas y demandas cognitivas de la tarea.

It is complex because of the interaction of the writer's knowledge, experience, skills, culture, and identity with the norms and cognitive demands of the task at hand (Archibald y Jeffery, 2000; Cumming, 1998; Grabe y Kaplan, 1996; Levy y Ransdell, 1996). (Archibald, 2001: 154)

En la actualidad, gran parte de la investigación que se ha llevado a cabo en el desarrollo de la escritura de segundas lenguas se ha centrado en la calidad de las producciones de los alumnos y la precisión lingüística (Storch y Tapper, 2009). Como veremos en la siguiente sección, el estudio de la escritura en la L2 como una vía para aprender la lengua es una actividad que merece la pena (Harklay, 2002; Manchón, 2011; Williams, 2012). Roca de Larios (2013), destaca varios procesos que se han identificado en la *producción escrita* y que pueden conducir hacia el aprendizaje de la L2, como por

ejemplo: (a) La *percepción consciente* de diferencias entre la L1 y la L2; (b) La generación y análisis de estructuras lingüísticas alternativas; (c) La reproducción de *output* anteriormente procesado. Otro aspecto clave es que la escritura sirve de refuerzo a las destrezas orales y consolida las estructuras gramaticales a la vez que desarrolla la comunicación (Raimés, 1983). Se trata de un proceso en el que se da respuesta a una demanda social. En ocasiones se presentan temas sobre los que el alumno escribe de modo significativo (Mohan, 1986) y se destaca la función epistémica de la lengua escrita, concibiendo que el trabajo de la escritura tiene su punto de partida en el proceso de conocimiento de una materia dada y el alumno aprende a recoger información y a organizarla para redactarla a modo de comentario o de conclusión. En estos casos se produce una lectura en dos sentidos, como fuente de información sobre el tema que se va a escribir y como modelo sintáctico para expresar dicho contenido. Para ello es necesario desarrollar la capacidad creativa y las habilidades expresivas del escritor. Esto se consigue fomentando la producción espontánea y original como medio que conduce a descubrir las posibilidades literarias y a la satisfacción que produce la expresión de sentimiento y opiniones personales (Moffett, 1982). En estos casos predomina la estimulación de las ideas del aprendiz a través de la planificación previa de tareas escritas, tales como los diarios. Los aspectos formales en las redacciones de los alumnos pierden protagonismo y se promueve la estimulación de ideas a través especialmente de la escritura libre.

#### **1.4. Enfoques en la producción escrita.**

La enseñanza de la escritura en L2 y en LE está claramente influenciada por dos factores, el conocimiento teórico y el conocimiento práctico del profesor. “Everything we do in the classroom, the methods and materials we adopt, [...] are guided by both

practical and theoretical knowledge” (Hyland K., 2003: 1). La mezcla de estos dos factores ha dado lugar a la aparición de distintos enfoques. Por ejemplo, si entendemos la escritura como un conjunto de palabras, frases y oraciones que se estructuran siguiendo unas reglas, la enseñanza de esta destreza se centrará en los aspectos gramaticales de la lengua (*enfoque gramatical*), dejando de lado otros aspectos como por ejemplo el significado. Otros enfoques posibles según Hyland K. (ibid.) son: las funciones del texto, los temas, la expresión creativa, los procesos de composición, el contenido, el género y el contexto. Consecuentemente, la enseñanza de la escritura tanto en la L1 como en la L2 implica la consideración de todos estos aspectos en mayor o menor medida.

Writing involves composing skills and knowledge about texts, contexts and readers.[...] writers need realistic strategies for drafting and revising, but they also must have a clear understanding of genre to structure their writing experiences according to the demands and constraints of particular contexts. (Hyland K., 2003-xv)

Aprender a escribir en una L2 o en una LE requiere una formación continua donde se aborden las principales dimensiones de la *producción escrita*. En este sentido, se han destacado tres áreas principales enfocadas a uno de los siguientes aspectos: (a) Los rasgos del texto; (b) Los procesos que tienen lugar en la *producción escrita*; (c) El contexto sociocultural en el que se escribe (Cumming, 2001). En la primera de estas dimensiones se entiende que la mejora en la *producción escrita* depende de la complejidad y la precisión sintáctica y morfológica en el texto. El análisis de textos ha tenido gran aceptación en los defensores de un enfoque en la forma y funciones de los géneros (p.e., Connor y Farmer, 1990; Feez, 1998; Flowerdew, 2000; Hammond, 1987;



Hyon, 1996; Johns, 1997; Paltridge, 1997; Swales, 1990). En este sentido las investigaciones han aportado soluciones para la enseñanza de la gramática así como prácticas pedagógicas para la formación en la escritura como L2. Un *enfoque gramatical* se centra en el conocimiento y el dominio de la L2 ya que identifica la expresión escrita con la gramática e insiste especialmente en la ortografía y la sintaxis. Este enfoque está estrechamente relacionado con los estudios normativos y estructuralistas de la gramática y cuenta con una larga tradición pedagógica que la gran mayoría de docentes y alumnos han heredado. A través de este enfoque, predominan los dictados, trabajos de redacción, transformación de frases para llenar espacios en blanco, etc. Temas como escribir una redacción narrando mis vacaciones o las ventajas de vivir en el campo, pueden formar parte de la metodología de este enfoque (Hyland K., 2003). La popularidad de este tipo de enfoques se debe a que son varias las evaluaciones, currículos y políticas educativas las que dan por hecho que los elementos textuales en la escritura como L2 mejoran significativamente acorde al progreso de la competencia comunicativa del alumno, sin embargo, destaca Cumming (2001), que no se ha llegado a explicar exactamente cómo influye la instrucción en ese desarrollo. Dos de los elementos que más se suelen desarrollar en este tipo de enfoques son la coherencia y la cohesión (Halliday y Hasan, 1976) elementales para conseguir una correcta combinación entre el contenido y la forma (Hyland K., 2002). Se entiende que en la *producción escrita* se desarrolla la habilidad de expresar una serie de ideas relacionadas desde el comienzo al final del texto.

Desde el punto de vista de la *escritura como proceso*, son muchas las investigaciones que se han centrado en este aspecto (Andringa, de Glopper y Hacquebord, 2011; Bueno, 1996; Camps et al., 2000; Grabe y Kaplan, 1996; Manchón 1999, 2001a; Manchón, Roca de Larios, y Murphy 2009; Schoonen et al. 2009). Dentro

de este enfoque se suelen distinguir tres fases, *planear*, *revisar* y *editar* (Pennington et al., 1997; Raimés, 1991, 1998). Enfocar la *producción escrita* como un proceso donde se suceden distintas fases a lo largo de la redacción de un texto, ha dado lugar a que no se perciba ésta como un producto final acabado (Hedge, 2000). La pregunta no es sólo qué han escrito los alumnos sino cómo lo han escrito, es decir, cómo lo han planificado, cómo lo han organizado, cómo lo han revisado y cómo vuelven una y otra vez al texto para corregirlo hasta llegar al documento final (Lewitt, 1990; Hedge, 1988). Apunta Zamel (1983) que los alumnos que desarrollan la destreza de la escritura se centran primero en explorar y clarificar las ideas y segundo en los aspectos lingüísticos necesarios para transmitir dichas ideas por lo que es necesario dar prioridad a las distintas fases por las que se pasa en la escritura como L2 y no centrarse exclusivamente en la forma y su corrección. Como apunta Corpas y Madrid (2007) el MCERL (2001) menciona estas fases:

- Planificación y organización de lo que se va a escribir.
- Actividades previas a la composición: expresar mediante frases y oraciones las ideas que se desean expresar, desarrollo del esquema organizativo del contenido (Ike, 1990).
- Borrador: Primera versión del texto para que la revise el profesor o el compañero y sugieran posibles cambios; lectura, revisión y análisis de lo escrito para ver cómo se podría mejorar (Chenoweth, 1987).
- Edición: toque final y elaboración del texto definitivo (Lewitt, 1990)

(Corpas y Madrid, 2007: 172)

Estos procesos se han desarrollado en profundidad (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower, 1994) para describir qué es lo que sucede en cada uno de ellos. Así se han

podido detectar diferencias en la forma de procesar la complejidad de las tareas por parte de aprendices con más habilidad en contra de aquellos que son menos habilidosos en el proceso de redacción. Los aprendices más expertos dedican más tiempo a analizar problemas y a reflexionar sobre la tarea, lo que indica a los profesores la necesidad de implicar a los menos expertos en tareas de escritura que los desafíe cognitivamente para desarrollar sus destrezas en estos procesos. En definitiva, en este tipo de enfoque el profesor guía al alumno por los distintos procesos de la escritura, ayudándoles a desarrollar estrategias para generar, esbozar y refinar ideas. Se suelen desarrollar actividades de planificación de contenido y estructura como la lluvia de ideas, la creación de borradores, la retroalimentación y las revisiones (Hyland, K. 2003). La escritura en L2 y en LE se presenta como una situación problema a la que el alumno tiene que buscar una solución y para ello debe aplicar estrategias. Apunta Cumming (2001) como una estrategia habitual, que los alumnos suelen buscar palabras y frases apropiadas tanto en la L2 como en la L1. Con frecuencia se suele observar que, en la fase de revisión, los alumnos aplican estrategias para buscar soluciones a los problemas descubiertos bien por el profesor o por el propio alumno o incluso, como veremos más adelante, a través de programas informáticos como los correctores gramaticales y de vocabulario. El uso de estos recursos suele tener como objetivo, desarrollar uno de los factores más determinantes en el proceso de la escritura, la motivación (Bandura, 1986). Destaca Kormos (2012) que la *producción escrita* es una actividad muy laboriosa y que conlleva cierto tiempo acabarla por lo que es imprescindible contar con la motivación del alumnado para pasar por las fases previas y posteriores a la escritura del texto. Este autor se basa en el modelo sobre el aprendizaje auto-regulado (*self-regulated learning behaviour*) de Zimmerman B. (2000), para explicar cómo las variables de la motivación podrían influir en los procesos que tienen lugar en la escritura en una L2.

Desde el punto de vista de la escritura como una *actividad social*, las investigaciones (véase p.e. a Byrnes, 2011) han enfocado la escritura en L2 como un proceso individual que se desarrolla en un contexto social particular donde la persona que escribe puede buscar cooperación y ayuda en las personas que le rodean y en los recursos que tiene más a mano. También suelen adaptar sus escritos al contexto que les envuelve y reflexionar sobre nuevos conocimientos y nuevas habilidades a las que tiene que enfrentarse (Cumming, 2001). Se enfatiza la importancia del contexto y se especifica que la escritura en una L2 no es un producto que depende sólo del individuo que lo escribe sino que también es el producto que proviene de la interacción con la situación donde se genera (Grabe and Kaplan, 1996). La escritura como acto social que es, sólo puede ocurrir en un contexto específico y con una audiencia específica (Roca de Larios y Murphy, 2001). La lengua, el enfoque y la forma del texto están determinados por la comunidad para la que se produce el texto (Johns, 1990; Parks y Maguire, 1999). En este sentido, Hyland K. (2003) habla de *enfoque funcional (focus on text functions)* y de *enfoque de género (focus on genre)*. En el *enfoque funcional* el texto escrito se presenta como un instrumento comunicativo para conseguir objetivos diversos, por ejemplo, redactar una carta al concejal de deportes para sugerir una maratón en la ciudad. En el *enfoque de género* la escritura se entiende como un intento de comunicación con los lectores ya que ésta tiene un propósito, un fin último: contar una historia, redactar una carta de amor o reclamar la devolución de un producto, por ejemplo. Se presta atención a las características de cada tipo de texto para que el lector entienda el objetivo de éste, Se trata por lo tanto de un enfoque apoyado en la lingüística sistémica funcional de Michael Halliday donde se propone un modelo para el estudio del lenguaje que integra el componente sociocultural como clave en su comprensión. Cuando un conjunto de textos comparten el mismo propósito, a menudo comparten la

misma estructura, y por lo tanto pertenecen al mismo género. Por lo tanto, los géneros son recursos a disposición del escritor para dar una respuesta apropiada a una situación concreta y se describen desde una perspectiva formal y funcional, es decir, cómo se organizan estructuralmente y qué finalidad tienen.

Ante esta variedad de enfoques, Cumming (1995) apunta que la *producción escrita* en una L2 no debería estar centrada en un solo aspecto sino que se deberían considerar todos, la forma, los procesos y los objetivos socioculturales. Roca de Larios y Murphy (2001), presentan una visión integradora de los tres enfoques mencionados anteriormente y abogan por buscar una relación entre ellos por muy distintos que sean. No tiene sentido estudiar los procesos cognitivos en la escritura como L2 sin considerar los contextos en los que aparecen y el marco sociocultural que los engloba. Estos autores identifican el texto escrito como un proceso socialmente mediado. Distinguen tres áreas dentro de las investigaciones en escritura como L2: (a) El impacto que tiene en la escritura el ambiente en el que realice la tarea; (b) El grado de destreza adquirido; y (c) El papel de experiencias anteriores. En este último punto, destaca Hirose (2001) la dificultad que supone la enseñanza de la escritura en LE en países de habla no inglesa donde apenas existe formación en la escritura en la L1. La presente tesis contribuye a este campo de investigación con una propuesta para la práctica de la escritura donde se aboga por un proceso de retroalimentación basado en un contexto social donde los alumnos pueden practicar la corrección de sus redacciones con sus iguales.

La propuesta de desarrollar un enfoque que recoja los distintos aspectos que influyen en la escritura como L2 es importante, sin embargo, no hay que olvidar la puntualización que hace Leki (2001). Esta autora reconoce que a los profesores de segundas lenguas y de lenguas extranjeras se les suele atribuir una gran participación en experiencias para desarrollar el habla (*speaking*), o para desarrollar la comprensión oral

(*listening*), o en la comprensión lectora (*reading*). Sin embargo no suelen tener mucha experiencia en la destreza de la escritura, tanto en su lengua madre como en la L2. Ante esta situación los profesores que tienen que desarrollar esta destreza con sus alumnos, no tienen muchos recursos a los que recurrir salvo copiar lo que pudieron experimentar en su formación personal en la escuela elemental, que en muchas ocasiones coincide con un enfoque centrado en la corrección gramatical, el orden y la ortografía. En estos casos Leki (2001) propone que una posición razonable desde la que empezar a abordar esta falta de experiencia en la escritura podría consistir en involucrarse en la *producción escrita* en situaciones reales para reflexionar sobre dicha experiencia y transmitir a los alumnos todos los aspectos que influyen en dicho proceso y no solamente la creación de hábitos. Son muchos los desafíos a los que se tiene que enfrentar el alumno que quiere aprender a escribir en una L2 o LE: (a) Desarrollar un grado de confianza que le permita expresarse; (b) Adaptar el texto a la formalidad del contexto; (c) Conocer la variedad de géneros que existen (p.e., informes, disertaciones, ensayos, etc.); (d) Aprender a dar y a recibir retroalimentación de sus iguales; (e) Considerar la importancia de otras audiencias distintas de las del profesor ; (f) Reconocer las fases básicas por las que pasa un texto escrito, planear, escribir y revisar (Leki, 2001). Las propuestas que se hacen en el presente trabajo de investigación, facilitan este proceso al abordar la *producción escrita* desde diferentes *enfoques comunicativos* como: (a) El *aprendizaje cooperativo de la lengua* donde los iguales pueden intercambiar retroalimentación sobre la DTV; (b) La *enseñanza de la lengua basada en tareas* donde la *producción escrita* puede tener un objetivo y una función concreta dentro de una tarea; (c) La *enseñanza basada en contenidos* para escribir sobre un contenido concreto en una materia concreta a la vez que se corrigen los errores en la DTV; (d) La *enseñanza comunicativa de la lengua* donde los alumnos tienen la posibilidad de comprobar su competencia comunicativa en

lengua escrita con sus iguales, con el profesor y con personas fuera del contexto de aula en aquellos casos en los que el texto escrito se envía a otros receptores que no están en el aula.

Los enfoques no son excluyentes, sino complementarios y se suelen combinar de manera que el alumno reciba una enseñanza mucho más completa y variada en lo que respecta a los posibles focos de atención que puede recibir la escritura en la L2. Esta combinación es necesaria puesto que cualquier acto de escritura contiene gramática, tipos de textos, procesos de composición y contenido, de manera que como describe Hyland K. (2003) no se trata de un acto sencillo, sino más bien complejo.

While every act of writing is in a sense both personal and individual, it is also interactional and social, expressing a culturally recognized purpose, reflecting a particular kind of relationship, and acknowledging an engagement in a given community. This means that writing cannot be distilled down to a set of cognitive or technical abilities or a system of rules, and that learning to write in a second language is not simply a matter of opportunities to compose and revise. (Hyland K., 2003: 27)

Escoger uno u otro enfoque es una cuestión de tendencia o de énfasis para destacar unos aspectos por encima de otros. En el repaso que hacen Leki, Cumming y Silva (2008) de la historia de la escritura en una L2, podemos ver que la década de los 80 fue el momento en que se abandonó un *enfoque gramatical* para centrarse en el análisis e imitación de textos modelo. A partir de aquí, las investigaciones en la escritura en una L2 comenzaron a centrarse en el análisis de textos para estudiar aspectos igual de importantes como la retórica, los errores o las necesidades del alumno.

En lo que respecta a la enseñanza, la gramática dejó de ser un fin para convertirse en un medio, pasando las explicaciones gramaticales a un segundo plano.

[...] a structural orientation [...] not only hinders students from developing their writing beyond a few sentences, but can also mislead or confuse them when they have to write in other situations. [...] Syntactic complexity and grammatical accuracy [...] are not the only features of writing improvement and may not even be the best measures of good writing. Most teachers are familiar with students who can construct accurate sentences and yet are unable to produce appropriate written texts, while fewer errors in an essay may simply reveal a reluctance to take risks, rather than indicate progress. (Hyland K., 2003: 05)

Otro aspecto importante es la opinión de los alumnos. Leki (2001) sugiere la involucración de éstos para dialogar sobre su experiencia previa en clases de escritura en L1 y L2 y conocer así sus opiniones sobre cómo se consigue desarrollar la escritura, cómo se puede mejorar dicha destreza o qué tipos de textos les gustaría escribir. Desde esta perspectiva, los objetivos que se pueden desarrollar a través de la escritura pueden ser muy distintos: (a) Escribir para aprender a redactar un tipo de texto concreto (p.e. cartas o formularios); (b) Escribir para mejorar la fluidez en la L2; (c) Escribir con una finalidad profesional (p.e. para estudiar o publicar en la L2). Una vez conocidas las necesidades de los alumnos, los objetivos de los cursos de escritura en una L2 pueden ser más generales o más específicos (Cumming, 2001). Estos objetivos influyen en el enfoque que se sigue en las clases llegando en ocasiones a realizar prácticas contrarias a los principios del enfoque adaptado (Leki, 2001). Las nuevas tendencias en los enfoques de enseñanza se distribuyen por todo el mundo donde los contextos socioculturales son muy distintos los unos de los otros y los enfoques más modernos se pueden ver



implementados con prácticas más tradicionales como el estudio de la gramática, la puntuación y el vocabulario.

If globalization of North American intellectual products and processes is seemingly inevitable, surely critical wariness is part of an educated response to it. At a minimum, a careful analysis of local needs, goals, and possibilities would seem reasonable; Burnaby and Sun (1989) provide an example of the parameters of just such an analysis in reference to the adoption of communicative language teaching methods in China. (Leki, 2001: 205)

Apunta esta misma autora que en algunas ocasiones el desafío para los profesores de inglés como LE no está en adaptar un enfoque concreto a la realidad del aula sino más bien en conseguir el desarrollo intelectual y lingüístico de los alumnos a través de la escritura para que éstos puedan ver su madurez y su experiencia en esta destreza.

## **1.5. Aspectos importantes en la escritura de segundas lenguas.**

### **1.5.1. Los errores.**

El error del aprendiz siempre se ha considerado un elemento informativo sobre el estado de la competencia que se quiere desarrollar en él, sin embargo, no siempre ha recibido la misma valoración en el ámbito de la enseñanza de las lenguas. Las diferentes teorías psicolingüísticas sobre adquisición de una lengua y los enfoques metodológicos asociados no han atribuido al error los mismos valores, ni le han otorgado el mismo papel en sus investigaciones (Corder, 1981; Dulay, 1982; Ellis R. y Barkhuizen, 2005)

Bajo la influencia de la psicología conductista el error fue considerado como un obstáculo para el progreso del alumno y se trató de evitar a través de estrategias didácticas como la descomposición de la tarea en pequeños pasos, la secuenciación

según la dificultad, el respeto del ritmo personal del alumno, la provisión de información complementaria o la comunicación inmediata del resultado. Esto fue así, porque el conductismo, inspirado en los mecanismos de estímulo-respuesta-refuerzo, quiso evitar los hábitos negativos o errores y afianzar los positivos (Ferris, 2002; Krashen, 1981; Richards, 1971; Scarcella, 1996).

Uno de los ejercicios más conocidos no sólo en el ámbito de los idiomas sino también en otras materias escolares, fue la ejercitación o *drills*. Se consideraba que haciendo muchos ejercicios sobre un determinado aspecto el alumno adquiriría el aprendizaje deseado, reduciéndose con ello el número de respuestas incorrectas. Era un procedimiento tan generalizado y extendido que fue difícil escapar a su uso. Esta visión de los errores no tardó en encontrar una dura oposición, especialmente desde que Chomsky presentara el lenguaje como una recreación que el niño hace a partir de estructuras universales innatas. El sujeto realiza suposiciones que luego trata de comprobar, rechazándolas o aceptándolas como válidas. Dos de estas voces fueron las de Edge (1989) y De la Torre (1993).

[...] we have to change our attitude towards mistakes. We must not think of them as something negative which needs some kind of punishment. Think of correction as a way of giving information, or feedback, to your students, just when it will support their learning. Edge, J. (1989: 17)

Edge (1989) aboga por convertir el error en un elemento positivo cuyo estudio permite conocer mejor las etapas del desarrollo de la L2 y conocer los puntos conflictivos y los obstáculos del proceso de aprendizaje. En la misma línea, De la Torre (1993) habla de abordar los errores de los aprendices con explicaciones y aclaraciones y no con castigo.

El error como signo de progreso ha de interpretarse a la luz de la madurez de la persona. Un error sin importancia a los 6 años puede tenerla a los 8 años. De todo esto concluimos con rotundidad que carece de sentido utilizar el error con sentido punitivo. Quien se equivoca en el proceso de aprendizaje no merece castigo, sino explicación y aclaración (...) El error nos brinda un excelente instrumento diagnóstico del desarrollo mental del sujeto, de su nivel de ejecución, de destrezas, de atención, de estilo cognitivo, etc. Podríamos hablar de ‘un buen error’ si permite mejorar en la realización de otras tareas. De la Torre (1993: 78)

Desde que Corder en 1981 destacara el reducido número de estudios de investigación existentes sobre los errores que los alumnos cometen en el proceso de aprendizaje de una L2, su tratamiento didáctico ha pasado a ser uno de los temas de mayor importancia tanto para investigadores como para profesores y alumnos. El análisis de errores se convirtió durante décadas en una práctica muy común para estudiar, clasificar en categorías, y utilizar los errores recurrentes de los alumnos como la base para preparar lecciones y materiales que evitaran tales errores. Los profesores confían en este tipo de análisis para saber dónde están los principales problemas de sus alumnos y adoptar estrategias que les ayuden a mejorar. “Only when we know why an error has been produced can we set about correcting it in a systematic way. This is why ‘re-teaching’ as a remedial procedure is so often unproductive” (Corder, 1981:52).

Madrid (1999) destaca que el análisis de errores junto con la teoría de la *interlengua* que propuso Selinker (1969, 1972) fue una alternativa a las limitaciones que presentó la investigación contrastiva que desde finales de los cuarenta y durante casi veinte años defendió los siguientes principios básicos:

- (a) Las dificultades que se originan en el aprendizaje de la L2 son debidas a las continuas interferencias de la L1.
- (b) Estas dificultades ocasionan una serie de errores predecibles mediante el análisis contrastivo de ambas lenguas.
- (c) Los métodos y materiales de enseñanza deben basarse en actividades de enseñanza y aprendizaje que hagan hincapié en esas diferencias.

Fueron varios los autores que pronto pusieron en evidencia las limitaciones del análisis contrastivo. Hyldenstam (1977) destacó que en unas ocasiones se predecía en exceso y se identificaban dificultades que luego no aparecían en las situaciones reales de aprendizaje y en otras ocasiones se predecía insuficientemente de forma errónea. Para Bueno (1992) las diferencias entre la L1 y la L2 dificultan siempre el aprendizaje y conducen al error.

La teoría de Selinker (1972) se centró en el sistema lingüístico individual que va creando y desarrollando el aprendiz, de manera personal y autónoma. A este nivel de lengua que posee el alumno, Corder (1967) le llamó *competencia transicional*, Nemser (1971) utilizó el término *sistema aproximativo* y Selinker (1972) emplea *interlengua*. Para éste último, los errores merecen una importancia crucial:

- (a) Pueden orientarnos sobre el estado de IL que atraviesa el alumno.
- (b) Son inevitables y se producen constantemente cuando el alumno comprueba hipótesis sobre la naturaleza del lenguaje que está aprendiendo.
- (c) Son vitales para comprender en qué orden se van produciendo y aprendiendo los aspectos lingüísticos.

Consecuentemente, el análisis de errores se convirtió en una necesidad y su relevancia ha sido reconocida por Ellis R. (1994) a lo largo de su obra:

EA (error analysis) has made a substantial contribution to SLA (second language acquisition). It served as a tool for providing empirical evidence for the behaviourist/mentalistic debates of the 1970's, showing that many errors that learners make cannot be put down to interference. It helped, therefore, to support the claims made by Corder, Dulay and Burt, and others regarding the 'creativity' of much learner language. Perhaps, above all, it helped to make errors respectable, to force recognition that errors were not something to be avoided but were an inevitable feature of the learning process. Indeed, the very concept of 'error' came to be challenged on the grounds that learners act systematically in accordance with the mental grammars they have constructed and that their utterances are well-formed in terms of these grammars. As Corder put it, 'everything the learner utters is by definition a grammatical utterance in his dialect'. (Ellis R., 1994a: 70) (Citado en Madrid, 1999: 611)

Por otro lado, las críticas que ponen de manifiesto las limitaciones de este enfoque (véase Bueno, 1992) destacan que la retroalimentación sobre los logros y sobre aquello que se hace correctamente es muy escasa además de que se emplean clasificaciones y criterios de análisis un tanto ambiguos, y difíciles de aplicar. Entre los estudios en el campo del análisis de errores en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como LE destacan las investigaciones de Bueno con estudiantes de secundaria (BUP y COU). Este autor demostró que un gran número de errores, por graves que parezcan, no interrumpen la comunicación y además ayudan a conocer los procesos de aprendizaje del alumnado. Los errores son mayores en la escritura libre que en la escritura guiada y en las primeras fases del aprendizaje suelen ser más irrelevantes (Bueno, 1992). Las investigaciones que San Martín (1997) llevó a cabo con alumnos de educación

secundaria demostraron que el porcentaje medio de los errores de interferencia en los alumnos osciló entre el 45% y el 48%. Los alumnos recurrían de forma considerable a su L1 como guía de expresión en L2 y mostraban una pobre capacidad para descubrir errores tanto en su L1 como en la L2 (San Martín, *ibid.*).

Como señala Corder (1981) cabe esperar que los aprendices cometan errores como parte implícita de un proceso de aprendizaje en el que nada puede ser aprendido totalmente hasta que todas las partes sean aprendidas completamente. Es por ello que muchas de las cosas que llamamos errores y que podríamos considerar un problema son de hecho señales de que los aprendices están aprendiendo la LE con éxito. Están dando los pasos necesarios para que se produzca el aprendizaje. El error, por lo tanto, está considerado como algo necesario que el profesor tiene que permitir en el aula creando las condiciones necesarias para que sea el propio alumno el que los corrija, permitiendo así su participación de forma activa en la comprensión de una hipótesis falsa y en la búsqueda de otra que sea correcta. Los errores en la escritura de segundas lenguas, según Ferris (2002), producidos bien por influencia de la lengua madre y/o por un conocimiento incompleto de la lengua meta, sirven de indicador del estado en el que se encuentra el aprendizaje.

As learners go through various stages of acquisition of different elements of the L2, they will make errors reflective of their SLA processes. These errors may be caused by inappropriate transference of L1 patterns and/or by incomplete knowledge of the L2. Written errors made by adult L2 acquirers are therefore often quite different from those made by native speakers. (Ferris, 2002)

Sobre la *corrección de errores* se pueden adoptar posturas más o menos permisivas. Si se adopta un criterio liberal en el que se trata de corregir muy poco, se

podrá dedicar más tiempo a exponer al alumno a la LE para que éste pueda contrastar su *interlengua* con la lengua meta. Si por el contrario se adopta el extremo opuesto y se trata de corregir todos y cada uno de los errores que aparecen puede que la mayoría del tiempo se dedique a corregir. Aunque los efectos positivos que la *corrección de errores* tiene sobre la mejora de la escritura es un punto controvertido (Ferris, 1997, 2006; Truscott, 1996; Truscott y Hsu, 2008), la postura más acertada es la que busca un punto intermedio que ofrezca las ventajas de la corrección pero que no consuma todo el tiempo y permita avanzar en todas las destrezas del lenguaje de la forma más equilibrada posible.

La evolución que los alumnos experimentan en el desarrollo de la escritura en LE permite evaluar el desarrollo de su *interlengua* (Hillocks, 1986). A través de la escritura se puede seguir la utilización de nuevas formas morfosintácticas y el desarrollo de la gramática (Weissberg, 2000), sin embargo el análisis de la *interlengua* de los alumnos en una L2 o LE a menudo se ha visto influida por el tipo de análisis que se aplica en una L1 donde la competencia del alumno es mucho mayor (Cook, 2002; Gass y Sieloff Magnan, 1993; Lumley, 2002). Esto ha dado lugar a que en ocasiones la evaluación de los textos escritos sea imprecisa y bajo indicadores de adquisición erróneos (Cumming, 1998).

Como veremos en el **Capítulo IV**, éste trabajo de investigación se ha centrado en el análisis de redacciones escritas en inglés como LE de alumnos de segundo de bachillerato, el último curso en el sistema educativo español previo a los estudios universitarios. El análisis se ha centrado en los errores en la DTV que los alumnos cometen en sus narraciones sobre distintos temas como por ejemplo *la última vez que fueron al cine o uno de sus mejores viajes*. Se pudo observar en estas redacciones que algunos alumnos no se detenían a pensar sobre qué *tiempo verbal* debían elegir para que

el verbo reflejara la temporalidad adecuada a la situación que describían. Se encontraron muchos de los verbos en el *tiempo verbal pasado (past tense)* cuando lo correcto era que estuvieran en *tiempo verbal presente (present tense)* y viceversa. Por ejemplo, expresiones como *I \*like the film* cuando lo correcto era *I liked the film*. Esta investigación tiene como objetivo principal proponer soluciones pedagógicas para abordar la *corrección de errores* en la DTV a través de la *retroalimentación correctiva* como una vía que permite que el alumno reconozca sus errores e intente corregirlos. Dicha retroalimentación puede tomar un papel más directo o más indirecto en la corrección. Es decir, se pueden destacar los errores directamente y explicar dónde está el error y cuál es la solución o se puede hacer de una forma más indirecta destacándolos para que sea el alumno de forma autónoma el que averigüe por qué está mal y cuál puede ser la solución. Son muchos los estudios que sugieren que la auto-corrección puede ser beneficiosa. Lázaro (2013) concluye en su estudio que estudiantes españoles de inglés con edades entre 16 y 17 años en los niveles de inglés A2 (clasificación en el MCERL, 2001) y con cierta desmotivación, fueron capaces de corregir el 44,80% de los errores en una redacción de tema libre, usando diccionarios y libros de texto. Lee (1997) apunta que una variable muy importante en la *corrección de errores* es la identificación de errores, una tarea difícil especialmente para los alumnos con un nivel de competencia bajo. Ayudar al alumno a encontrar los errores puede propiciar que se inicie el proceso de corrección. En el presente trabajo se proponen diversas vías para ayudar al alumno a identificar los errores en la DTV para que pueda así iniciar un proceso de corrección. Como veremos en el estudio empírico que se ha realizado – **Capítulo IV** – se ha cuestionado si la corrección es posible de forma autónoma y con ayuda de explicaciones metalingüísticas o de software especializado.



### **1.5.2. Las estrategias de aprendizaje.**

Nisbet y Shucksmith (1987) destacan que uno de los aprendizajes más importantes que deben adquirir los alumnos es el de *aprender a aprender* y señalan que la mayoría de los aprendices no saben cómo hacerlo porque no han asimilado estrategias de aprendizaje con las que enfrentarse a una tarea nueva.

*Aprender a aprender* es muy importante en nuestros días, ya que en los momentos actuales, donde permanentemente se está expuesto a mucha información, es necesario saber organizar esta información, seleccionar lo más importante y saber utilizar más tarde ese conocimiento. Una de las ocho competencias básicas que la Comisión Europea (2007) propuso es la de *aprender a aprender* que, en cierto sentido, subyace a todas las demás. Definir esta competencia resulta complejo debido a la cantidad de matices en los que se puede poner la atención y al carácter transversal de la misma. La Comisión Europea (2007) define la competencia para *aprender a aprender* como:

La habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de “aprender a aprender” hace que los alumnos y alumnas se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y

formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia. (Comisión Europea, 2007)<sup>19</sup>

Desarrollar esta competencia requiere de la asimilación de una serie de estrategias de aprendizaje y de su puesta en práctica. Muchas y variadas han sido las definiciones que se han propuesto para conceptualizar las estrategias de aprendizaje (véase Monereo y Castelló, 1997; Nisbet y Schucksmith, 1987), sin embargo, en términos generales, una gran parte de ellas coinciden en que son instrumentos con cuya ayuda se potencian las actividades de aprendizaje y la solución de problemas.

En el caso de actividades pensadas para desarrollar la competencia escrita del alumno en una L2 o LE las estrategias de aprendizaje están orientadas a superar las limitaciones del aprendiz y las demandas de la tarea (Cumming, 1989; Hirose y Sasaki, 1994; Lay, 1982, 1988; Manchón, Roca de Larios y Murphy, 2000a; Zimmermann R., 2000). El interés de los investigadores en las estrategias que usan los alumnos tiene como principal objetivo conocer esos procesos mentales en los que se incurre mientras se escribe. Manchón (2001a), destaca que a través de las estrategias se puede:

- (a) Tener un control permanente de los objetivos que se persiguen con el texto.
- (b) Encontrar una forma de compensar las limitaciones cognitivas que el alumno encuentra.
- (c) Solucionar los problemas que en general puedan surgir

---

<sup>19</sup> La publicación en 2007 de *Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco de referencia europeo* es el anexo de una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente publicada en el Diario Oficial de la Unión Europea L 394 de 30 de diciembre de 2006.

Las estrategias se pueden clasificar en generales y específicas (Manchón, 2001a.). Las generales son aquellas que afectan a todo el proceso de la escritura y a todas sus fases, planificación, formulación y revisión, mientras que las específicas son las que se concentran dentro de cada una de las fases y no afectan al resto del proceso (para un listado véase Manchón, 2001a: 50). Otras clasificaciones (Manchón, *ibid.*) se centran en los objetivos generales que se persiguen en las fases de planificación y de formulación. Por ejemplo, una estrategia puede consistir en decidir si se presta más atención a los aspectos lingüísticos del texto escrito o si se centra más en la organización del texto. También se han considerado como estrategias los mecanismos que se usan para responder a las demandas del contexto sociocultural en el que se escribe (Leki 1995; Spack, 1997). Leki (*ibid.*) distingue entre:

- (a) Estrategias para centrarse en el objetivo del texto.
- (b) Estrategias para poner en práctica las experiencias anteriores.
- (c) Estrategias que aprovechan al máximo las posibilidades del contexto como la retroalimentación disponible, buscar modelos que sirvan de guía, o aplicar la formación recibida sobre escritura en una L2.
- (d) Estrategias para posicionarse ante las demandas del profesor aceptándolas o debatiéndolas.
- (e) Estrategias para encontrar formas de enfrentarse a las demandas de los cursos y tareas sobre la escritura en L2.

Otras estrategias más específicas se centran en aspectos mucho más concretos del proceso de escritura como por ejemplo: (a) El uso de la L1 (Akyel, 1994; Cohen y Brooks-Carson, 2001; Kobayashi y Rinnert, 1992; Lay, 1982, 1988; Qi, 1998); (b) La reestructuración o *backtracking* (Manchón, Roca y Murphy, 2000a, 2000b).

También es inevitable, al igual que en otras destrezas de la lengua, aplicar estrategias que se siguen en la escritura de una L1 (Amdt, 1987; Cumming, 1989; Cumming, Rebuffot y Ledwell, 1989; Hatasa y Soeda, 2000)

Cumming (1989) distingue entre estrategias que el alumno usa de *forma consciente* para solucionar los problemas con los que se encuentra en la tarea de escribir y estrategias que se usan de *forma heurística* (al tanteo) que le ayudan a tomar decisiones sobre la organización y la redacción del texto.

Finalmente, y ante la argumentación anterior que defiende la importancia de la competencia estratégica para los alumnos que están aprendiendo un idioma, es trascendental recordar que esta competencia se puede mejorar a través de una formación específica (Sasaki, 2000; Sengupta, 2000). En este sentido, el trabajo de investigación que se ha llevado a cabo en esta tesis doctoral ha desarrollado una actividad con la que los aprendices de inglés como LE en su etapa de educación secundaria pueden conocer y practicar estrategias autónomas para la revisión de sus producciones escritas. Dichas estrategias se han centrado en la detección y *corrección de errores* en la DTV. De esta manera, se ha querido dar al aprendiz un papel más activo en la corrección de sus errores y se ha puesto a sus disposición estrategias adecuadas para: (a) Identificar los errores concretos, (b) Acceder a información metalingüística adecuada que le ayude a decidir si está cometiendo un error o no, (c) Comprobar si las correcciones son correctas o no.

### **1.5.3. La revisión de textos escritos.**

Son varios los investigadores (Cumming y So, 1996; Ferris, 1997, 2003; Kepner, 1991; Ruegg, 2015; Yang, Badger y Yu, 2006). que han llevado a cabo estudios sobre los efectos que tienen las respuestas del profesor y de los compañeros en los procesos de

revisión de los estudiantes de inglés como L2. A través de estos estudios se pudo comprobar que tanto las respuestas del profesor como las de los compañeros pueden influir positivamente en el tipo de revisión y de estrategias que los estudiantes de inglés como L2 utilizan cuando redactan un texto. Existe una relación entre los comentarios realizados por escrito y las revisiones posteriores hechas por los estudiantes (Conrad y Goldstein, 1999), sin embargo, no todos los alumnos actúan de la misma manera. La revisión se aplica de forma diferente según la competencia del alumno en esta destreza. Los aprendices menos competentes se centran en aspectos más superficiales del texto, mientras que los alumnos más competentes muestran mayor preocupación por asuntos globales y específicos como por ejemplo el contenido y la organización del texto (Kobayashi y Rinnert, 2001). Destacan Devine, Railey y Boshoff (1993) que en ocasiones los profesores centran la revisión de los textos escritos en los aspectos gramaticales y relegan a un segundo plano la importancia del contenido. Este *enfoque gramatical* ha estado muy arraigado en la formación de la escritura como L2 (Raimes, 1994), sin embargo estudios posteriores defienden que los resultados finales pueden ser mejores si se enseña al alumno a usar estrategias de revisión que le ayuden a considerar todas las variables que influyen sobre un texto escrito, en especial, la importancia del lector (Sengupta, 2000). La formación junto con la práctica en la escritura facilitan la adquisición de dichas estrategias (Kobayashi y Rinnert, 2001).

En el presente trabajo de investigación se ha planteado la efectividad que tendría aplicar en los alumnos, una estrategia de revisión para centrar la corrección de sus redacciones en un aspecto gramatical concreto, la DTV. Estos errores pueden dar lugar a malentendidos entre el emisor y el receptor del mensaje. La estrategia que se propone, consiste en identificar las *formas verbales* del texto para comprobar, con ayuda de información metalingüística, si hay errores en la DTV y corregirlos de forma autónoma,

con ayuda de los iguales o incluso de programas informáticos. Estos últimos se consideran una estrategia de revisión muy desarrollada hoy día entre los aprendices de segundas lenguas con los que pueden encontrar y corregir errores en un texto escrito.

De entre la gran variedad de programas informáticos disponibles en la actualidad, los procesadores de textos y los correctores gramaticales siguen siendo muy populares por su fácil acceso y presencia en la mayoría de ordenadores personales. Los avances en la tecnología han permitido que estos programas ayuden al alumnado tanto en la redacción como en la revisión y edición de sus textos escritos (MacArthur, 2006; Goldberg, Russell y Cook, 2003). Los procesadores de texto fueron objeto de muchas investigaciones que demostraron los aspectos positivos y negativos que suponían tanto para el aprendiz de segundas lenguas como para la redacción en una L1. Los primeros estudios aseguraban que los alumnos más competentes en la escritura de la lengua, realizaban más revisiones con los procesadores que con el lápiz y el papel (Daiute, 1985; Dalton y Hannafin, 1987; Frase et al., 1985; McAllister y Louth, 1988). Otros estudios demostraron justo lo contrario. Los alumnos se centraban en aspectos superficiales del texto, descartando revisiones más profundas (Owston, Murphy y Wideman, 1992; Joram et al., 1990). En algunos casos los alumnos revisaban incluso menos que con el papel y el lápiz (Benesch, 1987; Coulter, 1986; Daiute, 1986). Las funciones más usadas en este tipo de programas son la revisión y la edición de la gramática y la ortografía, que ayuda a los alumnos a perder el miedo a cometer errores de este tipo ya que el programa informático les ofrece varias opciones correctas entre las que pueden elegir (Warschauer y Healey, 1998). Ofrecer esta tranquilidad al aprendiz a través de los procesadores de texto implica el desarrollo de una actitud mucho más positiva hacia la escritura en una L2 (Pennington, 1996). Sin embargo, no hay que olvidar las voces que destacan que la informática puede ser contraproducente para los

alumnos que tienen una destreza muy pobre en la L2 y no son capaces de entender la retroalimentación que les ofrece el ordenador (Ching, 1990; Phinney y Khoun, 1993). Así lo reflejaron estos primeros estudios que se centraron en un contexto donde los alumnos estaban menos acostumbrados a trabajar con programas informáticos y cuando los centros de formación todavía no tenían ordenadores disponibles para su uso en la enseñanza y el aprendizaje de las distintas materias. Hoy día, las aplicaciones informáticas son mucho más fáciles de manejar y ya no suponen una novedad en el aula de idiomas. Una nueva generación de estudios ha examinado el impacto que las nuevas tecnologías tienen en la competencia escrita de los alumnos, especialmente en los que presentan problemas de aprendizaje. (Dave y Russell, 2010; MacArthur, 2009; Morph y Graham, 2012). Entre estos estudios destaca el trabajo de Cáceres (2014) que ha demostrado los beneficios que los procesadores de textos han tenido en alumnos sordos de educación secundaria

Como se ha mencionado anteriormente, la presente tesis doctoral es una continuación del trabajo de investigación que se llevó a cabo para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (Hernández, 2009), donde se puso de manifiesto que el procesador de textos de *Microsoft Office*, no es capaz de corregir los errores que los alumnos de inglés como L2 cometen en la DTV por tratarse de errores semánticos. Por ejemplo, las expresiones *I like jam* y *I liked ham* son válidas para un corrector de este tipo, pero el significado de la oración es muy distinto y sólo la persona que lo escribe sabe si quiere decir una cosa u otra. El presente estudio aporta soluciones para que el corrector gramatical *e-gramm* (véase apartado 4.2.2 origen) se pueda convertir en una estrategia de revisión real para los errores en la DTV. En la sección 4.2.3 se propone la creación de un detector de verbos (*verb buster*) con el que poder destacar informáticamente los tiempos verbales en una redacción y que sea el alumno el que

valore si la DTV es correcta o no en el contexto en el que aparece, algo prácticamente imposible para un ordenador. Los resultados obtenidos han sido positivos y se ha demostrado que se pueden corregir errores que pasarían desapercibidos para correctores actuales como el de *Microsoft Office*<sup>20</sup>, *WhiteSmoke*<sup>21</sup> o *Grammar Slammer*<sup>22</sup> que no han sido diseñados para aprendices de Inglés como LE (Hernández, 2012). Este tipo de errores requiere de correctores como *e-gramm* diseñados específicamente para aprendices de inglés como L2 y que corrige los errores de estudiantes españoles de inglés que se encuentran en un nivel A2 / B1 (clasificación en el MCERL, 2001). El corrector funciona con una base de datos de errores típicos que suelen cometer los estudiantes de estos niveles y su función consiste en detectarlos en las redacciones de los alumnos para ofrecerles retroalimentación que guíe al alumno a la corrección de los mismos (para saber más sobre *e-gramm*, Lawley, 1999, 2004, 2009, 2015; Chacón-Beltrán, 2007, 2009; Hernández, 2012).

#### 1.5.4. La gramática.

En el recorrido que hemos hecho por los enfoques y metodologías del siglo XX en el apartado 1 del **Capítulo I**, hemos podido ver que la gramática ya no ocupa el lugar privilegiado que tenía en el *método de la gramática y la traducción*. Cabe por lo tanto preguntarse, cuál es la situación de la didáctica de la gramática en la escritura como L2. Su importancia en la enseñanza de una L2 es obvia ya que si el alumno tiene un gran dominio de las estructuras y del vocabulario de la lengua que estudia, podrá expresarse con mayor confianza por escrito y avanzar así en el desarrollo de esta destreza (Archibald, 2001).

---

<sup>20</sup> Procesador de textos que permite la corrección léxica y gramatical de los textos.

<sup>21</sup> Es un corrector gramatical que sólo está disponible en internet, <http://www.whitesmoke.com/>

<sup>22</sup> Corrector léxico y gramatical disponible en internet.



La actividad metalingüística que tiene lugar durante el proceso de la escritura, es imprescindible tanto en los procesos de producción como en los de comprensión lingüística para analizar y controlar el lenguaje (Camps et al., 2000). Esta actividad se construye en el marco de la interacción social, ya que a través de ellas se activa el aprendizaje lingüístico y la construcción de su conocimiento. Por lo tanto, la escuela y su contexto sociolingüístico se convierten en el escenario donde se desarrolla el lenguaje y donde tiene lugar la adquisición y el dominio de los usos lingüísticos y de los conceptos que se asocian con el conocimiento del código (Bernstein, 1971; Cummins, 1979).

Estudios como el de Tsang y Wogn (2000) demostraron que la enseñanza explícita de la gramática no implica una mejora significativa en la *producción escrita*, pero sí que permite escribir con mayor disposición y usar construcciones sintácticas más maduras. Una de las grandes diferencias entre la escritura en L1 y L2 está precisamente en la competencia estratégica y en el dominio de la L2. Los escritos están limitados por la sobrecarga cognitiva que se produce al escribir en una L2 sin poseer el dominio completo de la lengua, lo que explica las diferencias cuantitativas identificadas entre la escritura en L1 y L2 (Cabaleiro, 2003). La fase de producción que tiene lugar en una L2 requiere más atención y más esfuerzo debido a la falta de conocimiento automatizado para configurar las estructuras sintácticas y morfológicas y todo depende más de la capacidad de memoria del alumno (Dekeyser, 2007b). A toda esta dificultad hay que añadir que el alumno también tiene que evitar las influencias de la L1 que dan lugar a errores en la L2 (Kormos, 2012).

Cumming, Rebuffot y Ledwell (1989) concluyeron que son dos las variables que influyen en las calificaciones que se daban a las composiciones en L2, la competencia en la *producción escrita* y el dominio de la L2. La primera ayudaría al proceso de

escritura mientras que la segunda favorecería al producto. Los escritores con mayor competencia en L2 producen textos más efectivos. Lo mismo concluyeron autores como Carson et al. (1990), Pennington y So (1993), Yau (1991) para los que a mayor nivel de conocimiento de la L2, se obtenía una mayor complejidad conceptual y sintáctica en los textos escritos.

La *hipótesis del nivel umbral* (Manchón, 2001b) demanda la posibilidad de la existencia de un umbral de competencia en L2 necesario para que la transferencia de habilidades y estrategias desarrolladas en la L1 se produzca. Esta idea está en línea con Hirose y Sasaki (1994) que destacan que el dominio de una L2 jugaría un papel más importante en niveles inferiores e influiría menos cuando éste alcanzara determinado nivel.

En muchos casos, el *enfoque gramatical* en la escritura como L2 es más bien una necesidad organizativa para dar solución a la existencia de clases muy numerosas que impiden una retroalimentación más detallada de cada una de las redacciones de los alumnos. Como apunta Leki (2001), “While correcting grammar exercises for large numbers of students may be tedious and time consuming, giving appropriate and useful feedback on multiple drafts of texts by large numbers of students is simply not possible”. (Leki, 2001: 200). Este tipo de situaciones, junto con la prioridad que se suele dar a las destrezas del habla, de la lectura y de la comprensión oral en los cursos de lenguas extranjeras, han dado lugar a que se asocie la *producción escrita* con el desarrollo de la gramática, dejando de lado otros aspectos igual de importantes como por ejemplo el contexto para el que se escribe (Leki, *ibid.*)

Manchón (2011b) y Williams (2012) argumentan que desarrollar la escritura como L2 ayuda a los alumnos a identificar y asimilar nuevos conocimientos

lingüísticos, a consolidar sus conocimientos, a conseguir mayor automatización y a comprobar si sus hipótesis son correctas.

El presente trabajo de investigación se ha centrado en un aspecto gramatical concreto: los errores en la DTV que los alumnos de educación secundaria cometen al expresarse por escrito en inglés como LE. Fueron varios los casos encontrados en los que los alumnos cometían errores en este aspecto de la gramática y no fueron capaces de corregirlos en las revisiones no guiadas que realizaban al finalizar sus redacciones. En el presente estudio se ha desarrollado una actividad didáctica con la que los alumnos han corregido varios de los errores de este tipo mientras participaban en una actividad para mejorar su competencia comunicativa. Para ello se ha optado por una metodología basada en el énfasis en la forma lingüística (Doughty y Williams 1998; Ellis R., 1994a, 2001; Ellis R., Basturkmen y Loewen, 2002, Ellis, R., Shenn, Murakami, y Takashima, 2008; Salimi, Bonyadi, y Asghari, 2014) que detallamos en el **Capítulo IV**.

#### **1.5.5. El contexto educativo español**

El estudio del aprendizaje de lenguas extranjeras tanto en el contexto de la escuela primaria como en el de la secundaria no se desarrolló hasta finales de la década de los 90. Hasta hace poco, la enseñanza obligatoria de idiomas en muchos países se iniciaba en la secundaria. Los primeros estudios que recogen las experiencias de las lenguas extranjeras en la educación primaria aparecen en 1998 (véase a Blondlin et al. 1998) y demuestran que los alumnos alcanzan un mejor dominio en la comprensión que en la producción. En el caso de España, hay varios estudios sobre la competencia lingüística, tanto oral como escrita, de alumnos del tercer ciclo de primaria que corroboran los resultados anteriores (Alabau y Pérez, 2003; García Mayo y García Lecumberri, 2003). Muñoz (2003) destacó que la destreza oral de niños de quinto de primaria estaba

limitada al uso de palabras aisladas y de fórmulas memorizadas, mientras que Torras y Celaya (2001) y Lasagabaster y Doiz (2003) apuntaban que la destreza escrita presentaba una complejidad sintáctica muy pobre aunque con cierta fluidez debido al vocabulario adquirido y al uso repetitivo de las mismas estructuras.

En lo que a la educación secundaria se refiere, en repetidas ocasiones se han realizado estudios internacionales sobre el desarrollo de la competencia lingüística en una L2. Uno de los primeros fue el del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación de España junto con la Dirección de Evaluación y de la Prospectiva de Francia y la Agencia Nacional de Educación (Skolverket) de Suecia que evaluaron, en 1987, los conocimientos y competencias adquiridas en inglés por alumnos de entre 15 y 16 años. Del estudio (referenciado en Corpas y Madrid, 2007) se concluye que en la *producción escrita*, el alumnado francés evaluado alcanzaba los objetivos propuestos en un 41%. El español se quedaba dos puntos por debajo (39%). El alumnado sueco es el que mejor resultado lograba, con una media del 60%.

Otro estudio internacional desarrollado en 2002 y que fue una ampliación del proyecto anterior, contó con la colaboración de Francia, España, Suecia, Dinamarca, Noruega, Alemania, Finlandia y Países Bajos y se conoce con el nombre de la *evaluación del rendimiento de los alumnos en inglés en ocho países europeos* (Bonnet, 2004)<sup>23</sup>. En él tomaron parte unos 15.000 alumnos de último año de educación secundaria obligatoria (en adelante, ESO). En España la evaluación se realizó en la segunda semana de mayo de 2002 con alumnos que estaban cursando 4º de ESO y con

---

<sup>23</sup> Informe realizado en colaboración con *European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems*.

inglés como primera LE. La muestra es representativa en su escala estatal, incluyendo a todas las Comunidades Autónomas, pero no aporta información sobre cada una de ellas. Participaron 123 centros educativos; 2597 alumnos y 123 profesores de inglés. La evaluación abarcó dos test para los alumnos, uno de conocimientos y otro de autoevaluación y dos cuestionarios, uno para los alumnos y otro para el profesor. La prueba de conocimientos tuvo como objetivo medir la competencia en cuatro ámbitos: comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita y competencia lingüística. Los resultados más bajos de todos los evaluados se encontraron precisamente en la *producción escrita*. Los alumnos franceses obtuvieron los peores resultados (14'55%), seguidos por los españoles (23'41%).

Los resultados no son mucho mejores en el informe que presento el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (en adelante, INECSE) en 2001 titulado *la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa en educación secundaria obligatoria* (INECSE, 2004). Este informe evaluó, junto a otros aspectos, los conocimientos de la lengua inglesa adquiridos por el alumnado de la ESO, al término del primer y segundo ciclo. En la prueba de *producción escrita*, se valoró la corrección y la adecuación semántica. La primera incluye la ortografía y un correcto uso gramatical donde el porcentaje de alumnos que consiguió estos objetivos son del 39% y del 38% respectivamente. La segunda evalúa la capacidad del alumnado para utilizar un vocabulario adecuado al texto y los resultados están en torno al 60% en objetivos cumplidos.

El Consejo de Ministros de la Unión Europea, en su reunión del día 12 de mayo de 2009, adoptó el nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación conocido como *estrategia educación y formación 2020* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). Uno de sus objetivos es preparar a

los ciudadanos en las competencias y habilidades que precisa la economía y sociedad europea para ser competitiva e innovadora, abogando por la mejora de la educación y los sistemas de aprendizaje en relación a las nuevas demandas y tendencias con el fin de aunar las habilidades y competencias con las necesidades del mercado de trabajo y los cambios culturales y sociales a los que hay que hacer frente ante un mundo globalizado. La *estrategia educación y formación 2020* ha propuesto, para valorar el rendimiento educativo, comprobar los resultados de los alumnos en la adquisición de las competencias básicas en diversos estudios y, particularmente para el punto de referencia, en PISA<sup>24</sup>. La adquisición de las competencias básicas al finalizar la educación obligatoria es uno de los objetivos para mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación en la UE. Con respecto al aprendizaje de idiomas, en el Estudio Europeo de Competencia Lingüística<sup>25</sup>, cuyos resultados se publicaron en junio de 2012, pone de manifiesto que el nivel de usuarios independientes (niveles B1 y B2 del MCERL) a la edad de 15 años es del 27% en España, mientras que es del 42% en el conjunto de países que participaron en el estudio.

Corpas y Madrid (2007) concluyen en su estudio sobre el desarrollo de la *producción escrita* en inglés al término de la ESO española que solamente el 10'6% de los estudiantes es capaz de escribir textos contextualizados en lengua inglesa, mientras que el 89'4% restante no es capaz de hacerlo. Después de 10 años de estudio del idioma inglés, los alumnos de secundaria producen textos pobres de contenido y con problemas de cohesión y coherencia, por lo que no se cumple el objetivo que marcan los diseños

---

<sup>24</sup> Programme for International Student Assessment: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Se trata de un proyecto de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria.

<sup>25</sup> Traducido en inglés como *European Survey on Language Competences* (ESLC)

curriculares en *producción escrita* en lengua inglesa al término de su ESO. “Tanto el contenido, como el registro empleado, la cohesión y coherencia de los textos y su capacidad de editar y corregir errores es deficiente” (Corpas y Madrid, 2007: 185). En la investigación se llegó a la conclusión de que el alumnado medio de la investigación pertenecía al nivel A2 del MCERL (2001), capaz de escribir oraciones simples con conjunciones sencillas sobre su familia, entorno y su educación. Pueden escribir textos sencillos para describir sus intereses, acontecimientos simples y sus expectativas de futuro. Sus errores gramaticales son frecuentes y a veces la comprensión del texto es imposible. Suelen preferir las estrategias de evitación a las de logro ante situaciones en las que no son capaces de escribir el vocablo que requiere el contexto.

Estos resultados han dado lugar a la pregunta de si la enseñanza de la *producción escrita* está bien planteada desde las instituciones que la introducen en los centros de enseñanza. Leki (2001) plantea que es posible que los ministerios y las consejerías de educación que promueven la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de una LE no sean conscientes de que los profesores necesitan disponer de mucho tiempo para poder atender al alumnado. Una de las demandas de los estudiantes es contar con mayor número de tutorías individuales con el profesor para comentar los textos que escriben. La gran cantidad de alumnos que hay en las clases hace que esto no se pueda realizar con la frecuencia necesaria. Otra posibilidad que plantea Leki (ibid.) es que las instituciones no quieran gastar la cantidad de dinero que implica un programa de enseñanza de la escritura en una LE. Un gasto que puede ser necesario para acompañar al protagonismo que el bilingüismo está adquiriendo en la sociedad tanto en la educación primaria como secundaria. Sirva como ejemplo el caso de la Región de Murcia donde la Consejería de Educación (publicado en el periódico *La verdad*, 2014) ha comunicado que todos los colegios de la Región serán bilingües en 2019 y podrán

elegir cuántas materias darán en inglés. La inmersión en inglés será obligatoria aunque en diferentes niveles que elegirán los centros. A través de sus claustros y consejos escolares, la comunidad educativa podrá elegir cuál de los tres grados de inmersión establecidos escogen, es decir, cuántas asignaturas quieren que los alumnos cursen en LE. En el nivel inicial, los aprendices estudiarán dos asignaturas en inglés: la lengua extranjera y Ciencias de la Naturales. En el nivel intermedio se enseñará hasta un 50% del currículo en inglés. Además de las materias marcadas para el nivel inicial, podrán escoger las que quieran a excepción de las Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Matemáticas. Este nivel es equiparable, aproximadamente, con el que ofrecen en la actualidad los 140 colegios públicos y concertados de la Región que ya ofrecen clases bilingües. En el nivel avanzado, la carga lectiva impartida en inglés superará el 50% en cualquier materia incluida Matemáticas. Las únicas materias que quedan blindadas en castellano son lengua castellana y literatura, y la segunda lengua extranjera. La Consejería de Educación, Cultura y Universidades de Murcia, busca que los alumnos al terminar la Educación primaria tengan un nivel de inglés equivalente al A2 según el MCERL (2001). Este es un objetivo ambicioso en el que no se puede olvidar la importancia que tiene la *producción escrita* para alcanzar dicho objetivo. Esta tesis doctoral contribuye a este campo de la LE centrandó la atención del alumno en los errores que en algunas ocasiones se comenten en la DTV cuando se expresa por escrito. Se ha podido comprobar que estos errores se cometen en el curso de 2º de bachillerato, un curso pre-universitario en el sistema educativo español, lo que implica que en algunos casos, no se ha corregido este error a lo largo de la formación en estudios secundarios del alumno. El bachillerato representa una etapa muy significativa y de gran relevancia académica y social. Al finalizar estos estudios los alumnos pueden optar a distintas vías para continuar sus estudios superiores. Algunos suelen acceder a una



prueba de acceso a la universidad que desde el curso 2009-2010 busca adaptarse al contexto socioeconómico y a los estudios de grado y sus distintas ramas de conocimiento (RD 1393/2007): artes y humanidades, ciencias, ciencias de la salud, ciencias sociales y jurídicas, ingeniería y arquitectura. Realizar una carrera universitaria se concibe hoy en nuestra sociedad como un bien que ofrece ventajas en el devenir vital y laboral de las personas (Salas y Martín-Cobos, 2006), y así lo entiende gran parte de los padres y del alumnado. Otra vía para alcanzar una cualificación y un título profesional y que muchos estudiantes de bachillerato consideran es la formación profesional. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante, OCDE)<sup>26</sup>, entre 2001 y 2007, aumentó el número de quienes optaron por un ciclo formativo de grado superior (OCDE, 2009). Por lo tanto, la enseñanza secundaria se puede considerar el sustrato y principal referencia a la hora de establecer los marcos y modelos formativos superiores. La educación secundaria y la educación superior se ven no tanto como eslabones sino como elementos que forman un sistema formativo donde hay aspectos comunes que permiten la continuidad formativa entre los marcos institucionales en los que transitan los estudiantes (Lorenzo y otros, 2014). Según datos de la OCDE (2014) el 54% de la población española entre 25 a 64 años posee como mínimo estudios de la segunda etapa de educación secundaria (lo que equivale en España a Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio). Sin embargo, en el promedio de la OCDE, el porcentaje de la población con dichos estudios

---

<sup>26</sup> La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) presenta todos los años una extensa recopilación de estadísticas e indicadores del sistema educativo de los 34 Estados Miembros de esta Organización que agrupa a los países más desarrollados del mundo, además de otros ocho países que forman parte del G20. La publicación, denominada *Education at a Glance. OECD Indicators*, permite analizar la evolución de los diferentes sistemas educativos, su financiación y el impacto de la formación en el mercado de trabajo y en la economía.

alcanza un valor bastante superior, del 77%. Ésta organización destaca la importancia de obtener un título de segunda etapa de educación secundaria por los conocimientos claves que se adquieren para poder acceder al mercado de trabajo y emprender estudios de nivel terciario. El dominio de la lengua inglesa a nivel oral y escrito es imprescindible para este alumnado que finaliza sus estudios en educación secundaria y que tiene que ser capaz de resolver situaciones comunicativas en una LE. Desarrollar la autonomía de los alumnos en esta materia les permitirá afrontar las dificultades que a veces se plantean en la comunicación. El presente trabajo de investigación aporta soluciones a este tipo de situaciones tan comunes en la vida laboral y cotidiana de hablantes de inglés como LE. Concretamente, se ofrecen soluciones para mejorar la *producción escrita* de los alumnos durante su educación básica, pero que también les servirán para continuar sus estudios superiores y para incorporarse al mercado laboral.

**CAPÍTULO 2. *TENSE* Y *TIME*: REVISIÓN TERMINOLÓGICA, DEFINICIÓN  
Y CLASIFICACIÓN**



### 2.1. *Tense* y *time*.

*Tense* y *time* son dos palabras inglesas que en español se pueden traducir por *tiempo verbal* (*tense*) y por *tiempo físico* (*time*). Las dos traducciones (*tiempo verbal* y *tiempo físico*) tienen en común la palabra *tiempo*, por lo tanto es obvio pensar que existe una estrecha relación entre ambas. Para entender dicha relación es necesario detenernos en la definición de la palabra *tiempo*, un término que en español es polisémico y que se utiliza para referirse a fenómenos físicos, atmosféricos, cronológicos, psicológicos y lingüísticos (Cuadrado, 2010).

Entre los autores que distinguen distintos tipos de tiempo se encuentra Benveniste (1971) que habla de *tiempo físico*, *tiempo psíquico*, *tiempo cronológico*, *tiempo lingüístico* y *tiempo verbal*.

El *tiempo físico*. Cuando nos cuestionamos el origen del tiempo todas las miradas apuntan a la teoría del *big bang* (gran explosión) cuando todo el Universo estaba concentrado en un solo punto. A partir de este momento se entiende que el universo comenzó a expandirse hasta el día de hoy. Sin embargo, hay teorías a favor de que el universo llegue a detenerse y comience a contraerse otra vez y teorías que apuestan por una continua expansión infinita. La teoría del *big crunch* explica que si la cantidad de materia en el universo supera cierto valor crítico, la atracción gravitatoria entre las

galaxias las irá frenando hasta detenerlas, dando lugar al fin del universo (Hawking 1988, 2001; Hawking y Mlodinow, 2005).

Según Benveniste, “el tiempo físico es un continuo uniforme, infinito, lineal y segmentable a voluntad. Tiene por correlato en el hombre una duración infinitamente variable que cada individuo mide de acuerdo con sus emociones y con el ritmo de su vida interior.” (Citado en Rojo y Veiga, 1999). De esta definición, destaca Cuadrado (2010) que tenemos que entender que el *tiempo físico* es exterior al pensamiento humano, con un principio (*big bang*) y un final (*big crunch*), no es absoluto sino relativo y con posibilidad de avances, retrocesos y comunicaciones directas entre diferentes momentos. Einstein y Nathan Rosen demostraron en 1935 la idea de los *agujeros de gusanos* o *puentes* entre diferentes regiones del espacio-tiempo.

El *tiempo psíquico* o *tiempo vivido*. Es la experiencia personal que cada uno tiene del paso del tiempo. El paso del tiempo en este caso puede ser más o menos lento dependiendo de la actividad que se lleve a cabo. Guillaume (1984) y Comrie (1985) (citados en Cuadrado, 2010) están de acuerdo en representar el *tiempo psíquico* como una línea recta cuyo punto de referencia es el momento existencial actual (presente), todo lo vivido con anterioridad a ese punto forma parte del pasado y lo que vendrá después pertenece al futuro. Esta diferencia es fundamental para conceptualizar el *tiempo lingüístico*.

El *tiempo cronológico*. Todos los sucesos tienen lugar en una línea del tiempo que es imparable y que impide viajar hacia atrás a nuestro antojo. Esto sólo es posible a través de la memoria. Para recorrer con la mente sucesos pasados tenemos hitos que nos permiten dicha operación. Estos hitos constituyen el *tiempo cronológico*. Las sociedades usan los calendarios como mecanismos para situar los acontecimientos en el

tiempo a partir de eventos autobiográficos. Según Benveniste (1971), todos los calendarios cumplen tres condiciones:

- a. Condición estativa. Existe un punto cero que se establece a partir de un hecho relevante compartido por el calendario.
- b. Condición direccional. Los acontecimientos se sitúan delante, durante o después del punto cero.
- c. Condición mensurativa. Existe una distancia entre los acontecimientos que se suceden y el punto cero que se puede medir.

Cuantificar el tiempo es posible a través de las unidades de medida basadas en fenómenos naturales como el movimiento de los astros (las estaciones, los años, alternancia del día y de la noche), aparatos de medida (relojes y cronómetros), unidades temporales (semanas, meses, siglos, etc.)

El *tiempo lingüístico*. Comrie (1985) señala que el momento de la enunciación representa el *centro deíctico* sobre el que se puede localizar un acontecimiento en el tiempo. Coincide con el *ahora* y respecto a él los acontecimientos pueden ser anteriores, simultáneos o posteriores. Esta es la forma en la que una lengua ordena el tiempo en el momento en el que pensamos, hablamos o escribimos. Este punto de referencia es aceptado por los interlocutores para que la comunicación sea posible. El *tiempo lingüístico* es, por lo tanto, la localización de los acontecimientos en una zona anterior, simultánea o posterior respecto al eje central (el *ahora*) o bien respecto a otro punto que a su vez está relacionado con el punto central.

El *tiempo lingüístico* también se conoce como *tiempo gramatical* ya que cada lengua gramaticaliza la localización del tiempo de una manera. Esto es posible a través de expresiones léxicas compuestas, clases cerradas como los adverbios (mañana, hoy, ahora, etc.) y categorías gramaticales como el *tiempo verbal*.

El *tiempo verbal*. Para entender la definición de *tiempo verbal* previamente es necesario explicar la diferencia entre significado y referencia. Según Saussure (1995), el *significado* es el contenido mental que se le da al signo lingüístico. Es decir, es el concepto o idea que se asocia al signo en todo tipo de comunicación. Éste depende de cada persona, ya que cada una le asigna un valor mental al significado, pero por convención este significado debe ser igual para realizar una comunicación óptima. Para Coseriu (1992), el *significado* es el contenido lingüístico que está determinado por los modos que los hablantes de una comunidad lingüística aplican tradicionalmente para estructurar la designación (la referencia a la realidad extralingüística). El *significado*, como contenido lingüístico históricamente establecido, es propio de cada lengua y es, a la vez, lo que origina las diferencias entre las lenguas con un sistema propio y específico de estructuración de la referencia extralingüística. Para Coseriu (1977) el *significado* que adquiere un signo proviene de sus relaciones con los demás signos, mientras que la referencia a la que el signo hace alusión pertenece a una realidad representada. De esta manera se puede explicar que un signo pueda tener muchas referencias y un sólo significado y que dos o más signos con un significado diferente puedan tener una misma referencia. Por ejemplo, en el caso del *tiempo verbal*, una *forma verbal* en presente simple y otra en futuro (distintos significados) pueden tener la misma referencia deíctica (momento posterior a la situación enunciativa). Estamos ante un *significado temporal* que transmite el *tiempo lingüístico* o *tiempo verbal* y ante una *referencia* a un *tiempo real* (*tiempo cronológico*) al que alude una forma concreta del verbo. Según Alarcos (1980) en el pensamiento del que habla siempre hay una *temporalidad* que conduce al hablante a elegir la *forma verbal* que más convenga a su significado. El significado de las *formas verbales* está formado por una



acción o un proceso y el carácter deíctico de dichas formas es lo que permite relacionarlo con el tiempo externo (Alarcos Llorach, *ibid.*).

## **2.2. Los tiempos verbales como deícticos temporales.**

En toda comunicación tanto oral como escrita suelen usarse elementos lingüísticos con los que se hace referencia a gente, cosas, lugares y tiempo. Estos términos se conocen con el nombre de deícticos y son necesarios para dar cohesión interna al discurso (Halliday y Hassan, 1976). Se trata de elementos que por sí solos no tienen sentido ya que su interpretación depende de aquellos otros términos a los que hacen referencia dentro o fuera del texto. Los pronombres demostrativos (éste, ése, aquél), expresiones de lugar (aquí, allí), de tiempo (antes, después, luego) y ciertos verbos (ir, venir, traer), son ejemplos de deícticos. Son recursos que posibilitan la ubicación de información en una situación espacio-temporal y que permiten a los participantes de un acto comunicativo viajar por el espacio y el tiempo de forma conjunta. Son “señales usadas para referirse sin designar” (Weinreich, 1974:145), o como define (Fillmore, 1975: 39), es “el nombre dado a esas propiedades formales de la expresión lingüística que están determinadas y que se interpretan por el conocimiento de los aspectos del acto comunicativo en el que la expresión lingüística en cuestión puede desempeñar un papel.”

Comrie (1985) y Lyons (1968) describen el término *tense* como una categoría deíctica. Para ellos el *tense* se caracteriza principalmente por relacionar el tiempo de la acción, o del evento al que se hace referencia en la acción con el momento del habla. Son varios los autores que comparten esta visión de *tense* como deíctico: Fillmore (1975), Gabbay y Rohrer (1978), Bäuerle y Von Stechow (1980), Lyons (1968; 1977), Steedman (1982), Levinson (1983), Posthumus (1988; 1999) y Comrie (1985).

Fillmore (1975) identifica cinco tipos de deícticos que se definen de acuerdo con la naturaleza del referente. Los *deícticos de persona/cosa* hacen referencia a los sujetos que participan en el acto comunicativo (tú, yo), otras personas (él, ella, ellos), o los objetos internos o externos al contexto comunicativo (eso, ésta); *los deícticos espaciales* hacen referencia al lugar en el que se encuentran los sujetos u objetos (aquí, allí); *Los deícticos temporales* hacen referencia al *tiempo físico-cronológico* (después, ahora, antes); *Los deícticos del discurso* hacen referencia al texto; *Los deícticos sociales* hacen referencia a las relaciones sociales entre los participantes que determinan la utilización de expresiones honoríficas o de insulto, por ejemplo.

Este trabajo de investigación se localiza dentro del campo de los *deícticos espaciales* con los que la lengua sitúa los eventos en el *tiempo físico-cronológico*. Comrie (1985) diferencia entre tres maneras distintas de hacerlo: (a) Expresiones compuestas léxicamente (*four minutes before Mike arrived*); (b) Términos léxicos (*now, today, yesterday*); (c) El *tiempo verbal (tense)*. Esta investigación se ha centrado en ésta última, el verbo. La pregunta a la que damos respuesta en este apartado es, ¿cómo se expresa el concepto tiempo a través del verbo?

Principalmente, en la lengua inglesa, el verbo transmite el tiempo de la acción a través de la morfología de inflexión (por ejemplo, *watched*) que a veces viene acompañada de términos léxicos (por ejemplo, *yesterday*) con los que existe una interrelación. Por ejemplo, *Yesterday, I watched the new film by Almodovar*. En este caso, *yesterday* y *watched* indican el tiempo pasado y según Saldanya (2004) estaríamos, ante un *uso básico* de la *forma verbal* con la que se trasmite el valor paradigmático del tiempo (valor que tiene dentro del sistema de oposiciones temporales y aspectuales). Bello (1847) se refiere a este uso como *significado fundamental*. En otras ocasiones podemos hablar de *usos derivados* (Saldanya, 2004) o de *significados*

*metafóricos* (Bello, *ibid.*) de los tiempos en los que los significados fundamentales de unos tiempos son sustituidos por los significados de otros tiempos. Por ejemplo, alguien relatando lo que le sucedió en un sueño vivido con anterioridad en el pasado podría decir, *I am in London and then I meet the Prime Minister who takes me to ...* Los usos *secundarios* de los tiempos (por ejemplo, un presente y un pasado) pueden coincidir en hacer la misma referencia deíctica. En el ejemplo anterior, se podría decir *I am in London...* y *I was in London...* para situar el evento en una momento anterior a la situación enunciativa. El *aspecto verbal*, como veremos en el apartado 2.5 influye sobre dicha interpretación.

Porto Dapena (1989) distingue tres formas de señalar el tiempo por parte del verbo dependiendo de cómo está fijado el punto de mira. Si éste está fijado objetivamente, se puede hablar de *deixis objetiva*, si está fijado subjetivamente, se puede hablar de *deixis subjetiva* y si está fijado por el contexto, en ese caso estaríamos ante una *deixis contextual*.

### **2.3. La temporalidad verbal.**

Anteriormente se ha hecho referencia a la temporalidad verbal, pero la importancia de este término para nuestra investigación requiere de mayor profundización en el concepto.

Son varios los autores que han contribuido a desarrollar la definición de temporalidad verbal. En un orden cronológico podríamos citar a Reichenbach (1947), Bull (1960), Comrie (1985), Porto Dapena (1989), Rojo y Veiga (1999), Saldanya (2004).

El modelo de Reichenbach (1947), basado en tres puntos, el punto del evento (*point of event*), el punto del habla (*point of the speech*), y el punto de referencia (*point*

*of reference*), ha supuesto una gran influencia en muchos trabajos sobre la temporalidad. Según Carrasco y García (1996) el punto del habla indica el momento de la enunciación, el punto del evento indica el tiempo en el que se localiza el evento, y el punto de referencia indica el intervalo de tiempo relevante con respecto al cual el hablante sitúa en la línea temporal el punto del evento.

En palabras de Reichenbach:

From a sentence like “Peter had gone” we see that the time order expressed in the tense does not concern one event, but two events, whose positions are determined with respect to the point of speech (S). We shall call these time points the point of the event (E) and the point of reference (R). In the example, the point of the event is the time when Peter went; the point of reference is a time between this point and the point of speech (Reichenbach: 1947: 288).

En la cita anterior Reichenbach explicaba lo que más tarde se conocería como *temporalidad absoluta y relativa*. En el ejemplo de Acero (1990: 47) *Juan se había ido*, el autor explica que el evento es anterior a un punto de referencia anterior al momento del habla.

Una de las grandes contribuciones de Bull (1960) fue la idea de que la localización de un evento en el *tiempo físico-cronológico* se consigue a través de un punto de referencia desde el que se puede orientar la situación y no en situarlo en una división determinada del tiempo.

Comrie (1985) distingue entre un centro deíctico básico que representa el momento de la enunciación y otros posibles centros deícticos proporcionados por el contexto.

Porto Dapena (1989), distingue entre *tiempo situacional* (deíctico) que sitúa la acción en referencia al *tiempo físico-cronológico*, partiendo del momento de la enunciación y *tiempo extensional* (no-deíctico), que es la duración del proceso o de la acción expresada, es decir, el *aspecto verbal*.

Royo y Veiga (1999: 2879) definen la temporalidad verbal como “[...] una categoría gramatical deíctica, mediante la cual se expresa la orientación bien con respecto al punto central (el origen) bien con respecto a una referencia secundaria que, a su vez está directa o indirectamente orientada con respecto al origen.”

Para Saldanya (2004: 201) “[...] los tiempos expresan relaciones de anterioridad, simultaneidad o posterioridad y [...] estas relaciones pueden establecerse directamente respecto del momento del acto de habla, o indirectamente, es decir, mediante un momento de referencia”.

Cuadrado (2010) destaca cuatro características fundamentales de la *temporalidad verbal* que surgen de la contribución de los autores anteriores.

1. Es una categoría gramatical deíctica.
2. Expresa la orientación del contenido léxico del verbo (situación, proceso o estado) en relación con el centro deíctico de referencia, respecto del cual dicha orientación puede ser anterior, simultánea o posterior.
3. El centro deíctico suele ser el momento de la enunciación, pero puede ser otro relacionado con él directamente o indirectamente.
4. La orientación de la situación respecto al centro deíctico básico (momento de la enunciación) puede ser directa o indirecta.

(Cuadrado, 2010: 85)

#### **2.4. Tiempo verbal absoluto y tiempo verbal relativo.**

Se diferencia entre *tiempo verbal absoluto*<sup>27</sup> y *tiempo verbal relativo* desde la publicación de Reichenbach en 1947. Para Reichenbach (1947) y sus seguidores la interpretación temporal se debe describir como la relación entre *speech time* (punto del habla), *event time* (punto del evento) y *reference time* (punto de referencia). Éste apunta que en ocasiones el tiempo en el que tiene lugar un evento se puede definir en relación con otro punto de referencia que no sea el momento del habla. Comrie (1985) en el **Capítulo II** de su obra ilustra el *tiempo verbal absoluto* (*absolute tense*) donde el punto de referencia para la localización de un escenario en el tiempo es el momento en el que se escribe o habla. Cuando habla de *tiempo verbal relativo* (*relative tense*), destaca que el punto de referencia para localizar un escenario puede ser algún punto en el tiempo dado por el contexto y no tiene por qué ser necesariamente el momento de escribir o hablar. Este autor distingue entre *pure relative* y *absolute-relative tenses*. *Pure relative tenses* son aquellos en los que una situación se localiza en el momento, antes o después de un punto de referencia proporcionado por el contexto. *Absolute-relative tenses*, son aquellos donde una situación se localiza en el momento, antes o después de un punto de referencia que a su vez se sitúa en el momento, antes o después del momento en el que se escribe o habla.

En algunas ocasiones la interpretación temporal de los eventos viene marcada por un nuevo punto de referencia establecido en el contexto, de manera que el evento se localiza como anterior a, simultáneo o posterior a dicho nuevo punto de referencia. Se puede hablar por lo tanto de complejas *tense references* en las que se representan eventos en relación a otros eventos, los cuales a su vez representan en relación con el

---

<sup>27</sup> Autores que usan esta terminología: Comrie (1985), Rojo y Veiga (1999), Saldanya (2004). También usan otros términos como, *tiempos absolutos y relativos* o *temporalidad absoluta y relativa*:

momento en el que se escribe o habla. Para saber más sobre la diferencia entre *absolute* y *relative tenses* véase a Gabbay y Rohrer (1978), Rohrer (1980) y Comrie (1985).

El instante de la enunciación es un punto en continuo movimiento que se puede tomar como *punto central* u *origen* junto al que se encuentra el *punto de referencia* (Reichenbach, 1947) o el *punto alocéntrico* (Rojo y Veiga, 1999). Se entiende que las *formas verbales* pueden orientarse directamente al *punto central* o pueden orientarse con respecto a referencias secundarias que, a su vez, deben de estar relacionadas directa o indirectamente al *punto central*. Rojo y Veiga (ibid.) indican que el *origen* o *punto central* con respecto al cual se orientan todos los demás, no es distinto de los demás puntos de referencia, sino únicamente el más importante de ellos.

Con respecto al momento del habla, se pueden crear tres relaciones básicas: simultaneidad, anterioridad y posterioridad. Estas relaciones se pueden establecer bien con respecto al *punto origen (centro deíctico)* o bien respecto a otro *punto de referencia (punto alocéntrico)* relacionado con éste. Esta diferencia es lo que da lugar a la *temporalidad absoluta* o la *temporalidad relativa*. Los *tiempos absolutos* son los que se relacionan directamente con el *punto origen* (por ejemplo, el presente o el futuro) y los *tiempos relativos* son los que se relacionan con un *punto de referencia* diferente del *punto origen* y relacionado con él (por ejemplo el pasado perfecto (*past perfect*)).

Otros autores (Pérez, 1998; Lyons, 1997) prefieren hablar de *grados de relatividad* y no de *tiempos absolutos*. Lyons habla de la relatividad de grado 1 en el caso del tiempo absoluto y de la relatividad de grado 2 en el caso del *tiempo relativo*.

Autores como Larendeau (1998) prefiere hablar del *orden del proceso* y cuestiona la validez de la *temporalidad indirecta y relativa*. Partiendo del momento de la enunciación, se establece el *orden del proceso* de lo que viene antes, lo que viene después y lo que pasa en el mismo instante. Esto es posible a través de un adverbio o de

un conector por ejemplo. Una vez que la *forma verbal* ha marcado una posición deíctica básica respecto al momento de la enunciación, a partir de ahí existiría una colocación ordenada (antes, durante, después), que compartiría la misma temporalidad.

## **2.5. El aspecto verbal.**

Hay tres conceptos que influyen en el significado del verbo que se deben diferenciar muy bien: (a) *Tiempo verbal (tense)*, (b) *Referencia temporal*, (c) *Aspecto verbal*. Cada una de estas categorías transmite una información distinta a través del verbo. Las dos primeras ya se han comentado en los apartados anteriores y ahora nos centramos en la tercera, el *aspecto verbal*. La mayoría de los gramáticos coinciden en que el *aspecto* y el *tiempo verbal* son categorías que se influyen mutuamente pero que se caracterizan por rasgos distintos.

Comrie (1985) distingue entre *tense* y aspecto y destaca que el *tense* es deíctico mientras que el aspecto no lo es. El aspecto es de naturaleza semántica.

García (1998: 13) define el aspecto como “[...] la relación temporal no deíctica entre dos intervalos de tiempo. [...] El primer intervalo es el tiempo efectivo de la situación, el tiempo “real” si queremos; el segundo intervalo es la parte de la situación que hace visible el aspecto”.

Quirk et al. (1985), también reconocieron la diferencia entre deíctico y no deíctico, “Unlike tense, aspect is not deictic in the sense that it is not relative to the time of utterance” (Quirk et al., 1985: 188), sin embargo en la definición de estos autores las dos categorías parecen fundirse. De la siguiente cita se puede deducir que la distinción entre tiempo y aspecto queda prácticamente rebajada a una mera diferencia terminológica.



In fact, aspect is so closely connected in meaning with tense, that the distinction in English grammar between tense and aspect is little more than a terminological convenience which helps us to separate in our minds two different kinds of realization: the morphological realization of tense and the syntactic realization of aspect. (Quirk et al. 1985: 189).

La mayoría de autores están de acuerdo en definir el *aspecto verbal* como no deíctico, sin embargo, este término se ha utilizado en la lengua inglesa para hacer referencia a categorías semánticas, *formas verbales* y significados léxicos. Fueron varios los lingüistas que se quejaron de esta falta de precisión en la descripción del concepto, entre ellos, Bache (1985), Hopper (1982) y Mitchell (1979).

For some ... [aspect] is a set of grammaticalized verbal forms of characteristic morphological shape and syntactic employment; for others, it is a multi-exponential property of verb phrases; for others again, it is a sentential category in whose terms aspectual devices are predicates of whole propositions. (Mitchell 1979: 159).

En el *aspecto verbal* se pueden distinguir dos componentes principales, el aspecto léxico del verbo – su significado propio – y su aspecto gramatical o flexivo – la conjugación verbal específica. Es decir, el aspecto se puede expresar de manera léxica a través de la semántica léxica inherente en el verbo que describe la forma en la que se desarrolla la acción en el tiempo (estado, proceso, actividad) y también de manera morfosintáctica a través de la *forma verbal* o construcciones perifrásticas (Dowty, 1986; Smith, 1991; Tenny, 1994). El primer tipo se conoce como aspecto léxico (Andersen, 1986) y el segundo tipo se ha conocido tradicionalmente como aspecto gramatical.

Destacan Salaberry y Ayoun (2005) que en la didáctica de idiomas se suele hacer énfasis en el aspecto gramatical del verbo y se pasa por alto su aspecto léxico, el cual tiene influencia decisiva en la elección acertada del *tiempo verbal* para un contexto o situación específicos. Destaca este autor que se debe de tomar como punto de partida que existe una diferencia entre el aspecto léxico del verbo y el aspecto gramatical o flexivo del mismo.

Los verbos aportan, además del significado que se registra en el diccionario, un significado aspectual que ha quedado dividido en cuatro paradigmas: estado, actividad, logro, realización (los verbos *residir, caminar, encontrar, construir* algo pertenecerían a cada una de las categorías respectivamente.) Se ha demostrado a través del análisis de producciones orales y escritas de alumnos de inglés como L2 y como LE, que en el aprendizaje del tiempo y el *aspecto verbal*, los alumnos se pueden ver influenciados por el aspecto léxico del verbo. El verbo como categoría léxica manifiesta un aspecto léxico que se cruza con el aportado por las formas temporo-aspectuales. Estas ideas se explican en la *hipótesis del aspecto* (Andersen y Shirai, 1994). La versión original de esta hipótesis propone que los aprendices de lenguas extranjeras inicialmente usan las flexiones verbales para hacer distinciones aspectuales, y no es sino hasta mucho después que los aprendices interpretan tales flexiones como marcadores de tiempo propiamente dicho. Otra interpretación del fenómeno es la ofrecida por Robison (1990), quien afirma que la morfología verbal se correlaciona con el aspecto léxico-semántico, al menos durante cierta etapa del desarrollo de la *interlengua*. MacDonald (1992), en su tesis sobre el aspecto imperfectivo del inglés usa el término *significado inherente del verbo* para referirse a dos niveles distintos de significado del verbo. El nivel 1 incluiría aquellos significados más generales que son conceptos semánticos y que se pueden estructurar en una serie de oposiciones binarias que sólo pueden derivar del significado

léxico del verbo como la oposición *durativo/puntual* y la oposición *dinámico/estativo*. En el primer caso, los verbos *read, walk, love*, expresan situaciones que tienen duración, mientras, *punch, jump, catch*, describen situaciones que se conciben como instantáneas. En el segundo caso, verbos como *grow, push, reach*, describen situaciones dinámicas y verbos como *seem, know, hate*, describen estados. El nivel 2 incluiría los elementos de significado propios de cada verbo, es decir, la acción específica descrita por cada verbo. Por ejemplo el verbo *run* tiene el significado, no compartido por otros verbos, de *move on foot at a rapid pace so that both feet are off the ground together for part of each stride* (MacDonald, 1992).

El término aspecto se ha usado en ocasiones para designar la categoría semántica perfectivo/imperfectivo. Una situación imperfectiva sería aquella que está desarrollándose pero que no ha llegado a su fin y una situación perfectiva sería la que ha llegado a su fin. Para Comrie, la imperfectividad hace “[...] explicit reference to the internal temporal structure of a situation, viewing a situation from within” (Comrie, 1976: 24). King (1983), hablando del aspecto como un mecanismo por el cual el hablante puede expresar cierta actitud hacia una situación, explica que esa actitud puede ser “[...] either one in which the situation is viewed as a whole (perfective), or one in which the focus is on its middle (imperfective)” (King, 1983: 131). Es importante destacar que los tiempos compuestos en inglés no son indicadores de la perfectividad. Tanto la oración *I have read all his books* como la oración *I read three books last week* representa una acción que abarca todas las fases desde el principio hasta el fin. Para Comrie (1976) el *perfecto* relaciona un estado con una situación anterior. La oposición *perfectivo/imperfectivo* afecta a la totalidad de las situaciones verbales.

Este trabajo de investigación se ha centrado en los errores en la DTV por lo que el *aspecto verbal*, definido por muchos autores como no déictico, quedaría fuera de

nuestro estudio. Sin embargo, tratándose de errores cometidos en la *forma verbal*, sí se han tratado los errores cometidos en el *aspecto verbal* desde un *enfoque gramatical* o flexivo. En el análisis que se hizo del corpus de estudiantes recogido para esta investigación también se especificó el aspecto del verbo en tres categorías, simple, continuo o perfecto. Se registró el *aspecto verbal* que tenían los errores de los alumnos y los cambios que se realizaron después de la corrección. Se consideró que este dato podría ser relevante tanto para esta investigación como para futuras investigaciones en el *aspecto verbal*.

## **2.6. Los errores en el tiempo y la forma verbal.**

A los alumnos de inglés como LE o como L2 no les suele sorprender que el mal uso de la *forma* y el *tiempo verbal* representen un error común en el aprendizaje de esta lengua. Son varios los corpus de aprendices que lo han demostrado (Rodríguez, Villoria, Paredes, 1997; Izumi et al., 2003; Karson, 2005; Hernández, 2009). En el corpus que recopiló Izumi et al. (2003) (citado en Lee y Seneff, 2008) de alumnos japoneses que estudiaban inglés como L2, los errores verbales representan la categoría más numerosa.

It should come as no surprise, then, that the misuse of verb forms is a common error category for some non-native speakers of English. For example, in the Japanese Learners of English corpus (Izumi et al., 2003), errors related to verbs are among the most frequent categories. (Lee y Seneff, 2008: 174)

Estos mismos autores muestran una tabla con algunos ejemplos de errores en la *forma verbal*:

*I take a bath and \*reading books.*

*I can't \*skiing well, but ...*

*Why did this \*happened?*

*But I haven't \*decide where to go.*

*I don't want \*have a baby.*

*I have to save my money for \*ski.*

*My son was very \*satisfy with ...*

*I am always \*talk to my father.*

(Lee y Seneff, 2008: 175)

En la investigación de Lee y Seneff (2008) los errores en la *forma verbal* se clasifican en dos categorías, (a) *Errores semánticos* y (b) *Errores sintácticos*.

Azevedo (1980) que estudia las producciones de alumnos ingleses que aprenden español, clasifica los *errores semánticos* en: (a) Los que se producen por falsa analogía; (b) Los que se deben a una traducción literal de su L1; (c) Las palabras no adecuadas a su contexto debido a una traducción inadecuada; (d) Los términos mal elegidos denotativa o connotativamente; (e) Los vocablos que, aunque apropiados a una estructura de la L2, no son acertados en su contexto. Según Lee y Seneff (2008), en el caso del verbo, los *errores semánticos* son errores que han sido objeto de una elección inapropiada del *tiempo verbal*, *aspecto*, *voz* o *modo*. Por ejemplo, podemos observar en la siguiente oración que el verbo *\*live* está en la forma de presente simple cuando lo correcto sería una forma en perfecto continuo: *He \*lives there since June* (Lee y Seneff, 2008, 175). La corrección implicaría el cambio de la *forma verbal* *\*lives* por *has been living* o *had been living* o *has lived*, dependiendo de la referencia temporal que el alumno quiera expresar. Otros ejemplo de errores semánticos encontrados en esta investigación son *I usually \*went to the cinema every week*, *There \*are a lot of people waiting* en los que la corrección sólo es posible a través de un análisis semántico del

contexto donde las referencias temporales nos indican que se trata de errores semánticos. En estos casos la corrección sería *I usually \*go to the cinema every week* (el alumno escribe sobre sus rutinas actuales), y *There \*were a lot of people waiting* (el alumno escribe sobre la última vez que fue al cine).

Como podemos ver a continuación, los errores semánticos no sólo los cometen los alumnos de inglés como LE sino que también los podemos ver en estudios de inglés como L2. En la investigación de Karson (2005), la categoría con más errores fue la de *tiempo verbal y aspecto* con 51 errores. Ejemplos:

- (1) Because in my eyes, they \*are (t&a)<sup>28</sup> both greedy and just earned money ...” (script no. 2, lines 13-14)
- (2) I \*agreed (t&a) that form 7 graduates in Hong Kong should work full time ...” (script no. 5, lines 37-38)
- (3) “... many undergraduates \*are lacking (t&a) ability to handle a (art) complex work...” (script no. 7, lines 13-14).

En el ejemplo anterior se puede ver que las *formas verbales* gramaticalmente están bien construidas, sin embargo en el contexto en el que se encuentran dificultan la comprensión del mensaje o transmiten un mensaje erróneo. En el ejemplo (1) *Because in my eyes, they \*are both greedy and just earned money*, Karson (2005: 27) comenta que el alumno sabe que la *forma verbal \*are* es incorrecta porque en la misma oración ha escrito la *forma verbal earned* en el tiempo correcto – pasado. En el segundo ejemplo, *I \*agreed that form 7 graduates in Hong Kong should work full time*, el verbo *agreed* indica que el alumno no está de acuerdo con la idea que está expresando. El error en la *forma verbal* ha cambiado completamente el mensaje de la oración. Lo

---

<sup>28</sup> t&a: tense and aspect (tiempo y aspecto verbal)

mismo pasa en el tercer ejemplo donde al usar el presente continuo, *\*are lacking*, en lugar del presente simple, se transmite que la habilidad sobre la que se escribe, está desapareciendo gradualmente (Karson, *ibid.*).

En cuanto a los *errores sintácticos*, Van Lier (1995) clasifica, desde una perspectiva gramatical, el grado de las imperfecciones que se pueden cometer en la producción de la lengua, distribuyéndolas con una gradación de 0 a 10, de la siguiente manera:

**Tabla 1.** Errores gramaticales (Van Lier, 1995).

Gradación	Imperfecciones
0	<i>Definitely ungrammatical</i>
1	<i>Probably ungrammatical</i>
2	<i>Rather odd</i>
3	<i>Dispreferred (marked)</i>
4	<i>Unusual- in this context</i>
5	<i>Equivalent</i>
6	<i>Equivalent</i>
7	<i>OK in this context</i>
8	<i>Normal (unmarked)</i>
9	<i>Preferred</i>
10	<i>Obligatory</i>

Esta clasificación refleja la variedad de interpretación que se puede dar a los errores que se cometen en una lengua, por lo tanto, antes de juzgar cualquier expresión que parezca errónea, hay que tener en cuenta varios factores, siendo habitualmente el gramatical el primero que se aplica. Sin embargo, en ocasiones si un grupo mayoritario de individuos emplea un término de forma distinta a lo que establecen las normas, éste se adapta a la realidad social y deja de considerarse un error. Este fenómeno ya ha pasado por ejemplo en la forma *shall* como futuro en los tiempos verbales o con formas antiguas de los pronombres personales. Smith y Wilson (1983) apuntan una reflexión a este respecto que merece citarse:

Para cada hablante hay una manera correcta y una manera incorrecta de construir y comprender las oraciones. Esto no puede explicarse sólo mediante el hábito o la costumbre, porque existe el caso de las oraciones nuevas, que se producen y se comprenden sin que antes hayan sido escuchadas. Tampoco puede explicarse sólo mediante convenciones o acuerdos sociales, porque cada hablante posee ciertos métodos de construcción y comprensión que no comparte con nadie. Por la misma razón, tampoco cabe considerar que la lengua es un sistema prescriptivo, transmitido por autoridad e impuesto a cada hablante desde fuera. La única manera unitaria de describir el sistema lingüístico de un hablante es considerar que está gobernado por un conjunto de reglas que en parte, puede compartir con otros hablantes, pero que en definitiva tiene que haber construido por sí solo. (Smith y Wilson (1983: 18)

Se debe considerar si algunas producciones son errores o simplemente variaciones de la lengua hechas por cada hablante en contacto con la lengua.

Lee y Seneff (2008) subdividen la categoría de errores sintácticos en la *forma verbal* en: (a) Errores en la concordancia entre el verbo y el sujeto (*He \*have been living there since June*); (b) Errores en la concordancia con el auxiliar (*He has been \*live there since June*); (c) Errores en los complementos (*He wants \*live there*).

Crystal (2003) define el término *verbo* como

[...] The FORMAL definition of a verb refers to an element which can display MORPHOLOGICAL contrasts of TENSE, ASPECT, VOICE, MOOD, PERSON AND NUMBER. FUNCTIONALLY, it is the ELEMENT which, singly or in combination with other verbs (i.e. as a “verb phrase”), is used as the minimal PREDICATE of a sentence, co-occurring with a SUBJECT, e.g. she / wrote. If the



predicate contains other elements (e.g. OBJECT, COMPLEMENTE, ADVERBIAL), then it is the verb which more than any other is the unit which influences the choice and extent of these elements; e.g. the verb put takes both an object and a LOCATIVE adverbial, as in he put the book on the table. In many grammatical theories, accordingly, the verb is considered the most important element in sentence structure. (Crystal, 2003: 490)

De la definición anterior (Crystal, 2003) destacamos dos aspectos en los que se ha centrado la presente investigación. Por un lado, la idea de verbo como “an element which can display morphological contrasts of tense” y por otro lado, la importancia que este tiene para la *producción escrita*, “In many grammatical theories, accordingly, the verb is considered the most important element in sentence structure”.

Crystal (ibid.) define el término *tense* de la siguiente manera:

[...] a category used in the GRAMMATICAL description of verbs (along with ASPECT and MOOD), referring primarily to the way the grammar marks the time at which the action denoted by the verb took place. Traditionally, a distinction is made between past, present and future tenses, often with further divisions (perfect, pluperfect, etc.). (Crystal, 2003: 459)

Esta definición continúa destacando que la difícil relación entre el término *tense* y el término *tiempo* ha dado lugar a muchas investigaciones. El problema se encuentra en dos aspectos principalmente. Por un lado, las *formas verbales (tense forms)* a través de cambios morfológicos no siempre se usan para indicar un *tiempo verbal*. Crystal ofrece el siguiente ejemplo donde podemos ver que la *forma verbal* se usa para expresar un

deseo: “In English, for example, the past-tense form (e.g. I knew) may signal a tentative meaning, and not past time, in some contexts (e.g. I wish I knew – that is, “know now”)”. (Crystal, 2003: 459)

Por otro lado, una misma *forma verbal* puede hacer referencia a distintos tiempos verbales. Este es el ejemplo que Crystal (2003) ofrece en su definición.

Nor is there a simple one-to-one relationship between tense forms and time: the present tense in English may help to refer to future or past time, depending on CONTEXT (e.g. I’m going home tomorrow, Last week I’m walking down this street ...(see HISTORIC PRESENT). (Crystal, 2003: 459-460)

Esta definición concluye con un punto muy debatido sobre el concepto de *tense*: si se entiende que *tense* son las formas de los verbos, es cuestionable si la lengua inglesa tiene un *future tense*.

[...] constructions such as I will/shall go, according to many, are best analyzed as involving MODAL AUXILIARY verbs, displaying a different grammatical FUNCTION (e.g. the expression of intention or obligation, which may often involve futurity). (Crystal, 2003: 460)

Estas propiedades del verbo que se han destacado en la definición anterior, complican su aprendizaje para los alumnos de inglés como LE, que como veremos en el **Capítulo IV** suelen cometer errores del tipo que se han comentado más arriba. Especialmente, errores relacionados con el *tiempo verbal*, entendido éste como una representación de la ordenación cronológica de los acontecimientos del discurso. Una referencia lingüística destinada a organizar el discurso situando los acontecimientos y hechos cronológicamente en un momento relacionado con el aquí y el ahora del habla.

### **CAPÍTULO 3. LA ENSEÑANZA FORMAL Y LA PRODUCCIÓN ESCRITA**



### 3.1. La enseñanza formal.

Una de las preguntas que ha dado lugar a largos debates entre educadores e investigadores ha sido el lugar que debe ocupar la gramática en la enseñanza y aprendizaje de una L2. Posiciones como la de Krashen (1981) que se oponían a la enseñanza directa de la gramática, hicieron surgir nuevos enfoques en los que se entendía que la enseñanza de la gramática sólo podía mejorar el conocimiento explícito del código de la lengua pero no ayudaría a desarrollar el conocimiento implícito necesario para usar la lengua de forma apropiada en situaciones espontáneas. Como veremos más adelante, para Krashen no existe la posibilidad de que estos conocimientos se interrelacionen ya que pertenecen a dos sistemas distintos del cerebro. Los enfoques basados en la *enseñanza comunicativa de la lengua* en los años 70 y 80 vinieron a dar más fuerza a las ideas de Krashen. Se ponía más énfasis en la participación activa de los aprendices en tareas comunicativas como vía para aumentar su exposición a la lengua y conseguir así desarrollar su adquisición (Sheen y O'Neill, 2005). Sin embargo, se ha podido demostrar que los enfoques centrados simplemente en el significado y en la exposición a la L2 no son suficientes para desarrollar las habilidades productivas del aprendiz (Spada, 2011) El papel de la enseñanza de la gramática en la clase de L2 se ha vuelto a reconsiderar en los estudios sobre adquisición de segundas lenguas. Ahora se

habla de una posible interconexión entre el conocimiento explícito e implícito, de manera que la enseñanza directa de reglas gramaticales podrían ser de gran valor cuando la *enseñanza explícita* afecta a la adquisición del conocimiento implícito (DeKeyser, 2007a, Jones y Carter, 2014).

Doughty (1991) señala que los primeros intentos por investigar de forma empírica el impacto de la *enseñanza formal* se centraron en la comparación entre la adquisición de una L2 por parte de personas adultas y la adquisición natural de la L1 por niños. Otra tendencia se centró en comparar la eficacia de los diferentes entornos de aprendizaje, es decir, la *enseñanza explícita* en un contexto de aula en oposición a la *enseñanza natural* donde la lengua se aprende de forma espontánea. La tercera posibilidad consistió en el desarrollo controlado de la *interlengua* a través del uso de diferentes metodologías pedagógicas en la enseñanza. Ninguno de estos enfoques pudo demostrar el efecto real de la *enseñanza formal* sobre la adquisición de una LE, sin embargo Long (1983), constató con su meta-análisis de otras investigaciones, que los beneficios de la *enseñanza formal* son evidentes tanto en niños como en adultos, en diferentes contextos de aprendizaje y con diferentes niveles de competencia-actuación.

Los efectos de la *enseñanza formal* sobre la precisión lingüística han sido otro de los objetivos de muchas investigaciones. Ellis R. (1994a) concluye que en el caso de una estructura simple y si la *enseñanza formal* es extensa, es probable que haya efectos positivos significativos sobre la precisión lingüística. Si por el contrario la *enseñanza formal* se centra en estructuras gramaticales complejas, con un grado de dificultad por encima de la *interlengua* del aprendiz, probablemente los resultados sean mínimos.

Otra línea de investigación en la *enseñanza formal* según Ellis R. (1994a), ha sido el efecto de ésta sobre el orden de adquisición, es decir, demostrar si existen unos

patrones de conducta estables en lo que respecta al orden de adquisición de las estructuras gramaticales.

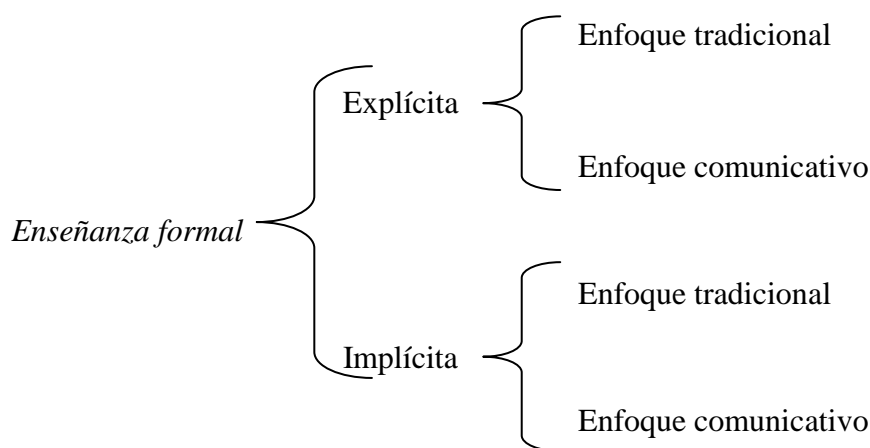
También se ha dedicado tiempo a estudiar si en los casos en los que la *enseñanza formal* ha obtenido resultados provechosos, éstos son de carácter temporal o de carácter permanentemente. Las investigaciones de Harley (1989) y White et al., (1991) obtuvieron resultados favorables que indican que la *enseñanza explícita* puede tener resultados duraderos. Ellis R. (1994a) señala que, a pesar de la ausencia de resultados concluyentes, en términos generales los aprendices retienen al menos algunas de las estructuras gramaticales que se les han enseñado. Norris y Ortega (2000) al igual que Spada y Tomita (2010) y Spada et al., (2014), concluyen que la *enseñanza explícita* es más efectiva que la *implícita* tanto en formas simples como en complejas, entendiendo por formas simples aquellas que no requieren de muchas transformaciones para llegar a la forma correcta. Por ejemplo, la regla para formar el pasado simple es más sencilla que la construcción de una pregunta en la que la partícula interrogativa funciona como objeto de una preposición (e.g. *who did you go with?*).

Ellis R. (1994a: 703) distingue entre dos modalidades de *enseñanza formal*. La *enseñanza deductiva*, propia de métodos más tradicionales como el de *la gramática y la traducción* y la *enseñanza inductiva*, característica del *enfoque comunicativo* para la enseñanza de lenguas. Según Ellis R. (ibid.), el término *enseñanza formal* está generalmente vinculado a la enseñanza de la gramática y por lo tanto a la enseñanza de contenidos morfológicos y sintácticos, sin embargo, debe entenderse de la definición de Ellis R. (2001) que la *enseñanza formal* conlleva la atención a propiedades específicas de la L2.

The term “form-focused instruction” (FFI) is used to refer to any planned or incidental instructional activity that is intended to induce language learners to pay attention to linguistic form. It serves, therefore, as a cover term for a variety of other terms that figure in the current literature – “analytic teaching” (Stern, 1990), “focus-on-form”, and “focus on forms” (Long, 1991), corrective feedback/error correction, and “negotiation of form” (Lyster & Ranta, 1997). Thus, FFI includes both traditional approaches to teaching forms based on structural syllabi and more communicative approaches, where attention to form arises out of activities that are primarily meaning-focused. The term “form” is intended to include phonological, lexical, grammatical, and pragmalinguistic aspects of language (Ellis, 2001: 1-2).

Ellis R. (2001) distingue entre dos tipos de *enseñanza formal* conocidas como *enseñanza formal explícita* y *enseñanza formal implícita* y dos enfoques distintos para aplicar este tipo de enseñanza, un *enfoque comunicativo* y un *enfoque tradicional*.

**Figura 1:** *Enseñanza formal.*



El aprendizaje formal implícito tomó gran protagonismo en el *enfoque natural* de Krashen y Terrell (1983) donde son los aprendices los que extraen de forma inductiva



las reglas gramaticales, o de cualquier otro tipo, a partir de la exposición a muestras auténticas de la L2. Los naturalistas defendieron una posición completamente opuesta a la de la *enseñanza formal* explícita. Para ellos el único medio para la adquisición de la lengua es la comprensión de mensajes adaptados al estado de su *interlengua*. Krashen y Terrel (ibid.) consideran que el *aprendizaje explícito* e implícito, son dos procesos independientes y antagónicos, idea sobre la que discrepa R. Ellis (1994b). Para Ellis R. (ibid.), al igual que para DeKeyser (2007a), existe cierta interrelación entre estos dos tipos de conocimiento, lo que permite que el conocimiento explícito pueda llegar a formar parte del conocimiento intuitivo y por lo tanto contribuir a la adquisición de la L2. Para ello es indispensable prestar atención a los aspectos formales de la lengua de forma explícita, bien sea focalizando la atención del aprendiz en las características lingüísticas del *input* al que se expone, o bien mediante la comparación de características entre el *input* y la producción del aprendiz o *output*. No sólo el *input* sino también el *output* y la interacción son importantes para el aprendizaje (Allwright y Bailey, 1991; Gass y Selinker, 2008).

Ellis N. (1994) resume la diferencia entre estos dos tipos de aprendizaje de la siguiente forma:

Implicit learning is acquisition of knowledge about the underlying structure of a complex stimulus environment by a process which takes place naturally, simply and without conscious operations. Explicit learning is a more conscious operation where the individual makes and tests hypotheses in a search for structure. (Ellis N., 1994: 1)

En lo que se refiere a los distintos enfoques - *enfoque comunicativo* y *enfoque tradicional* - que menciona Ellis R. (2001) en su definición de *enseñanza formal*, el

*enfoque tradicional* defendía el estudio de la forma lingüística de manera aislada y fuera de un contexto comunicativo (Long 1991; Long y Robinson 1998). Este enfoque estaba asociado al *método de la gramática y la traducción* que promovía la traducción de grandes cantidades de texto y la memorización de reglas gramaticales y excepciones así como largas listas de vocabulario. En definitiva un método que no proporcionaba a los aprendices la oportunidad de participar en conversaciones (Richards y Rodgers, 2014). Es por ello que Long (1991) estableció la diferencia entre el *énfasis en las formas* (FonFs)<sup>29</sup> y el *énfasis en la forma* (FonF)<sup>30</sup>, refiriéndose con el primer tipo de énfasis al enfoque tradicional mencionado anteriormente donde la gramática se trataba de forma descontextualizada y a través de ejercicios de repetición. Por el contrario el término *énfasis en la forma* (FonF) destaca la importancia de aplicar la *enseñanza formal* en un contexto comunicativo “[...] drawing students’ attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning and communication” (Long, 1991: 45). Como veremos más adelante, la *producción escrita* y más concretamente la escritura de redacciones donde se cuenta una historia, se describe una situación, se defiende una idea, etc, es una actividad a la vez comunicativa y que permite centrar la atención de los alumnos en la forma para analizar los errores que han cometido. La idea del *enfoque comunicativo* generalmente se ha defendido en la literatura sobre la enseñanza de segundas lenguas (Nassaji y Fotos, 2004), sin embargo no se puede decir lo mismo sobre la atención que se debe prestar a la forma dentro de este enfoque.

Para otros investigadores como Bialystok (1990), la diferencia entre estos dos aprendizajes radica en la cantidad de formas lingüísticas analizadas y no en la calidad.

---

<sup>29</sup> *FonFs, Focus on Forms* (énfasis en las formas)

<sup>30</sup> *FonF, Focus on Form* (énfasis en la forma)

Para este autor, en el *énfasis en las formas* (FonFs), el alumno lleva a cabo un mayor análisis del conocimiento explícito que del conocimiento implícito.

Las investigaciones han manifestado las ventajas de la enseñanza explícita sobre la enseñanza implícita y los beneficios que su aplicación tendría para los aprendices de segundas lenguas. Sin embargo lo que todavía requiere mayor investigación es cómo integrar la *enseñanza formal* en un contexto comunicativo (Richards, 2002) (citado en Nassaji y Fotos, 2011). Se ha indagado en dos soluciones generales. Una ha consistido en atraer la atención del alumno sobre la forma lingüística desarrollando su *percepción consciente*<sup>31</sup> a través del *input* comunicativo al que se le expone (Doughty y Williams, 1998; Ellis R. 1994a, 2001; Ellis, R., Shenn, Murakami, y Takashima, 2008; Salimi, Bonyadi, y Asghari, 2014; Schmidt 1990, 1993, 2001). Para Schmidt (1990) el énfasis en la forma lingüística tiene como finalidad última desarrollar la *percepción consciente* como componente indispensable para convertir el *input* en *intake*. (Para una opinión contraria, véase a Truscott, 1998). La otra solución pasa por dar a los aprendices la oportunidad de producir *output* en el que se encuentre la forma lingüística que se quiere aprender, de manera que los alumnos puedan ver la diferencia entre su *interlengua* y la lengua objeto de estudio (Swain, 1985, 2005).

De acuerdo con Long (1991), Long y Robinson (1998) y Doughty y Williams (1998) es posible que el aprendiz nunca prestara atención a las formas y a sus funciones a menos que desde el exterior se dirija la atención del alumno sobre esas formas. Esta idea también es compartida por Spada (2011) que asegura que la gran cantidad de investigaciones llevadas a cabo han demostrado que centrarse solamente en el significado de la lengua a través de la exposición a ella, no es suficiente para desarrollar las destrezas productivas del aprendiz.

---

<sup>31</sup> Traducido en inglés como *noticing*.

Ellis R. (2005), explica que el término énfasis en la forma se puede aplicar desde tres perspectivas distintas: (a) Pedagógica, (b) Discursiva, (c) Psicolingüística.

(a) Desde una perspectiva pedagógica, el énfasis en la forma se entiende como el proceso en el que se atrae la atención del alumno sobre la lengua meta mientras que éste participa en la codificación o descodificación de mensajes. Este proceso puede ser planificado (se selecciona la forma específica sobre la que atraer la atención del alumno) o imprevisto (se presta atención a la forma en aquellos casos que lo requieran)

(b) La perspectiva discursiva sería aquella en la que se consideran los recursos a los que recurren los interlocutores para atraer la atención sobre la forma, mientras los aprendices están ocupados en la realización de alguna actividad de transmisión de mensajes. Estos recursos pueden consistir en preguntas<sup>32</sup> sobre la forma lingüística o la *retroalimentación correctiva* como la reformulación de expresiones incorrectas<sup>33</sup> o explicaciones metalingüísticas.

(c) Desde una perspectiva psicolingüística, el énfasis en la forma representa uno de los constructos con los que la psicolingüística explica el proceso mental que tiene lugar en la atención selectiva a la forma lingüística en el momento de la comunicación. El término *percepción consciente* descrito en el apartado 3.2 de este capítulo, tiene como propósito explicar esta idea.

Actualmente, los enfoques gramaticales están avalados por multitud de estudios empíricos que han comprobado que estos tienen efectos positivos sobre la *interlengua* del aprendiz. Entre ellos podríamos citar a Dekeyser (1995), Ellis N. (1993), Robinson (1996), Spada y Lightbown (1993), VanPattern y Cadierno (1993a, 1993b), Ellis, R. (2006), Fotos y Nassaji, (2007), Cullen (2008). Estos investigadores dan por sentado

---

<sup>32</sup> Traducido en inglés como *queries*

<sup>33</sup> Traducido en inglés como *recasts*

que la *enseñanza formal* supone una diferencia. Las investigaciones posteriores a estos estudios se han ocupado de comprobar qué *modus operandi* resulta más eficaz para el aprendizaje de una L2 en contextos formales (Long, 1983; Long, 1991; Doughty, 1991). Los estudios han demostrado que, en un contexto de aula, y con aprendices adultos alfabetizados en su L1, los resultados son mejores en la *enseñanza formal* que en la exposición natural a la lengua.

El desarrollo de tareas que centran la atención del alumno en la forma lingüística ha sido objeto de muchas investigaciones. Ellis R. (2005) distingue 4 formas distintas de promover el énfasis en la forma dentro de un contexto comunicativo: (a) Manipulando el diseño de las tareas; (b) Planificando las tareas; (c) Con la interacción del alumno; (d) Ofreciendo *retroalimentación correctiva* (citado en García, 2011). Este trabajo se ha centrado en la última de las opciones. A través de la *retroalimentación correctiva* los alumnos han sido capaces de encontrar errores en la DTV cuando se expresan por escrito. La novedad de esta investigación se encuentra en que es el propio alumno el que de forma independiente presta atención a las *formas verbales* para comprobar si la *deixis temporal* es correcta.

En los siguientes apartados de este capítulo se ofrece una explicación más detallada de los principales elementos que constituyen la base de este trabajo de investigación: la *percepción consciente* del aprendiz y la *producción escrita*.

### **3.2. La percepción consciente del aprendiz.**

En la definición que ofrece Schmidt (1993) sobre la *percepción consciente* distingue entre *percepción consciente* y entendimiento. La *percepción consciente* sería aquello que queda en la memoria del aprendiz en su contacto con el *input*, mientras que

el entendimiento sería el reconocimiento de reglas, principios o patrones que regulan la lengua del *input* al que se expuso.

I use *noticing* to mean registering the simple occurrence of some event, whereas *understanding* implies recognition of a general principle, rule, or pattern. For example, a second language learner might simply notice that a native speaker used a particular form of address on a particular occasion, or at a deeper level the learner might understand the significance of such a form, realizing that the form used was appropriate because of status differences between speaker and hearer. Noticing is crucially related to the question of what linguistic material is stored in memory [...] understanding relates to questions concerning how that material is organized into a linguistic system. (Schmidt, 1993: 26).

La *percepción consciente* es así una de las tres etapas que conlleva el aprendizaje de una característica lingüística. Schmidt (1990) distingue tres fases principales en lo que se refiere al modo en que el aprendiz procesa la información: (a) La percepción a través de los sentidos; (b) La *percepción consciente*; (c) La comprensión. En esta clasificación podemos ver que se distingue claramente entre la información a la que se expone el alumno, o el *input* y, la información que realmente es percibida conscientemente y procesada hasta convertirse en *intake*.

La *percepción consciente* es por lo tanto un paso imprescindible para la comprensión y procesamiento de formas lingüísticas en la enseñanza de una LE, llegando Schmidt (1994) a afirmar que “it is widely argued in psychology that learning without attention to what is to be learned is impossible” (Schmidt 1994: 17). Sin embargo, en declaraciones posteriores Schmidt (2001) se muestra menos inflexible sobre las consecuencias que la *percepción consciente* tiene en la adquisición de la

lengua. “The question of whether all learning from input requires attention to that input remains problematic, and conceptual issues and methodological problems have combined to make a definitive answer elusive” (Schmidt, 2001: 29). Este investigador sigue defendiendo los beneficios que tiene desarrollar la *percepción consciente* en el aprendizaje de una lengua, al ayudar ésta a procesar rasgos de la lengua que de otra manera pasarían desapercibidos.

Es de destacar la distinción que hace Schmidt (1990) entre lo que se recibe (*input*) y lo que se interioriza (*intake*), es decir, entre la información a la que se expone el aprendiz (*input*), y aquella parte de esa información que éste percibe conscientemente (*intake*), ya que como dice el autor, no se debería suponer que una cosa conlleva indefectiblemente a la otra: “Events may remain unnoticed for several reasons – because attention is directed elsewhere, because the information is too complex to be processed, or because it is presented too quickly or too softly to be consciously seen and heard.” (Schmidt, 1993: 24).

En la explicación más detallada que hace Fotos (1993) de las etapas de aprendizaje de una característica lingüística indica: (a) El aprendiz percibe una característica nueva a través del *input*, ya sea de forma consciente o inconsciente; (b) Se produce una comparación inconsciente entre su propia *interlengua*, y el *input* nuevo; (c) Se elaboran hipótesis nuevas sobre la característica lingüística en cuestión; (4) Se forma una hipótesis nueva a través del contacto con dicho rasgo lingüístico y del *output* del aprendiz.

Swain (1995), al igual que indica Fotos (1993), destaca que la exposición no es suficiente para desarrollar un hipótesis nueva y ambos autores coinciden en la importancia de la producción o *output*. Para Swain (1995) el *output* puede ocasionar la

*percepción consciente* por parte del alumno al tiempo que éste nota una diferencia entre lo que quiere expresar y lo que su competencia-actuación le permite expresar.

Gran parte de las discusiones sobre la *percepción consciente* en el aprendizaje de lenguas, se han centrado en el papel que ésta tiene en el procesamiento del *input*, dando menos importancia a su papel en el procesamiento del *output*. Para Ellis R. (2005), la producción de textos tanto escritos como orales conlleva el acceso de los alumnos a su conocimiento tanto explícito como implícito de la lengua meta, tal y como sugiere Ochs (1979) en su explicación sobre el uso de lenguaje planificado.

Estudios recientes han demostrado que la *producción escrita* focaliza la atención del aprendiz en la forma mucho más de lo que lo hace la producción oral (Ortega, 2005, 2010; Schoonen et al., 2009). De acuerdo con Bulté y Housen (2009), escribir es de 5 a 8 veces más lento que hablar por lo que el aprendiz tiene más tiempo para planificar la escritura. La *producción escrita* representa por lo tanto un escenario ideal para investigar cómo el alumno inicia, de forma independiente, procesos en los que se centra en formas lingüísticas concretas que necesita corregir para aproximar su texto escrito al de la lengua objeto de estudio. Williams (2012) destaca que la efectividad del énfasis en la forma viene determinada por las necesidades del aprendiz que le llevan a centrarse en aspectos formales concretos de la lengua. Bajo el mismo punto de vista, Sheen (2010) apunta que la destreza de la escritura en segundas lenguas se puede entender como una forma de producción que en conjunto con la *retroalimentación correctiva*, puede facilitar el desarrollo de la *interlengua*. De esta manera se puede centrar la atención del alumno en formas lingüísticas concretas dentro de sus textos.

Como se puede ver en el siguiente apartado, Swain (1985, 1995) destaca que la *percepción consciente* tiene un papel importante en el procesamiento del *output*.



### 3.3. La hipótesis de la producción (*the output hypothesis*).

La *hipótesis de la producción* de Swain (1985) demostró en la década de los 90 que la producción tanto oral como escrita era una parte fundamental en la enseñanza de una LE, restando así protagonismo al *input* adaptado (*comprehensible input*) que defendía Krashen (1985, 1989). Para Swain (ibid.) y otros investigadores como Laufer (2005) y Sheen y O'Neill (2005) el *input* adaptado no es suficiente para que los alumnos alcancen un buen nivel de fluidez y precisión en la segunda lengua, ya que éste aunque necesario no es suficiente para adquirir la gramática de la lengua meta y desarrollar la competencia comunicativa del alumno. El modelo de procesamiento del *input* de VanPatten (1996) defiende que la capacidad de procesamiento del ser humano es limitada. Es decir, el aprendiz no es capaz de atender a toda la información que se ofrece en el *input*, sólo parte de ella será objeto de la atención del alumno, procesando la otra parte de la información de forma periférica.

En los estudios que Swain (1985) llevó a cabo en los programas de inmersión canadienses donde el francés se utilizaba como lengua vehicular en la mayoría de sus clases y actividades escolares, llegó a la conclusión de que alumnos que llevaban varios años expuestos a la lengua y que no recibían ningún tipo de presión para que sus producciones fueran más precisas, no eran capaces de comunicarse con fluidez y sin cometer errores. Swain (ibid.) alegó falta de oportunidades para la producción en dos sentidos:

First, the students are simply not given – especially in later grades – adequate opportunities to use the target language in the classroom context. Second, they are not being “pushed” in their output. That is to say, the immersion students have developed, in the early grades, strategies for getting their meaning across which

are adequate for the situation they find themselves in: they are understood by their teachers and peers. There appears to be little social or cognitive pressure to produce language that reflects more appropriately or precisely their intended meaning: there is no push to be more comprehensible than they already are. (Swain 1985: 249)

Desde que Swain (1985) publicara su hipótesis sobre la producción, el papel de ésta en el proceso de adquisición de una lengua cambió considerablemente. Se pasó de considerar la producción como una muestra de adquisición en la segunda lengua (Krashen, 1985, 1989) a tener un papel mucho más activo.

Swain (1985) aporta a la literatura sobre la adquisición de segundas lenguas (en adelante, ASL) el término *output adaptado*<sup>34</sup> con el que propone que cuando los alumnos no consiguen comunicar sus mensajes o encuentran grandes dificultades para hacerlo, es aconsejable insistir en que el alumno no abandone en el intento de ser más preciso y coherente. A través del proceso de producción se da al aprendiz la oportunidad única de procesar la lengua, oportunidades que no tienen lugar en el proceso de comprensión.

[i]n speaking or writing, learners can “stretch” their interlanguage to meet communicative goals. They might work towards solving their linguistic limitations by using their own internalized knowledge, or by cueing themselves to listen for a solution in future input. Learners (as well as native speakers, of course) can fake it, so to speak, in comprehension, but they cannot do so in the same way in production[...]. [T]o produce, learners need to do something; they

---

<sup>34</sup> Traducido en inglés como *comprehensible output*.

need to create linguistic form and meaning and in so doing, discover what they can and cannot do (Swain 1995: 127).

Podemos deducir de la cita anterior que en el proceso de producción el aprendiz se ve obligado a prestar atención a las formas necesarias para transmitir su mensaje con éxito y dando lugar por lo tanto a la adquisición de la lengua.

Swain (1995, 1998) distingue cuatro funciones del *output*:

(a) La función de la fluidez. Para conseguir fluidez en el uso de la lengua, el aprendiz necesita de oportunidades para poner en práctica sus conocimientos sobre la L2 en contextos significativos. Es necesario por lo tanto que desarrolle cierta velocidad en el acceso al conocimiento existente para que el proceso se automatice y su producción sea fluida.

(b) La función de comprobación de hipótesis<sup>35</sup>. La producción permite al alumno comprobar sus hipótesis sobre la lengua meta al permitir que éste pueda juzgar la comprensión y la corrección lingüística de sus mensajes de acuerdo a la retroalimentación que obtiene de su interlocutor.

(c) La función metalingüística. Está comprobado que la producción le sirve al aprendiz para reflexionar sobre el uso que hace de la lengua meta y por lo tanto para revisar su conocimiento lingüístico de la misma, teniendo así mayor consciencia de sus formas, reglas y funciones, siempre y cuando la producción tenga lugar en un contexto comunicativo.

(d) La función de la *percepción consciente*<sup>36</sup>. Básicamente, al animar al alumno a producir, éste podrá ser consciente de la distancia entre lo que quiere decir y lo que es

---

<sup>35</sup> Traducido en inglés como *hypothesis-testing function*.

<sup>36</sup> Traducido en inglés como *consciousness raising*.

capaz de decir, reconociendo lo que verdaderamente sabe o lo que sabe parcialmente (Swain, 1995). Esto puede hacer que el aprendiz busque en el *input* aquella información relevante para desarrollar su *interlengua*.

A través de estas cuatro funciones se puede entender que la producción conlleva la adquisición de la lengua al permitir que el alumno ponga en práctica y mejore su *interlengua* y, como destaca Swain y Lapkin (1995), a través de la producción el alumno es capaz de identificar sus carencias y necesidades comunicativas cercandando mucho más aquellos aspectos de su *interlengua* que necesita mejorar. Estudios recientes (Housen y Kuiken, 2009; DeKeyser, 2007b; Tao, 2013) que han observado el impacto que tienen las tareas de producción lingüística sobre la mejora de la competencia comunicativa sugieren que éstas ayudan en la consolidación de conocimiento sobre la lengua, aumentando la fluidez de la comunicación. Sin embargo, de acuerdo con VanPatten (1996), la producción por sí sola no es suficiente. Éste reconoce que la atención es un requisito necesario para que se produzca el aprendizaje. La atención del aprendiz tiende a centrarse en ciertas partes del *input*, especialmente en aquellas que son más relevantes para el contenido del mensaje. Se suele empezar por las palabras de contenido (*content words*) para después pasar a las formas gramaticales con un alto valor comunicativo y si fuera necesario continuar con las formas con menos valor comunicativo, entendiéndose por valor comunicativo, “the relative contribution a form makes to the referential meaning of an utterance [...] based on the presence or absence of two features: inherent semantic value and redundancy within the sentence-utterance” (VanPatten 1996: 24). Izumi et al. (2003) pone como ejemplo de una forma con alto valor comunicativo la forma *-ing* en el caso del inglés y como ejemplo de una forma con bajo valor comunicativo la *-s* de 3ª persona del presente simple.

Al aplicar la teoría de la producción de Swain (1998) al campo de la escritura de segundas lenguas, se entiende que los aprendices pueden usar sus textos escritos como una vía para comprobar si sus hipótesis sobre la lengua que están aprendiendo son correctas o no. Estudios recientes (Manchón 2011a; Manchón y Roca de Larios, 2011) han demostrado que alumnos de inglés como LE han usado la *producción escrita* como laboratorio de pruebas en donde examinar sus hipótesis sobre la lengua. La escritura deja un registro permanente que puede ser monitorizado y revisado para que el aprendiz compruebe la validez de sus hipótesis. Una de las ventajas que ofrece el contexto de la escritura en oposición al contexto del habla es que en la escritura la comprobación de hipótesis no está tan condicionada por la memoria a corto plazo<sup>37</sup> como lo puede estar en la lengua hablada (Doughty, 2001). El alumno cuenta con más tiempo para analizar el texto que ha escrito y la retroalimentación que recibe del profesor o de sus compañeros y poder así ajustar sus hipótesis sobre la lengua. La memoria a corto plazo no es tan importante como en el caso de las producciones orales y el alumno cuenta con más tiempo para acceder a la memoria a largo plazo<sup>38</sup> y revisar sus conocimientos sobre la lengua que estudia al ritmo que necesita (Kuiken y Vedder, 2011).

Como conclusión de los dos apartados anteriores se puede argumentar que el desarrollo de la *percepción consciente* a través de la *producción escrita* puede resultar muy útil para el aprendiz de segundas lenguas. Esto no es algo nuevo en la didáctica de segundas lenguas. Se ha podido ver que la retroalimentación es una forma de focalizar la atención del aprendiz en ciertos aspectos de su *producción escrita*. Sin embargo, la novedad del estudio realizado en esta tesis radica en tres puntos:

---

<sup>37</sup> Traducido en inglés como *working memory*.

<sup>38</sup> Traducido en inglés como *long-term memory*.

(a) El aspecto lingüístico en el que se centra la *percepción consciente* del aprendiz: la DTV;

(b) El tipo de retroalimentación que puede resultar muy eficaz para ayudar al aprendiz a corregir este error: la *retroalimentación correctiva*;

(c) Se plantean distintas formas de aplicar esta retroalimentación: de forma autónoma, con la ayuda del profesor o a través de programas informáticos.

A continuación se presentan diferentes formas de atraer la atención del alumno sobre la forma lingüística entre las cuales se encuentra la *retroalimentación correctiva*.

### **3.4. La planificación de tareas.**

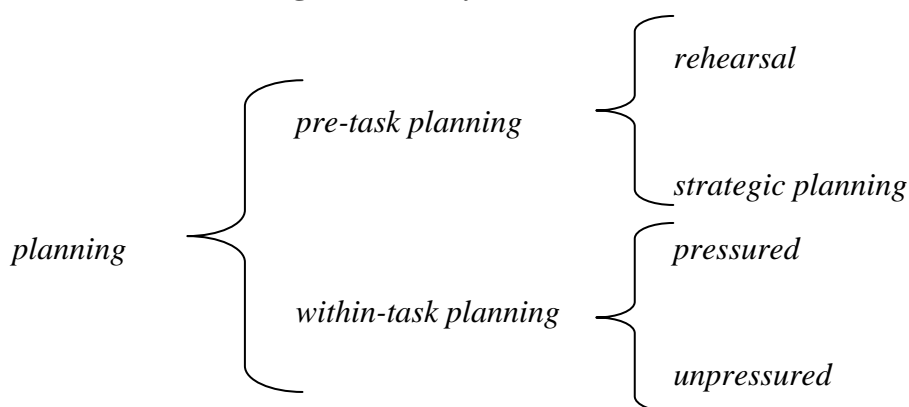
Considerando que tanto el uso hablado como escrito de la lengua, incluso aquel que es automático y fluido, se produce con posterioridad a una planificación previa en la que el hablante o el escritor decide qué decir o qué escribir y cómo decirlo o cómo escribirlo, tiene sentido pensar que las tareas de aprendizaje en una LE también pueden pasar por ese proceso (Ellis R., 2005).

El aprendizaje y enseñanza de una LE a través de tareas es una práctica habitual que se ha ido desarrollando como consecuencia de la aparición del *enfoque comunicativo* y su énfasis en el uso de lenguaje auténtico. Las investigaciones llevadas a cabo en este campo (Nunan, 1989; Bygate, Skehan y Swain, 2001; Ellis R. 2003; García Mayo, 2007) han demostrado que la manipulación de las características y condiciones en las que se desarrollan las tareas pueden dar como resultado efectos específicos en la producción de los aprendices y en el desarrollo de su *interlengua* dentro de un contexto de aula. Se ha demostrado que tiene efectos positivos sobre la fluidez, la complejidad y la precisión de los aprendices (Foster y Skehan, 1996) y que

puede llevarse a cabo con la ayuda del profesor, en solitario o en grupo y centrarse o bien en el contenido o en la forma (Foster y Skehan, 1999).

Ellis R. (2005) clasifica la *planificación de tareas* en dos grupos, *pre-task planning* y *within-task planning*. En el primer tipo se encuentra aquella planificación que lleva a cabo antes de la realización de la actividad, mientras que en el segundo tipo, la planificación tiene lugar en el momento que se realiza la actividad. Dentro de cada uno de estos grupos encontramos otros dos tipos de planificación como podemos observar en el esquema siguiente:

**Figura 2:** *Planificación de tareas.*



En *rehearsal planning* el alumno tiene la oportunidad de practicar la realización de la actividad antes de salir a escena para exponerla, mientras que en *strategic planning* el aprendiz prepara qué va a decir y cómo lo va a decir.

Pre-task planning is further divided into rehearsal and strategic planning. Rehearsal entails providing learners with an opportunity to perform the task before the “main performance”. In other words, it involves task repetition with the first performance of the task viewed as a preparation for a subsequent performance. Strategic planning entails learners preparing to perform the task by considering the content they will need to encode and how to express this content.

In pre-task planning, the learners have access to the actual task materials. It is this that distinguishes strategic planning from other types of pre-task activity. (Ellis R., 2005: 4)

Dentro de *within-task planning*, se diferencia entre aquellas actividades que cuentan con más tiempo para su realización (*unpressured*) y aquellas otras que cuentan con menos tiempo (*pressured*).

Within-task planning can be differentiated according to the extent to which the task performance is pressured or unpressured. This can be achieved most easily by manipulating the time made available to the learners for the on-line planning of what to say/write in a task performance. In an unpressured performance learners can engage in careful on-line planning resulting in what Ochs (1979) has called “planned language use”. In pressured performance learners will need to engage in rapid planning resulting in what Ochs calls “unplanned language use” (although, of course, all language use involves some level of planning). (Ellis R., 2005: 4)

La hipótesis cognitiva de Robinson (2001a, 2001b, 2007) demuestra que incrementar la demanda cognitiva de una tarea a lo largo de ciertas dimensiones desemboca en una mayor precisión y complejidad en la producción de la L2. A su vez, esta demanda da lugar a interrupciones en la comunicación creando así más oportunidades para el aprendizaje (Aston, 1986).

La interacción en tareas colaborativas permite que los aprendices tengan la oportunidad de reestructurar su conocimiento sobre la lengua meta. A través de tareas como la dictoglosa (Wajnryb, 1990) o la reconstrucción de textos se presta más atención a la forma lingüística. Se trata de situaciones en las que se impulsa la recreación del



texto activando así los procesos cognitivos necesarios para la redacción. Los alumnos hacen comentarios sobre la lengua y se preguntan o corrigen el uso que un interlocutor hace de la lengua (Swain, 1998).

En este trabajo de investigación se ha diseñado una tarea en la que los alumnos tienen que redactar de forma autónoma un escrito en el que cuentan la última vez que fueron al cine o la última vez que fueron de vacaciones. Esta tarea se propone mejorar la competencia escrita de los aprendices en general y prestar especial atención a un aspecto particular de la gramática como son los errores en la DTV. Para ello se ha pensado en la *retroalimentación correctiva* que los propios alumnos pueden hacerse así mismos sobre este aspecto de la gramática con ayuda de documentación específica sobre este asunto y unas pautas de cómo trabajarlo.

### **3.5. La retroalimentación correctiva<sup>39</sup>.**

La retroalimentación forma parte de cualquier tipo de intercambio comunicativo donde el oyente continuamente emite algún tipo de señal que muestra si está recibiendo y comprendiendo el mensaje del hablante. Se suele hacer bien de forma implícita a través de gestos, interjecciones o bien de forma explícita confirmando o no si se ha entendido la información del mensaje.

En la clase de LE el tipo de retroalimentación que necesita el aprendiz es diferente. Ésta consiste en la información que se proporciona al alumno sobre su actuación en una determinada tarea de aprendizaje, con la intención de mejorarla. Los aprendices cometen errores como consecuencia de la falta de conocimiento de una regla y por lo tanto no pueden autocorregirse sin ayuda externa. El profesor o los alumnos suelen ser quienes proporcionan las distintas maneras de retroalimentación. La

---

<sup>39</sup> El término *retroalimentación correctiva* es traducción del término inglés *corrective feedback*.

*retroalimentación correctiva* (en adelante, RC) es probablemente el tipo de retroalimentación que más se suele ofrecer a los alumnos de segundas lenguas hoy día aunque es cierto que desde el artículo de Truscott's en 1996 en el que aseguraba que la *corrección de errores* no beneficia al alumno sino más bien le perjudica, han sido muchos los artículos donde se ha debatido este asunto, especialmente en lo que se refiere a la RC en la escritura de segundas lenguas. Bitchener y Knoch (2008, 2010a, 2010b), y Van Beuningen (2010) han dado cuenta en sus investigaciones de los beneficios que la RC tiene para el desarrollo de la precisión de los alumnos en la escritura. Uno de los principales objetivos de la RC es la consolidación del aprendizaje y por lo tanto ésta es una parte esencial en el desarrollo de las principales destrezas de una lengua: hablar, leer, escuchar y escribir. "Feedback is widely seen in education as crucial for both encouraging and consolidating learning" (Anderson, 1982; Brophy, 1981; Vygotsky, 1978)" (citado en Hyland K. y Hyland F., 2006). Está comprobado que la adquisición de la lengua mejora a través de la RC que se incluye en las tareas comunicativas que realizan los alumnos siempre que la retroalimentación se destaque y que los alumnos se den cuenta de ello (Lyster y Ranta, 1997; Mackey, 2006; Panova y Lyster, 2002). En los últimos 20 años, la forma en la que se ofrece la retroalimentación en la escritura como L2 ha cambiado mucho. Ken y Fiona Hyland (2006) aseguran que la retroalimentación del profesor ha sido sustituida por la retroalimentación de los compañeros, los talleres de escritura, las conferencias, y la retroalimentación a través del ordenador. "Over the past 20 years, changes in writing pedagogy and research have transformed feedback practices, with teacher comments often supplemented with peer feedback, writing workshops, conferences, and computer-delivered feedback." (Hyland K. y Hyland F., 2006: 1).

La oposición que Truscott (1996, 1999, 2004, 2007) ha hecho a la RC ha estado basada en argumentos tanto prácticos como teóricos. En la práctica, este autor duda tanto de la capacidad de los profesores para ofrecer al alumno una retroalimentación adecuada y constante así como de la voluntad y de la habilidad de los aprendices para usar esa retroalimentación de forma efectiva. En la teoría, Truscott (ibid.) defiende que la RC ignora algunas de las conclusiones a las que se ha llegado en las teorías sobre la adquisición de segundas lenguas. Destacamos tres de ellas:

(a). La *interlengua* del alumno se desarrolla de forma gradual y es de naturaleza compleja. La RC propone que la transferencia de información que tiene lugar en este proceso se hace de forma sencilla, especialmente en lo que se refiere a aspectos gramaticales que son parte integral de un sistema complejo (Truscott, 2007).

(b). En la adquisición de la lengua se puede distinguir entre conocimiento explícito como por ejemplo el léxico y conocimiento implícito procedimental como la gramática. Truscott atribuye los éxitos en RC al primer tipo de conocimiento (DeKeyser, 2003; Ellis R., 2004) mientras que considera imposible que la RC pueda contribuir a la adquisición del segundo tipo de conocimiento.

(c). El desarrollo de la *interlengua* del aprendiz requiere de una adaptación del nivel de desarrollo que no es posible conseguir con la RC para todos los aprendices. A todo esto Truscott (1996, 2004, 2007) añade que corregir las redacciones de los alumnos puede ser contra productivo debido a que se corre el riesgo de que éstos eviten construcciones más complejas por miedo a que la RC destaque sus errores. También apunta Truscott que los alumnos tienden a no usar aquellas construcciones en las que han cometido errores anteriormente y que la RC ha puesto de manifiesto (Truscott, 2007). Para este autor, el tiempo que profesores y alumnos dedican a la RC sería mucho más efectivo dedicarlo a producir más textos escritos (Truscott, 1996, 2004).

Ferris (1999, 2002, 2004) calificó las conclusiones de Truscott de prematuras y vio conveniente el desarrollo de más estudios que pudieran demostrar la eficacia de la RC en la *producción escrita* en segundas lenguas. La llamada de Ferris fue rápidamente contestada con un gran número de estudios para comprobar la eficacia de la RC.

Las primeras investigaciones empíricas sobre los efectos de la RC en la *producción escrita* de los aprendices se pueden dividir en dos grandes líneas. Una línea recogería aquellos estudios que se han centrado en el papel de la RC durante el proceso de revisión y la segunda línea en la búsqueda de los efectos positivos de la RC en nuevas producciones escritas. El presente estudio de investigación estaría enmarcado dentro de la primera línea de trabajo mencionada anteriormente y está motivado por las conclusiones de varios trabajos que demostraron que los alumnos pueden mejorar sus textos a partir de la retroalimentación recibida (Ashwell, 2000; Fathman y Whalley, 1990; Ferris, 1997; Ferris y Roberts, 2001). No hay que olvidar que autores como Truscott and Hsu (2008) puntualizan que esto no es sinónimo de aprendizaje. No está claro si las correcciones que se hacen en ciertas formas a través de la RC es sinónimo de adquisición de esas formas correctas. Los resultados de los primeros estudios (Chandler, 2003; Kepner, 1991; Polio, Fleck y Leder, 1998; Semke, 1984; Sheppard, 1992) no fueron determinantes en uno u otro sentido puesto que en algunos casos se demostró que la RC no daba lugar a la adquisición. Chandler (2003), concluyó que la RC es un camino efectivo que lleva a la precisión de la *producción escrita* a lo largo del tiempo, pero Kepner (1991), Semke (1984), Polio, Fleck y Leder (1998), y Sheppard (1992) no pudieron demostrar que los efectos de la *corrección de errores* se mantengan a largo plazo.

En los últimos años, los estudios sobre la retroalimentación han continuado en una línea muy parecida a la mencionada anteriormente. Por un lado estarían aquellas

investigaciones que han tratado cómo la retroalimentación puede mejorar la precisión y la corrección de las producciones de los alumnos. Ésta ha sido la dimensión más desarrollada y con mayor número de trabajos y se debe principalmente a que la investigación sobre la escritura en una L2 se ha abordado principalmente desde la dimensión de *aprender a escribir*, es decir, cómo los aprendices desarrollan las destrezas y habilidades necesarias para escribir (Leki, Cumming y Silva, 2008). Por otro lado estarían aquellas investigaciones que se han centrado en la influencia de la retroalimentación en la adquisición de la lengua. Aquí los estudios son mucho menores. Autores como Manchón (2011a), manifiestan que la escritura en una L2 también se puede abordar desde la dimensión “escribir para aprender”, cuyo principal objetivo no es investigar la forma en la que los aprendices aprenden a escribir sino investigar la manera en la que la escritura puede ayudar a desarrollar la *interlengua* del aprendiz a través de la producción de textos y de la retroalimentación. Los estudios que han comprobado este efecto de la RC se encuentran dentro de la línea de investigación que Manchón (ibid.) ha llamado *feedback for accuracy*, es decir, el principal objetivo de la RC es la precisión y la corrección del texto. Manchón (ibid.) opone este concepto al de *feedback for acquisition*. En este caso se entiende que la retroalimentación que el alumno ha recibido le ha servido para adquirir nuevos conceptos que podrá poner en práctica tanto a corto como a largo plazo. Esto ha dado lugar a largas discusiones a favor y en contra (Bruton, 2009; Truscott, 2004, 2007; Van Beuningen, 2010). Son varios los estudios que han reclamado que a través de la retroalimentación se puede conseguir la adquisición a largo plazo (Bitchener y Knoch, 2010a, 2010b; Chandler, 2003; Sheen, 2007), pero hay que especificar que es cierto que estos estudios se han centrado en estructuras lingüísticas sencillas como por ejemplo el uso del artículo y que

la RC sobre la estructura se hizo de forma tan intensa que se podría incluso hablar de estudio de la forma.

Se pueden distinguir dos tipos de retroalimentación, directa e indirecta. La *reformulación*<sup>40</sup> y la *corrección de errores* son dos formas directas (Sachs y Polio, 2007) mientras que la *edición* es una forma indirecta. Directa es aquella que ofrece la corrección de los errores que comenten los alumnos, mientras que la indirecta ofrece pistas a los alumnos (p.e. subrayado, colores, símbolos) para que sean los alumnos los que encuentren la solución de los errores. Se ha demostrado que las estrategias directas son más efectivas a largo plazo en lo que se refiere a la adquisición de determinados aspectos de la escritura en LE, sin embargo, a corto plazo, tanto las estrategias directas como indirectas pueden ser igual de beneficiosas (Bitchener y Ferris, 2012). Como no está del todo claro que estrategias pueden beneficiar más al alumno, algunos autores (Storch y Wiglesworth, 2010; Van Beuningen, 2010) defienden que la elección de las estrategias y el carácter explícito de la retroalimentación que se ofrecen a los alumnos en sus redacciones, va a depender de varios factores, entre ellos, el tipo de errores, el tipo de tarea, y el nivel de competencia de los alumnos. Este estudio, se ha centrado en la retroalimentación indirecta para ayudar a corregir errores en la DTV cuando se escriben redacciones de tema libre. El principal objetivo ha sido involucrar al alumno en el proceso cognitivo que implica la corrección de errores, tal y como defiende Ellis R. (2010) al hablar de errores que siguen alguna regla gramatical y que pueden ser corregidos por los alumnos de forma autónoma.

---

<sup>40</sup> Son muchos los estudios que han trabajado los efectos de la reformulación como una técnica con la que los alumnos vuelven a escribir el texto para que en términos de léxico y gramática se aproxime a los textos escritos por nativos y a la vez mantenga el mensaje original (cf. Adams, 2003; Lapkin, Swain & Smith, 2002; Qi & Lapkin, 2001; Swain & Lapkin, 2002; Tocalli-Beller & Swain, 2005; Watanabe & Swain, 2007).

Estudios como los de Bitchener (2008) Bitchener y Knoch (2008), Ellis R. et al. (2008), Sheen (2007, 2010,) han investigado los efectos de RC sobre la adquisición de los artículos en lengua inglesa. Llegaron a la conclusión de que la RC tiene efectos positivos pero de duración corta. Las dos variables principales de las que depende este efecto son, la exactitud de la retroalimentación (Sheen, 2010) y la profundidad con la que se procesa la retroalimentación que se recibe (Bitchener, 2008; Bitchener y Knoch, 2008). Se han encontrado mejores resultados en aquellos casos donde la profundidad con la que el aprendiz procesa la retroalimentación va más allá de la simple percepción de las diferencias entre su *interlengua* y la lengua meta (Bitchener, 2008; Bitchener y Knoch, 2008). Se ha podido comprobar que la retroalimentación directa sobre formas lingüísticas concretas tiene efectos positivos para el aprendiz, sin embargo, según Xu (2009) y Ferris (2010), son muy pocas las investigaciones que se han llevado a cabo sobre errores concretos en ciertas formas lingüísticas. El estudio de investigación que aquí se presenta pretende contribuir a estas investigaciones centrando la atención en los errores específicos que los alumnos españoles de educación secundaria cometen en la DTV en inglés como LE. Investigaciones recientes (Kartchava y Ammar, 2014) han destacado los beneficios de un *enfoque selectivo* con el que los profesores seleccionan un tipo de errores en su RC. Ferris (2002) sugiere que centrar la corrección en errores específicos que respondan a un patrón recurrente (p.e. tiempos y formas verbales, artículos, concordancia sujeto-verbo) puede ser más beneficioso que dar respuesta a todos los errores de manera general. Bitchener (2008) sugiere que la corrección se centre en una o sólo unas pocas categorías a la vez. El *enfoque selectivo* es más manejable para profesores y alumnos, especialmente para estos últimos que pueden ver cómo sus redacciones no están inundadas de tinta roja por todas partes y que suele provocar falta de confianza en los alumnos y desmotivarlos, reduciendo así la

posibilidad de que los aprendices se beneficien de la RC (Storch y Wigglesworth, 2010). Lo contrario al *enfoque selectivo*<sup>41</sup> sería el *enfoque global*<sup>42</sup>. De este último también existen estudios que han demostrado su eficacia (Truscott y Hsu, 2008; Van Beuningen, De Jong y Kuiken, 2008), aunque algunos autores (Bitchener y Ferris, 2012) lo recomienda para alumnos con un nivel de inglés alto, mientras que el *enfoque selectivo* estaría destinado a alumnos de nivel bajo. Lee (2013) defiende este último enfoque con estas palabras:

In EFL contexts where learning to write is a protracted process, responding to errors in an unfocused manner can have harmful effects on learners, especially the weaker ones. It is not only discouraging but also confusing to receive feedback on a large number of errors at the same time, without knowing which error categories require more urgent attention, and what learners can do to bridge the gaps in their interlanguage system. (Lee, 2013: 110)

Conclusiones sobre la retroalimentación en la escritura en L2 han dado lugar a afirmaciones que defienden la producción de textos más precisos y más correctos a través de *la corrección de errores* que a través de la *reformulación* (Sachs y Polio, 2007) aunque falta investigación sobre qué tipo de RC dirige mejor la atención del alumno a la forma; qué tipo de *feedback* hace más duraderas las correcciones de los alumnos; qué variables tanto en la tarea como en el aprendiz influyen en la profundidad con la que el aprendiz procesa la RC sobre la forma; si los beneficios de la RC se pueden aplicar a aspectos complejos de la lengua. Otras críticas a la retroalimentación como una forma de *corrección de errores* destacan:

---

<sup>41</sup> Traducido en inglés como *focused approach*.

<sup>42</sup> Traducido en inglés como *comprehensive approach*.



(a) La falta de claridad o de precisión que se ha encontrado en las correcciones de algunos profesores (Cohen y Cavalcanti, 1990).

(b), En ocasiones se ofrece la respuesta correcta al alumno y no es el alumno el que procesa la información para llegar a la solución correcta o bien el procesamiento de la información es muy bajo (Adams, 2003; Hedgcock y Lefkowitz, 1994).

(c), La gran cantidad de correcciones que en ocasiones el profesor hace en las redacciones confunde a los alumnos hasta el punto de no saber qué tienen que corregir (Hyland F., 1998).

A pesar de no llegar a una conclusión firme sobre la función de la RC, algunos autores hablan de un acuerdo general sobre la importancia que la retroalimentación tiene en la escritura en L2 para ayudar a los aprendices a ver la distancia que puede existir entre su *interlengua* y la lengua objeto de estudio (Sachs y Polio, 2007; Van Beuningen, 2010; Bitchener y Ferris, 2012). Las tareas de escritura en una L2 suponen una oportunidad tanto para consolidar como para adquirir nuevos conocimientos sobre la L2 (Manchón, 2011b; Manchón y Roca de Larios, 2011; Qi y Lapkin, 2001) y según Kormos (2012) los alumnos con un buen conocimiento metalingüístico y buenas destrezas deductivas podrán ver con mayor facilidad los errores que hay en sus textos y que marcan la distancia entre su *interlengua* y la lengua que estudian. Sin embargo, resulta difícil documentar, catalogar e interpretar la retroalimentación que los profesores dan a los alumnos debido a que se trata de una acción muy personal, sutil, específica para algunas tareas e irregular en ocasiones (Menárguez, Nicolás y Roca de Larios, 2012)

Según Hyland F. (2003), una forma de mejorar la retroalimentación en los textos escritos de los aprendices pasa por conocer qué tipo de retroalimentación se adapta mejor a las necesidades de los alumnos. Si las expectativas de los alumnos sobre la

retroalimentación que recibirán en sus textos escritos se recogen con anterioridad, el efecto de ésta será mayor. Storch y Wigglesworth (2010) descubrieron que aprendices avanzados de inglés como L2 prefirieron no usar las sugerencias que el profesor daba para mejorar las redacciones bien porque no las consideraban mejores opciones que las que ellos habían escrito o porque a su juicio empeoraban el estilo del texto. Por lo tanto, el factor afectivo no se puede olvidar en la retroalimentación que reciben los alumnos. Es importante conocer la reacción de los aprendices a la retroalimentación del profesor. Menárguez, Nicolás y Roca de Larios (2012) en su estudio con alumnos españoles de educación secundaria destacan la importancia de que los estudiantes monitoricen su propia *producción escrita* por medio de anotaciones para conocer sus inquietudes. Aunque los comentarios escritos y las correcciones de los profesores se consideran recursos didácticos importantes para que los estudiantes puedan desarrollar adecuadamente su habilidad escritora, se ha demostrado (Storch y Tapper, 1996, 1997; Cresswell, 2000; Xiang, 2004) que la efectividad de dichos comentarios y correcciones depende en gran medida de cómo se relacionen con las preocupaciones de los aprendices. A través de estas anotaciones los alumnos pueden informar a sus profesores de las necesidades y preocupaciones que tienen en el momento de escribir sus redacciones de manera que el profesor puede ajustar el tipo de retroalimentación que el aprendiz necesita. La automonitorización que el alumno desarrolla sobre el estado de su *interlengua* se puede llevar a cabo por medio de la producción y de la *percepción consciente*. Se trata de una técnica con la que los estudiantes pueden identificar problemas específicos en la lengua que están aprendiendo y que comparten con el profesor para que la RC pueda atender las necesidades que éstos han destacado en sus anotaciones.

En el estudio que se ha realizado en la presente tesis doctoral se han buscado nuevas vías que permitan al alumno concentrar la RC en la búsqueda de soluciones específicas para errores concretos que suelen tener en sus producciones escritas. Uno de estos errores es la DTV. Se ha comprobado en esta investigación que los alumnos de inglés como LE cometen abundantes errores al expresar la temporalidad de las acciones en sus producciones escritas y que son capaces de corregirlos de forma autónoma a través de la RC que ellos mismos se hacen. Para ello se propone una *enseñanza formal* donde se dirige la *percepción consciente* del aprendiz sobre las *formas verbales* del texto para que los alumnos comprueben, con ayuda de una explicación metalingüística sobre este tipo de errores, si cometen los errores o no. En la mayoría de los casos, esta retroalimentación está concentrada en la figura del profesor o de programas informáticos como los correctores gramaticales y ortográficos que no siempre detectan estos errores. En el caso del profesor, la RC que ofrece a los textos escritos de los alumnos está condicionada al número de alumnos en la clase. Cuanto mayor es el número de alumnos menor es el número de correcciones que el aprendiz puede recibir del profesor. La corrección por parte del profesor implica un proceso de varios días en el que se tiene que dedicar tiempo a cada una de las redacciones. Con propuestas como las que se han trabajado en este estudio y que analizamos en el capítulo siguiente, se puede dirigir la atención del alumno sobre los errores en la DTV para que sean ellos los que evalúen si han cometido errores o no.



## **CAPÍTULO 4. ESTUDIO EMPÍRICO**



#### 4.1. Justificación.

Uno de los argumentos que se ha puesto de manifiesto en el **Capítulo I** es la existencia de múltiples enfoques con los que abordar *la producción escrita* en una LE, claramente diferenciados por los aspectos de la escritura en los que se centran. Por tratarse de una línea de investigación novedosa que se encuentra en continua expansión, es probable que en los próximos años se desarrollen otros enfoques con los que afrontar la gran variedad de características lingüísticas que se pueden investigar y que pueden ayudar a esclarecer, al menos en parte, los procesos psicolingüísticos que subyacen al aprendizaje de una lengua materna, y extrapolar conclusiones a otros contextos de aprendizaje cuando proceda.

Un asunto pendiente que se ha resaltado a lo largo del **Capítulo III**, reside en la necesidad de contribuir a la expansión de otro campo de investigación, igualmente emergente, como es la *corrección de errores* en las producciones escritas en LE, tan importante para el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los aprendices. En este sentido, la última década ha resultado decisiva. Son muchos los tipos de errores que se pueden encontrar en un texto escrito en LE, sin embargo, debe ponerse de manifiesto que, posiblemente por tratarse del código de la lengua, los errores gramaticales son los que dificultan en gran medida la comunicación escrita.

Así pues, considerando *la producción escrita* como una vía pedagógica en la enseñanza y aprendizaje de LE, el diseño experimental que se expone en el siguiente capítulo, y la ejecución del mismo, surgen de la necesidad de contribuir a la expansión y el progreso de ambas líneas de investigación. Además, dado que desde sus comienzos el propósito del presente trabajo de investigación ha tenido un matiz pedagógico, después de realizar un análisis de las necesidades de los alumnos, se ha seleccionado un aspecto gramatical que con frecuencia supone un problema de aprendizaje para los aprendices de nivel intermedio como son los errores en la DTV.

La presente investigación se ha centrado en alumnos de educación secundaria que se encontraban cursando estudios de 2º de bachillerato, el último curso de esta etapa educativa y desde donde los alumnos pasan a la universidad o a estudios de formación profesional superior. Durante toda la etapa los alumnos estudian la materia de inglés como primera LE de forma obligatoria. Así viene impuesto en los currículos oficiales para la educación secundaria obligatoria (BORM de 24.09.07) y para bachillerato (BORM de 10.09.08) que han estado vigentes en la Región de Murcia donde se llevó a cabo esta investigación y que fueron producto de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Igualmente, la recientemente publicada Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) que entrará en vigor en el curso escolar 2015-2016 en los centros de educación secundaria, destaca la importancia del plurilingüismo como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos y lo muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo.

[...] La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de



expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera. (preámbulo XII, LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre)

El presente trabajo de investigación se ha centrado en la destreza a la que se hace mención en la cita anterior, la expresión escrita. Escribir correctamente es imprescindible para los alumnos que terminan la educación secundaria y que, o bien, seguirán estudiando o se incorporarán al mundo laboral. Los resultados que los alumnos obtienen en la *producción escrita*, en comparación con otros países de la Unión Europea, necesitan de estudios que se cuestionen su mejoría. El estudio europeo de competencia lingüística (en adelante, EECL) (Ministerio de educación, cultura y deporte, 2012) fue la primera macroencuesta que se hizo en el mundo para obtener información sobre el dominio en lenguas extranjeras del alumnado en su último año de educación secundaria obligatoria (4º de ESO en España) en los países europeos que formaron parte del estudio. La participación de España en el EECL nos permite disponer de datos completos sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en nuestro país. Los datos del EECL evidencian como el alumnado español tiene muy poco contacto con la LE y pocas ocasiones para usarla socialmente de forma significativa e interactiva. Los resultados del estudio se han dado en porcentajes de alumnos que alcanzan cada uno de los 4 primeros niveles (A1, A2, B1 y B2) del MCERL en las tres destrezas evaluadas: (a) Comprensión oral; (b) Comprensión lectora; (c) Expresión escrita. En España el porcentaje de alumnos de inglés como primera lengua extranjera en los niveles B oscila entre el 24% y el 30% dependiendo de la destreza. En el caso de la expresión escrita, el 29% de los alumnos que participaron en el estudio se

encontrarían en los niveles B. Concretamente, el 20% en el nivel B1 y el 9% en el nivel B2. Estos porcentajes están lejos del 50% que inicialmente propuso la Comisión Europea como posible punto de referencia para el *indicador europeo de competencia lingüística*<sup>43</sup>. Ante estos resultados al término de la educación secundaria obligatoria, el presente trabajo de investigación se propone contribuir a la mejora de la expresión escrita a través de la *corrección de errores* en la DTV.

Son varios los autores para los que la morfología de inflexión de una lengua supone un gran desafío, especialmente cuando se trata del aprendizaje de una lengua y son alumnos no nativos los que la estudian (Coppieters, 1987; Schmidt, 1995; Schwartz, 1993). A través de esta morfología, distintas clases de palabras como sustantivos, adjetivos o verbos transmiten información sobre el género, el número o el tiempo. En el caso de los verbos, son muchas las lenguas que cuentan con los marcadores de inflexión de temporalidad para indicar el tiempo en el que tiene lugar la acción del sujeto. Esta información tiene un papel muy importante en las producciones orales y escritas de los alumnos tanto nativos como no nativos. En toda conversación queda claro desde el primer momento si la acción sobre la que se habla se realizó en el presente, en el pasado o en el futuro. Si la conversación tiene lugar entre hablantes nativos no se suelen cometer errores en este ámbito. Sin embargo, con hablantes no nativos que están aprendiendo la lengua y con un nivel de competencia bajo, los errores en la referencia temporal de las acciones puede dar lugar a confusión. Por ejemplo, en un texto escrito sobre la última vez que un alumno fue al cine, hemos encontrado oraciones como *I* *\*watch a very interesting and funny film* o al explicar qué sensaciones le produjo la

---

<sup>43</sup> El EECL se concibió con el objetivo de establecer un *indicador europeo de competencia lingüística* y proporcionar a los Estados miembros información comparable sobre las competencias en lenguas extranjeras de los alumnos europeos al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria o en el segundo año de Educación Secundaria postobligatoria, así como información sobre los procesos de aprendizaje de lengua, los métodos de enseñanza y los currículos de los países participantes a través de la recogida de información contextual, con el fin de poder mejorar el aprendizaje de dichas lenguas.

película, éste escribió *I \*laugh a lot*. Lo correcto hubiera sido *I watched a very interesting and funny film* y *I laughed a lot*.

La investigación dedicada a este tipo de errores en la enseñanza del inglés como L2 y como LE no es muy amplia. Estudios como el de Collins (2002, 2004, 2007) y Bardovi-Harlig (2000) han demostrado la influencia negativa que la L1 puede tener al elegir el *tiempo verbal* (presente o pasado) y el *aspecto verbal* (simple, continuo, perfecto) en la L2. Se apunta a dos posibles causas:

1. La similitud entre estructuras verbales de la L1 y la L2 que no comparten el mismo uso. Por ejemplo el pasado compuesto francés – *passé composé* – tiene una estructura similar a la del *present perfect* inglés y es de esperar que los alumnos franceses usen el *present perfect* en situaciones donde los ingleses nativos usan el *past simple*.

2. La asociación entre las *formas verbales* y las categorías semánticas (estado, actividad, logro y realización<sup>44</sup>) en las que se clasifican los verbos en la L1, puede ser distinta a la establecida en la L2. Aunque estudios como el de Bardovi-Harlig (2000) han demostrado por ejemplo que el *past simple* se tiende a usar con verbos que pertenecen a la categoría semántica de realización y de logro (*she broke the vase; they repaired the vase for her*) (Collins, 2007; 297) o que los verbos de estado son buenos candidatos para el presente simple (*I like chocolate; she doesn't hear well*) (Collins, *ibid.*), esto no siempre es así en todas las lenguas. En el caso del inglés hay ciertos contextos en los que los hablantes nativos prefieren usar el *past simple* con verbos de estado y de actividad, mientras que alumnos franceses que estudian inglés como LE, para los mismos contextos, tienden a imitar a su L1 y a usar el *present simple* en el caso de los verbos de estado (p.e. *seems, wants*), y el *past continuous* con los verbos de

---

<sup>44</sup> Términos traducidos del inglés como *state, activity, accomplishment* y *achievement*

actividad (p.e. *was staying, was studying*) (Collins 2004). Para más información sobre este punto véase la hipótesis del aspecto léxico (Andersen, 1986, 1991; Andersen y Shirai, 1994) y autores como Dowty, (1979), Vendler (1967).

Las sugerencias pedagógicas (Collins, 2007) para evitar que los alumnos creen hipótesis inapropiadas sobre la L2 en lo que al *tiempo* y al *aspecto verbal* se refiere, se centran en el estudio de distintos contextos a través de actividades como: (a) Crear contextos para formas dadas en lugar de crear formas para contextos dados; (b) El uso de la dictoglosa para recrear un texto con el contenido y la forma apropiada; (c). Unir formas con contextos. Actividades referidas por Batstone (1994) como *guided noticing exercises*.y analizadas en varios estudios (Gallego, 2014; Kowal y Swain, 1994; Swain, 1998; Wajnryb, 1990). Se descartan las actividades que proponen contextos aislados y a nivel de la oración, que no reflejan la realidad de los textos.

Aunque no se puede negar la importancia y la eficacia de las actividades mencionadas anteriormente, sí que encontramos que tanto éstos como cualquier ejercicio de *producción escrita* se podrían implementar a través de una actividad donde el alumno adquiere un papel activo y autónomo en la detección, reflexión y *corrección de errores* en la DTV que puede haber cometido en su redacción de tema libre. En lo sucesivo nos referiremos a esta actividad como *filtro de formas verbales* (en adelante, FFV). Una de las características de este filtro es que se ha diseñado bajo los estudios que han demostrado los beneficios de la *enseñanza formal* (Doughty y Williams, 1998). La función principal del filtro consiste en destacar las *formas verbales conjugadas* (en adelante, FVC) que ha escrito el alumno clasificadas en los tres tiempos verbales principales (*presente tense, past tense y future tense*) para que el alumno compruebe si la *deixis temporal* a la que hacen referencia esas formas es correcta o si es necesario llevar a cabo alguna corrección.

Desde el punto de vista pedagógico, este procedimiento es interesante para los alumnos de educación secundaria que necesitan reflexionar sobre el código de la lengua para llevar a cabo una actividad comunicativa como es la redacción de textos. La producción tanto oral como escrita es una de las tareas que más cuesta al alumnado, en muchas ocasiones, por la falta de conocimiento del código lingüístico. En la expresión oral, es más fácil comunicar una idea debido a la presencia simultánea del emisor y el receptor, sin embargo en la expresión escrita el emisor no está presente. En muchas ocasiones, el alumno de educación secundaria no tiene la suficiente independencia gramatical como para transmitir mensajes escritos que permitan la comunicación de sus ideas y necesitan ayuda externa. Esta ayuda la suele recibir a través de las correcciones del profesor que le indica aquello que está mal. Este procedimiento requiere mucho tiempo del profesor y limita el número de producciones escritas de los alumnos y por lo tanto también limita el número de ocasiones para reflexionar sobre el código de la lengua. Las explicaciones metalingüísticas sobre errores concretos en un contexto comunicativo han dado buenos resultados en muchos estudios (Ellis R., 2014; Simard, French y Fortier, 2007; Suzuki, 2012, Hu, 2011) y su aplicación a alumnos de educación secundaria españoles con errores en la DTV, podría tener un efecto positivo para mejorar su competencia escrita.

## **4.2. El Filtro de formas verbales.**

### **4.2.1. Definición**

El FFV tiene dos funciones principalmente:

- 1) detectar todas las *formas verbales conjugadas* que aparecen en un texto escrito

2) proporcionar una breve explicación metalingüística en la L1 sobre la *deixis temporal* (en adelante, DT) del verbo para que el alumno compruebe si ha cometido algún error.

El filtro se aplicaría en varias fases.

(a) Primera fase: Detección.

Cuando los alumnos redactan un texto, el profesor les pide que apliquen el FFV de la manera que se muestra más abajo. Los alumnos resaltan con distintos colores todas las FVC siguiendo un código: el color verde para el *tiempo verbal presente* (*present tense*), color gris para el *tiempo verbal pasado* (*past tense*) y color rosa para el *tiempo verbal futuro* (*future tense*). A continuación se muestra un ejemplo:

Today I **feel** good, I **can imagine** a wonderful day. I **prefer** not to wake up too early. It **is** my little dog which **starts** the day doing something to wake up me, **Don't be** lazy! It **tells** me with his eyes, **Come** on! **I'm waiting** for my breakfast but first I **prefer** to walk!

I **take** my jogging clothes and with my favourite pet I **go out** for our walk.

Usually we **found** others neighbours doing similars things and we **have** a litle conversation with them.

When we **came** back home we **have** breaskfast and after it we **are** prepared to start the day.

(b) Segunda fase: Información.

El alumno tiene a su disposición un manual de ayuda (véase Anexo II: Explicación metalingüística en la L1) para aclarar dudas sobre la DTV en la lengua inglesa. Este manual está redactado en español y también está organizado por colores como se muestra en la Tabla 2.

**Tabla 2. Manual de ayuda para corregir errores en la DTV.**

	<p><b>1. Presente simple – DT presente - DT pasado - DT futuro</b></p> <p><b>1.1. DT presente</b></p> <p>a) Ahora: <i>I know that you like John</i> (sé que te gusta John); <i>Mary is very clever</i> (María es muy lista)</p> <p>b) Verdades universales: <i>Water boils at 100 celsius</i> (el agua hierve a 100 grados)</p> <p>c) Hábitos: <i>He doesn't have a shower in the morning</i> (no se ducha por las mañanas); <i>she smokes two cigarettes a day</i> (fuma dos cigarrillos al día).</p> <p>d) Comentarista: <i>...Messi passes the ball to Pujol...</i> (Messi pasa la pelota a Pujol...)</p> <p>e) Otros: <i>I apologize for my behavior</i> (Me disculpo por mi comportamiento); <i>We thank you for your recent enquiry</i> (Le agradecemos su interés).</p> <p><b>1.2. DT pasado</b></p> <p>a) Historia: <i>Columbus discovers America in 1492</i> (Colón descubre América en 1492); <i>just as we arrived, up comes John and slaps me on the face</i> (justo cuando llegamos, sube John y me da una bofetada)</p> <p>b) Información reciente: <i>Jack tells me that you are looking for a job</i> (Me dice Jack que estás buscando trabajo); <i>I hear that you need an assistant</i> (oigo que necesitas un asistente).</p> <p><b>1.3. DT futuro</b></p> <p>a) Transporte y horarios: <i>the plane leaves for Madrid at two o'clock</i> (el avión sale para Madrid a las dos en punto); <i>The supermarket opens at 9:00</i> (el supermercado abre a las 9:00)</p> <p>b) Oraciones condicionales: <i>If you pass your exam next Monday, your father will be very happy</i> (si apruebas tu examen el próximo lunes, tu padre estará muy contento)</p> <p>c) <i>As soon as, when, until: As soon as you close your book, we'll start the exam</i> (tan pronto como cierres tu libro, comenzaremos el examen); <i>When she finishes her sandwich, we will turn on the TV</i> (cuando acabe su sandwich, encenderemos la tele); <i>Stay here until John comes.</i></p> <p><b>2. Presente continuo – DT presente – DT futuro.</b></p> <p><b>2.1. DT presente</b></p> <p>a) En el momento: <i>He is doing his homework at the moment, so he can't go shopping</i> (Está haciendo sus deberes ahora, por lo tanto no puede ir de compras.)</p> <p><b>2.2. DT futuro</b></p> <p>b) Planes o citas: <i>The teacher is taking the students to the museum next Monday</i> (el profesor llevará a los alumnos al museo la semana que viene).</p> <p><b>3. Presente perfecto – DT presente</b></p> <p>Acción que comienza en el pasado y llega hasta el presente:</p> <p>a) Hábitos: <i>I have had cereals since I was a child</i> (Tomo cereales desde que era niño); <i>We have lived in London for 5 years.</i> (Vivimos en Londres durante 5 años);</p> <p>b) Noticias y hechos recientes: <i>The conservatives have won the elections</i> (los conservadores han ganado las elecciones); <i>I have washed the car this morning.</i> (He lavado el coche esta mañana)</p> <p><b>4. Pasiva – DT presente</b></p> <p>a) <i>The beach is watched every day.</i></p>
--	---

En la redacción anterior que se ha puesto como ejemplo, la mayoría de los verbos conjugados están destacados en verde lo que indica que son formas en *tiempo verbal presente (present tense)*. Sin embargo, en las oraciones *Usually we \*found others neighbours* y *When we \*came back home*, las formas verbales *\*found* y *\*came* están destacadas en gris porque son formas en *tiempo verbal pasado (past tense)*. Estas formas constituyen un error en la DTV ya que lo correcto, según el contexto, sería que indicara DT presente, *Usually we find others neighbours* y *When we come back home*.

Todos los verbos conjugados se destacan para que el alumno se detenga a mirar si la DT es correcta o no. El uso de los colores es de gran ayuda ya que a menudo es absolutamente correcto tener dos tiempos verbales distintos en la misma oración, *I remember that he went to Madrid and bought a car*, sin embargo, resulta difícil imaginar oraciones como *I remember that he went to Madrid and \*buy a car*.

Al alumno se le facilita una lista de verbos irregulares que le puede ayudar a realizar los cambios que considere necesarios así como advertencias (véase Anexo III: Instrucciones para realizar la actividad) sobre ciertos casos concretos como por ejemplo, *si encuentras dos verbos juntos destacados con distintos colores, es probable que hayas cometido un error. Aquí tienes un ejemplo y su posible corrección:*

(a) *She \*was sleep.>>> She was sleeping.*

(b) *She \*went live with her mother >>> She went to live with her mother.*

Este filtro ha sido diseñado a partir de los estudios que han demostrado el éxito que el énfasis en la forma lingüística ha tenido en las clases de inglés como LE (Doughty y Williams 1998; Ellis R. 1994b, 2001, 2014; Robinson, Mackey, Gass, y Schmidt, R., 2012; Schmidt 1990, 1993, 2001). En la versión del enfoque en la forma que proponen Long (1991) y Long y Robinson (1998) destacan la atención a formas



lingüísticas específicas mientras se efectúan actividades del tipo comunicativo. En el caso de la presente investigación, la forma lingüística específica es la *forma conjugada del verbo*<sup>45</sup>, y la actividad de tipo comunicativo es la *redacción de una composición*. De esta forma y como destaca Doughty y Varela (1998) se consigue una aplicación práctica del énfasis en la forma ya que debe ser el aprendiz quien se centre en la forma lingüística y quien perciba la diferencia entre su *interlengua* y la lengua meta en un contexto comunicativo.

#### 4.2.2. Origen.

El FFV, como se ha explicado en la introducción, se ha desarrollado a través de las investigaciones que el equipo de investigación TISAAL de la UNED ha llevado a cabo para mejorar el corrector gramatical *e-gramm*. Este corrector informático, corrige los errores de estudiantes españoles de inglés que se encuentran en un nivel A2 / B1 (clasificación en el MCERL, 2001). El corrector funciona con una base de datos de errores típicos que suelen cometer los estudiantes de estos niveles y su función consiste en detectarlos en las redacciones de los alumnos para ofrecerles retroalimentación que guíe al alumno en la corrección de los mismos (para saber más sobre *e-gramm*, Chacón-Beltrán 2007, 2009; Lawley 2004, 2009, 2015). Una de las carencias que presentaba este programa informático eran los errores semánticos. Es decir, errores que gramaticalmente son correctos pero semánticamente son incorrectos. Entre estos errores se encuentran los errores en la DT de los verbos conjugados, tal y como comenta uno de los miembros del TISAAL, James Lawley:

Fortunately the e-gramm provides ways of helping students find and correct most mistakes. But we don't have a tense buster yet. The tense buster will be simple

---

<sup>45</sup> Traducido en inglés como *finite verbs*.

software that helps students find out if they have used a verb in the wrong tense.

(Comunicación personal de enero de 2012)

A partir de esta necesidad James Lawley llevó a cabo un primer análisis con algunas redacciones escritas por estudiantes de lengua Inglesa I en el primer curso de la Licenciatura en Filología Inglesa de la UNED. A continuación vemos un ejemplo:

Today I **feel** good, I **can imagine** a wonderful day. I **prefer** not to wake up too early. It **is** my little dog which **starts** the day doing something to wake up me, **Don't be** lazy! It **tells** me with his eyes, **Come** on! **I'm waiting** for my breakfast but first I **prefer** to walk!

I **take** my jogging clothes and with my favourite pet I **go out** for our walk.

Usually we **found** others neighbours doing similars things and we **have** a litle conversation with them.

When we **came** back home we **have** breakfast and after it we **are** prepared to start the day.

En la redacción anterior Lawley destacó los siguientes errores:

*When we \*came back home* tendría que modificarse de la siguiente forma *When we come back home*. Este ejemplo ilustra el problema que debe corregir este filtro:

*When we \*came back home* es una expresión correcta en otros contextos, mientras que *\*neighbours* y *\*wake up me* serán siempre incorrectos y más fáciles de detectar. Por lo tanto, ¿cómo podemos ayudar a los aprendices a descubrir el error en la oración *When we \*came back home*? (Comunicación personal de enero de 2012)

Esta es la solución que ofrece Lawley: “One simple solution might be to highlight the finite verbs in a composition with a distinctive colour. Seeing the tenses of verbs highlighted in this way might be helpful. It would certainly be fairly easy for a tenses buster to do”. (Comunicación personal de enero de 2012)

En el ejemplo siguiente se pueden ver los verbos en *present tense* destacados en verde y los verbos en *past tense* destacados en rojo.

Today I **feel** good, I **can imagine** a wonderful day. I **prefer** not to wake up too early. It **is** my little dog which **starts** the day doing something to wake up me, **Don't be** lazy! It **tells** me with his eyes, **Come** on! **I'm waiting** for my breakfast but first I **prefer** to walk!

I **take** my jogging clothes and with my favourite pet I **go out** for our walk.

Usually we **found** others neighbours doing similars things and we **have** a litle conversation with them.

When we **came** back home we **have** breakfast and after it we **are** prepared to start the day.

Así fue como nació la idea del FFV, pendiente de pasar a una segunda fase en la que se demostrara la funcionalidad de dicho filtro. Esta fase fue llevada a cabo por el investigador y se dividió en dos partes. Primero se hicieron tres estudios piloto para comprobar la viabilidad del estudio y segundo se desarrolló un estudio empírico con alumnos de 2º de bachillerato que permitió aplicar el FFV en un contexto de aula real.

Antes de pasar a la segunda fase el investigador analizó otras 4 redacciones escritas por estudiantes de lengua inglesa I en el primer curso de la Licenciatura en Filología Inglesa de la UNED para comprobar si este filtro se podría aplicar a otras redacciones ya que hasta el momento sólo se había probado con la redacción que

seleccionó Lawley. Las redacciones (véase Anexo I: Redacciones de alumnos de filología inglesa de la UNED) se seleccionaron al azar. La leyenda para los colores fue la siguiente:

**Tabla 3:** *Leyenda para la corrección de la DTV*

	<i>Tiempo verbal presente (present tense)</i>
	<i>Tiempo verbal pasado (past tense)</i>
	<i>Tiempo verbal futuro (future tense)</i>

En este primer análisis se encontraron errores en la DTV en las siguientes oraciones:

(a) *When I \*got out with my family at the restaurant for eating I order a tipic canary food and wine drink.*

La forma *\*got* se debería haber cambiado por la forma *get*.

(b) *When he \*finishes he told me that I...*

La forma *\*finishes* se debería haber cambiado por *finished*

#### **4.2.3. Versión manual y versión informatizada.**

En la sociedad del siglo XXI es muy frecuente ver cómo un procesamiento manual se puede automatizar con la ayuda de programas informáticos y de la tecnología adecuada. Es posible conseguir que el mismo proceso se haga de forma más rápida y más eficaz, aumentando así la producción de forma considerable. En el caso de la escritura y de hablantes nativos, son muchos usuarios los que todos los días usan los procesadores de textos para corregir errores en sus escritos de una forma rápida y eficaz. Sin embargo, cuando se trata de hablantes no nativos, resulta más difícil automatizar

este proceso con la misma efectividad que en el caso de hablantes nativos. Es necesario contar con un amplio conocimiento de la lengua que permita al usuario decidir si las sugerencias del programa informático son correctas o incorrectas (Lawley, 2009).

El FFV se podría aplicar en dos versiones, una manual y otra informatizada. La versión manual implica que el alumno, sus iguales o el profesor, clasifique los tiempos verbales (*tenses*) de las *formas verbales conjugadas* con distintos colores como hemos visto en las secciones anteriores.

	<i>Tiempo verbal presente (present tense)</i>
	<i>Tiempo verbal pasado (past tense)</i>
	<i>Tiempo verbal futuro (future tense)</i>

La versión manual del filtro tiene el inconveniente de que si los alumnos no son capaces de buscar las FVC y clasificarlas según el *tiempo verbal (tense)*, el profesor será por lo tanto el único que pueda aplicar el filtro. En estos casos el FFV es posible sólo para grupos de alumnos no muy numerosos debido al tiempo que lleva este proceso. Esta investigación se ha centrado en la versión manual del filtro y ha sido el investigador el que ha llevado a cabo el proceso de búsqueda y detección de los tiempos verbales (*tenses*), sin embargo, también cabe la posibilidad de enseñar a los alumnos a hacer este tipo de análisis sin la intervención del profesor o del ordenador. Es decir, que fueran ellos los que revisaran las *formas verbales* para destacarlas en distintos colores según el *tiempo verbal*. Para ello los alumnos primero tendrían que realizar ejercicios de aprendizaje con los que desarrollar la destreza necesaria para hacerlo ellos mismos.

La versión informatizada del FFV permitiría que el proceso de búsqueda e identificación de los tiempos verbales se pudiera hacer en un ordenador personal. Los programas informáticos que pueden ayudar a los aprendices de lenguas extranjeras a

detectar errores en un texto escrito se suelen llamar “correctores gramaticales”. Estos correctores, comenzaron a desarrollarse bajo la tecnología *parsing* (análisis sintáctico). Gupta y Schulze (2009) definen el corrector gramatical basado en el análisis sintáctico (*parser-based grammar checker*) para estudiantes de idiomas como un corrector que:

“[...] intenta ofrecer observaciones sobre errores típicos cometidos por estudiantes de lengua extranjera [...]. Por esta razón, la provisión de retroalimentación adecuada sobre la estructura morfo-sintáctica de partes del texto, producida por los estudiantes, es la tarea más importante del corrector gramatical basado en el análisis sintáctico”. (Gupta y Schulze, 2009: sección Linguistics and Call, párrafo 18)

El *parser-based grammar checker* es pues un corrector gramatical que está basado en el análisis sintáctico del texto. Primero se identifica cada una de las palabras del texto (*tagging*) y luego se realiza un análisis sintáctico (*parsing*). Por ejemplo en la expresión *I work here*, el corrector etiqueta *I* como sujeto, *work* como verbo y *here* como adverbio y analiza que la estructura es correcta. Si el usuario escribiera *she \*work here*, el analizador detectaría que la estructura gramatical es incorrecta y sugeriría cambiar *\*work* por *works*. Sin embargo, este tipo de tecnología tiene sus limitaciones en la clase de retroalimentación que ofrece al usuario para corregir sus errores gramaticales. La gran mayoría de usuarios e investigadores está de acuerdo en que hoy día no existe ningún analizador sintáctico que pueda analizar con precisión toda la sintaxis de una lengua. Esto provoca que el usuario no pueda confiar ciegamente en la retroalimentación de este tipo de correctores que en ocasiones pueden confundir al estudiante. Cornelia Tschichold (1999: 203) subraya que “el *feedback* de los correctores es a menudo engañoso y a veces simplemente incorrecto”. El principal problema que

destacan Gupta y Schulze (2009) es que el número de construcciones que el usuario podría introducir en el corrector es infinito, lo que supondría que el programa tendría que considerar una lista infinita de estructuras. Esto hace que no se pueda acertar en un 100% en las sugerencias que se ofrecen al usuario para que corrija los errores. Debido a esto, tenemos que contar con que un estudiante de LE va a cometer errores que el programa no va a poder corregir (Lawley, 2009).

Philip Bolt llevó a cabo un estudio (Bolt, 1992) para determinar los principales problemas que presentan los correctores gramaticales. Hizo un análisis de siete correctores: *Correct Grammar for Windows*, *Right Writer for Windows*, *Grammatick for Windows*, *CorrecText*, *Reader*, *PowerEdit*, *LINGER*. Para Bolt (ibid.), uno de los principales problemas en el diseño de los correctores gramaticales es que la gramática es un fenómeno complejo.

[...] se trata de un proceso en el que las palabras se combinan y se relacionan entre sí, dando lugar a un rango de formas infinitas y por esta razón no sería realista esperar que estos programas fueran capaces de tratar de forma adecuada más de una proporción de las formas del inglés, aunque se usen diccionarios muy completos. (Bolt, 1992: 49).

Bolt encontró que algunos programas como por ejemplo *LINGER*, eran muy precisos con oraciones cortas, pero con oraciones largas eran muy poco eficaces.

Granger y Meunier (1994) en la evaluación que hicieron de los correctores gramaticales *correct grammar* y *Gramatik 5* desde el punto de vista de las necesidades de hablantes de inglés como L2 o como LE, afirmaron que muchos de los correctores gramaticales estaban pensados para cualquier usuario, nativo o no. Sin embargo, parecía que estos habían sido diseñados pensando sólo en hablantes nativos. Más recientemente

Stapleton y Radia (2010) concluyeron que existe un alto porcentaje de errores que este tipo de tecnología no corrige. En la misma línea Hernández (2012) analizó otros correctores gramaticales que se comercializan en la actualidad y los calificó como inadecuados para los aprendices de inglés como LE al no detectar la mayoría de errores y ofrecer sugerencias erróneas.

No obstante, aunque un corrector gramatical no lo corrija todo, no deja de ser útil. Algunas de las ventajas que destacaron Johnson y Sterkel (1984) para el usuario del corrector gramatical todavía siguen siendo el objetivo de nuevos avances en este terreno, según García-Heras, (2007):

"[...] help the writer learn principles of good writing by offering immediate, reliable, consistent, and in-depth feedback; reduce writing time by assisting the writer with editorial decisions; [...] allow students to use judgment to correct some of their errors, rather than just seeing them marked with a red pencil; [...] permit teachers to focus more on content ideas and organization in both instruction and grading than on language and mechanical errors." (Johnson y Sterkel, 1984: 36)  
(Citado en García-Heras, 2007:11).

Existe otra forma distinta a la de *tagging* y *parsing* para encontrar errores en los textos escritos por aprendices de idiomas y que ha dado buenos resultados. Se trata de un método en el que primero se divide un texto en segmentos y después se comprueba si cada uno de los segmentos resultantes existe en un corpus lingüístico en el que se sabe que no hay errores. Por ejemplo, en la oración *My father is lawyer*, se puede dividir en tres segmentos, 1. *My father*, 2. *father is*, 3. *is lawyer*. Cada una de estas combinaciones se puede buscar en un gran corpus de inglés correcto para ver si existen o no. En el caso de *My father* y *father is* es muy probable que aparezcan varias veces en el corpus, sin



embargo, la combinación *is lawyer*, es muy poco probable que aparezca y por lo tanto puede que sea un error. Han sido varios los estudios que han descrito variaciones de este enfoque (Chodrow y Leacock 2000; Sjöbergh 2005; More 2006; Chen 2009; Briscoe, Medlock y Andersen 2010). En el caso de Briscoe, Medlock y Andersen (2010), destacan en su estudio que el porcentaje de errores en un texto se puede hallar contando el número de segmentos de una unidad (*unigrams*), de dos unidades (*bigrams*) y de tres unidades (*trigrams*) de términos léxicos en una secuencia (*script*) que no existen en el corpus de 500 billones de palabras inglesas que ellos mismos construyeron con información colgada en internet. Sus estudios dieron muy buenos resultados al aplicar esta metodología para corregir errores en textos escritos. Además, desde el punto de vista pedagógico, es mucho más didáctico dejar que sea el propio alumno el que participe en el proceso cognitivo que implica la corrección de cada error. Este enfoque, al contrario que algunos correctores gramaticales basados en la tecnología *tagging* y *parsing*, evita dar la corrección directamente al alumno. En la misma línea está el estudio de Gaskell y Cobb (2004) con el que demostraron los beneficios del uso de programas informáticos conocidos como *concordancers*. A través de estos programas, los aprendices de inglés de nivel medio comprobaron que la colocación de algunas palabras que habían escrito era incorrecta ya que permiten buscar si una secuencia de palabras existe en un corpus de inglés correcto o no. Esta tecnología es pues bastante eficaz una vez detectadas las secuencias que son erróneas. El problema que presenta para los aprendices es exactamente ese, que en algunas ocasiones los alumnos no son capaces de detectar de forma autónoma cuándo una secuencia es errónea (Stapleton and Radia, 2010). Suele ser el profesor el que se encarga de esta tarea, lo que supone una dedicación de al menos 10 minutos por redacción. En una clase de 30 alumnos suman un total de 5 horas cada vez que éstos presentan un trabajo escrito. En este estudio

hemos visto que la detección de los errores la puede hacer el profesor aunque también se puede enseñar a los alumnos a buscar errores concretos, sin embargo, sería mucho más eficaz que un programa informático destacara estos errores y le indicara al alumno que revise cierta secuencia por si ha cometido algún error. De esta forma, el profesor se liberaría de una carga de trabajo importante y permitiría que el alumno fuera más independiente y autónomo en la *corrección de errores* concretos. Sería el programa informático el que detectaría y ofrecería la información metalingüística necesaria para que el alumno valorara la corrección de las secuencias destacadas. Programas informáticos como *e-gramm* diseñado por Lawley (2004) en la UNED y desarrollado por el grupo de investigación TISAAL han defendido el uso de los corpus de aprendices en la clase junto a un papel más activo del alumno en la corrección de errores. Este programa advierte de los errores que estudiantes españoles de inglés que se encuentran en un nivel A2 / B1 (clasificación en el MCER, 2001) suelen cometer en sus redacciones escritas y les ofrece información metalingüística con las que corregirlos. A través de sus dos herramientas, *palabras problemáticas* y *frases incorrectas*, el corrector permite no sólo detectar muchos de los errores sintácticos y léxicosemánticos que suelen pasar desapercibidos en otros correctores, sino que parece que también se le puede enseñar a que corrija el 100% de los errores encontrados en corpus de aprendices (Hernández, 2012). Uno de los componentes que podría mejorar *e-gramm* para permitir a los alumnos corregir errores en las *formas verbales*, sería la creación de un detector de verbos, también conocido en inglés como *verb buster*. Este componente vendría a demostrar que es posible informatizar la *corrección de errores* en la DTV, como comenta Downie (2014):

The proposal is that once a given verb is identified in the students' work, they can check, for example, their usage of tense, aspect, and whether the verb has been

used in the correct context. Indeed, in order for a computer software to do this, it must first be fed the relevant information, based on real linguistic data, about what constitutes a verb. My research aims to provide the linguistic information that is required. (Downie, 2014: 1)

Downie (ibid.) basa su investigación en la teoría gramatical que concibe la gramática inglesa como un inventario de patrones gramaticales. Esta teoría se conoce con el nombre de *the theory of Pattern Grammar*. No se piensa en la gramática como un conjunto de reglas sino más bien como un conjunto de estructuras que están fuertemente ligadas al léxico (Francis, 1993; Hunston y Francis, 2000). Hunston y Francis (ibid.) defienden que las palabras se clasifican en clases de acuerdo a su comportamiento en un texto. Según estos autores, los patrones en los que aparecen las palabras se pueden identificar con ayuda de las técnicas que se usan en el análisis de corpus lingüísticos. Downie (2014) muestra 7 algoritmos que se pueden combinar e introducir en un programa informático para que la detección de verbos en un texto escrito sea posible.

**Tabla 4.** Algoritmos para la detección de verbos

Algorithm name	Algorithm information
Algorithm 1: Unambiguous verbs.	The words shown in table 1 <sup>46</sup> are <i>always</i> verbs.
Algorithm 2: Infinitive marker	The word is a verb if it occurs 1 position to the right of <i>to</i> .
Algorithm 3: Modal Verbs	The word is a verb if it occurs 1 position to the right of a modal verb: <i>can, could, may, might, will, would, must, shall, should, ought to</i> .
Algorithm 4: Subject Pronouns	The word is a verb if it occurs 1 to the right of a subject pronoun: <i>I, you, he, she, it, we, they</i> .
Algorithm 5: Prepositions.	The word is a verb if it occurs 1 position to the left of a preposition: <i>in, on, under, at, to from</i> . (In order for this algorithm to work, the most frequent prepositions in students' work would need to be analysed, calculated, and inputted into the computer).
Algorithm 6: Determiners	The word is a verb if it occurs 1 position to the left of a determiner: <i>a, an, the, that, this, another, these, those, any, each, every, my, your, his, her, its, our</i> .
Algorithm 7: Object Pronouns	The word is a verb if it occurs 1 position to the left of an object pronoun: <i>me, you, him, her, it, us, them</i>

Downie (2014: 13)

Indica este autor en su investigación que también es posible detectar el *tiempo verbal* (presente y pasado) de las *formas verbales*. La morfología de inflexión (*watched*) con la que se construye parte de las *formas verbales* en pasado, facilitan su detección, sin embargo, los verbos irregulares que existen en inglés supone una dificultad para que un ordenador los detecte. Este autor presenta la siguiente solución:

- (a) El programa detectará que un verbo esta en pasado cuando termina en *-ed*.
- (b) Se ha de incluir en el programa informático de forma manual una lista de los 70 verbos irregulares más frecuentes que los alumnos usan en sus redacciones.

Este trabajo de investigación plantea pues diferentes soluciones para centrar la corrección de los alumnos en errores concretos como puede ser la DTV. Se han planteado los beneficios que supone dar al alumno un papel activo y participativo en el

---

<sup>46</sup> Downie (2014) clasificó una lista de los 500 verbos más frecuentes en redacciones de aprendices de inglés que estaban estudiando en Madrid en dos categorías: (1) siempre verbos, y (2) formas de infinitivo gramaticalmente ambiguas. El grupo 1 corresponde a la table 1 en la que basa el algoritmo número 1. El grupo 2 incluye verbos como *look, use, y find* que son verbos pero que también pueden ser nombres.

proceso cognitivo que implica la *corrección de errores*. En el estudio empírico que se llevó a cabo se pudo comprobar que este objetivo es posible con la ayuda del profesor que fue el que se encargó de detectar los tiempos verbales para que los alumnos posteriormente, con la ayuda de información metalingüística, corrigieran y aprendieran de sus errores. También se han planteado otras formas de detectar los tiempos verbales para conseguir que el alumno sea más autónomo e independiente en esta tarea y permitir así liberar al profesor de este trabajo que limita en cierta medida el número de redacciones que los alumnos escriben en clase, como se ha comentado anteriormente. Entre estas otras formas se ha destacado la posibilidad de enseñar a los alumnos para que sean ellos de forma autónoma o con la ayuda de sus iguales quienes lo hagan. En este apartado describimos otra forma de hacerlo que puede ser muy relevante para el grupo de investigación TISAAL y para el desarrollo de correctores informáticos como *e-gramm*. Se trata de la viabilidad de añadir un detector de *formas verbales* a un corrector gramatical que podría mejorar la *corrección de errores* en la DTV. Para saber más sobre *e-gramm*, Lawley (1999, 2004, 2009, 2015), Chacón-Beltrán (2007, 2009) y Hernández (2012).

### **4.3. Estudios piloto.**

El principal objetivo de este estudio fue comprobar a muy pequeña escala si los alumnos serían capaces de detectar y corregir de forma autónoma los errores en la DTV en sus textos escritos, a través de la actividad denominada FFV de forma manual.

Este primer trabajo también sirvió para determinar otros aspectos de la investigación:

(a) Si los alumnos cometerían errores en la DTV en un texto del tipo narrativo con el que llevar a cabo la investigación.

(b) Si funcionarían los recursos (véase, Anexo II: Explicación metalingüística en la L1) diseñados para ayudar a los alumnos en la detección y corrección autónoma de la DTV.

Para ello fue necesaria la realización de tres estudios piloto donde se realizaron tres pruebas, en cada estudio, a alumnos de 2º de bachillerato con distinto nivel de competencia lingüística. Este alumnado se encuentra a las puertas de los estudios superiores que les permite optar a distintas vías para seguir formándose. Muchos aprendices suelen acceder a una prueba de acceso a la universidad (PAU) que desde el curso 2009-2010 busca adaptarse al contexto socioeconómico y a los estudios de Grado y sus distintas ramas de conocimiento (Real Decreto 1393/2007): Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura (Lorenzo y otros, 2014). La formación profesional es otra vía para alcanzar una cualificación y un título profesional y que muchos estudiantes eligen. Por lo tanto, el bachillerato representa una etapa muy significativa y de gran relevancia académica y social y como apunta Adán (2008), se hace necesaria en esta fase educativa la programación de actividades que permitan de forma autónoma afrontar situaciones académicas y laborales donde se prime la iniciativa, el trabajo en equipo, la flexibilidad mental y el autocontrol. Este tipo de actividades son propias de un estilo de aprendizaje pragmático que ya ha sido defendido para esta etapa educativa en varios estudios (Adán, 2008; Camarero, Marín y Herrero, 2000;) y que dan al alumno un papel más activo en la organización de la tarea, búsqueda de información, trabajo en equipo y toma de decisiones. Adán (2008) propone la realización de actividades interactivas que favorezcan la verbalización y la explicitación de ideas y conocimientos que después mediante el contraste se modifican y reelaboran. La actividad de escribir una redacción en una LE se podría abordar desde esta perspectiva, lo que tendría grandes beneficios

para los alumnos de bachillerato y el estilo pragmático que se demanda en esta etapa educativa. Una correcta redacción ayudaría a presentar adecuadamente los resultados de cualquier trabajo mediante la elaboración de textos explicativos, descriptivos y argumentativos. Para ello es necesario enfocar la actividad de la escritura en lengua inglesa como una actividad autónoma en la que el alumno sea capaz de editar, revisar y corregir una redacción. Con este objetivo se hizo el estudio piloto (EP), dividido en las 3 pruebas que se detallan a continuación.

(a) En la 1ª prueba se pidió a los alumnos que escribieran a mano una redacción de entre 80 y 100 palabras sobre el tema, *my last visit to the cinema*. Se optó por la escritura manual para reproducir el modo de redacción a la que los alumnos estaban acostumbrados en este tipo de actividades. A los alumnos se les facilitó un folio y se les dio las siguientes indicaciones:

- Que escribieran sobre el tema seleccionado durante una sesión lectiva de 50 minutos.
- Que revisaran la redacción prestando atención a los *tiempos verbales* antes de entregarlas al profesor.

Cuando terminaron las redacciones, el investigador se las llevó a casa, las pasó a formato digital y destacó las *formas verbales conjugadas* en distintos colores dependiendo del *tiempo verbal (tense)* (véase Anexo VI: Corpus estudio piloto).

	<i>Tiempo verbal presente (present tense)</i>
	<i>Tiempo verbal pasado (past tense)</i>
	<i>Tiempo verbal futuro (future tense)</i>

A continuación se puede ver primero un ejemplo de una redacción escrita por el alumno a mano y segundo la misma redacción en formato digital y con el FFV aplicado.

**Figura 3:** Redacción escrita a mano.

My last visit to the cinema: 7

I remember my last visit to the cinema, is the last week. I went with my last friends. we saw the film "mientras duermes". I think the film was terror but is a drama. The film is based in the "edificio", the living actors is a man and woman. The man is "conserje del edificio" and the woman is a secretary. The man is "obsesionado" with the woman, he every night "se escondía" under the bed the woman and she was sleep. He "se metía" in the bed. Finally the woman "abandonó el edificio" and she went live with her mother.

For my the cinema is very funny. I love it. My film favorite is the terror, but my friends don't like <sup>because</sup> then for night we don't sleep.

Finally I go to the cinema "casi" every week.

**Figura 4:** Redacción en formato digital.

R7

I remember my last visit to the cinema, is the last week. I went with my last friends, we saw the film "mientras duermes". I think the film was terror but is a drama. The film is based in the "edificio", the living actors is a man and woman. The man is "conserje del edificio" and the woman is a secretary. The man is "obsesionado" with the woman, he every night "se escondía" under the bed the woman and she was sleep. He "se metía" in the bed. Finally the woman "abandonó el edificio" and she went live with her mother.

For my the cinema is very funny, I love it. My film favorite is the terror, but my friends don't like because then for night we don't sleep.

Finally I go to the cinema "casi" every week.



(b) La 2ª prueba tuvo lugar al día siguiente. Los alumnos recibieron las redacciones en formato digital (Figura 4) y con los verbos destacados por colores como se puede ver más arriba. Junto a las redacciones se entregaron las instrucciones (véase, Anexo III: Instrucciones para realizar la actividad) que explicaban al alumno que la segunda parte de la prueba consistía en comprobar si habían cometido errores en la DTV y en el caso de que así fuera, proceder a corregirlos con ayuda de explicaciones metalingüísticas en español sobre la DTV facilitadas en papel (véase, Anexo II: Explicación metalingüística en la L1) y de una lista de verbos irregulares con el significado en español. Se indicó a los aprendices que todas las FVC estaban resaltadas en distintos colores para mostrar el *tiempo verbal* elegido y se daban algunos ejemplos (p.e. en la oración *tomorrow we went to Madrid*, el verbo *went* está resaltado en gris para recordarte que es un *tiempo verbal pasado – past tense*). Se recordó que las formas del verbo podían ser correctas y no necesitaran cambios pero otras como la forma *went* es incorrecta porque el alumno quería hacer referencia al futuro pero escribió una *forma verbal* que hace referencia al pasado y que se podría corregir con la forma *are going to go* o *will go to*. Se hicieron los cambios en la pizarra y se presentó como quedaría esa oración al aplicar el filtro: *Tomorrow we will go to Madrid*. Se advirtió a los alumnos que era bastante probable que todas o muchas de las *formas verbales* fueran correctas y que eran ellos los que tenían que decidir. Se destacó que no cambiaran el *tiempo verbal* porque el verbo estuviera resaltado – tanto los correctos como los incorrectos estaban resaltados. Sólo tenían que cambiarlo si creían que estaban equivocados.

Los alumnos pasaron a revisar las *formas verbales* de sus redacciones y comprobaron si la referencia al *tiempo verbal* que indicaban los verbos era correcta o incorrecta. En este proceso se previó que podría darse la situación en la que el alumno, al considerar las *formas verbales* destacadas, cambiara no sólo la *forma verbal* sino

también introdujera alguna otra palabra en el texto que ayudara a mejorarlo. En oraciones como *\*is the last week* o *\*is a drama* a las que le falta el sujeto, el alumno podría darse cuenta de este error y corregirlo *it is the last week* o *it is a drama*. El día de la prueba se pudo ver que nuestra previsión se vio cumplida, los alumnos no sólo hicieron cambios en las *formas verbales* sino también en otras partes de los textos. Para la presente investigación sólo se han tenido en cuenta los cambios que los alumnos realizaron en la forma verbal al revisar sus redacciones en la actividad que hemos denominado FFV. Todas las modificaciones que los alumnos realizaron se pueden ver en el AnexoVIII: Redacciones revisadas por el alumno con el FFV.

Al concluir la prueba, los participantes rellenaron un cuestionario (véase, Anexo V: Cuestionario de opinión sobre la actividad) para dejar sus comentarios sobre la tarea.

#### **4.3.1. Aportaciones de los estudios piloto.**

##### **4.3.1.1. Primer estudio piloto.**

Para el primer EP se seleccionaron ocho alumnos que se eligieron de acuerdo a las calificaciones que habían sacado en los dos exámenes de la primera evaluación del curso escolar 2011/2012. Se escogió a dos alumnos de sobresaliente, dos alumnos de suficiente/bien y cuatro alumnos de suspenso. El día de la prueba sólo asistieron siete participantes y las redacciones que presentaron están codificadas desde R1 a R7 (véase Anexo VI: Corpus estudio piloto y Anexo VIII: Redacciones revisadas por los participantes con el FFV). En el primer EP el número de errores en la DTV no fue muy numeroso. En la Tabla 5 podemos ver los 6 errores que se destacaron.

**Tabla 5:** Errores en la DTV en el primer EP

Código redacción	Error en la DTV	Corrección del alumno
R1	<i>the plot *sounds interesting to me</i>	Sin corrección
R6	<i>This day in the afternoon I *have been in the beach</i>	Sin corrección
	<i>that I *want took the last part of that "saga"</i>	Sin corrección
R7	<i>*is the last week</i>	<i>was the last week</i>
	<i>I *think the film</i>	<i>I thought the film</i>
	<i>*is a drama</i>	<i>it was a drama</i>

De los 6 errores se corrigieron 2 de ellos.

Es importante destacar que de los 7 alumnos que realizaron la prueba, hubo 3 de ellos que no cometieron errores en la *deixis temporal*. Estos fueron los alumnos R2, R3 y R4 y tras la revisión de sus redacciones con el filtro, tampoco modificaron ninguna de las formas verbales que estaban bien. Ésta era una de las dudas del investigador sobre el FFV, si el filtro provocaría el cambio de formas verbales donde la *deixis temporal* era correcta por otras formas que pudieran tener una *deixis temporal* incorrecta. Esta situación no se dio en ninguna de las 3 redacciones: R2, R3 y R4.

Otra observación importante en este primer EP fue que el hecho de destacar las FVC para indicar la DTV, no sólo ayudó a corregir los errores en la *deixis temporal*, sino que también provocó otras correcciones gramaticales que ayudaron a mejorar la redacción, como se puede ver en las redacciones R5 y R7:

R5

- (a) *\*went in cinema >>> went to cinema (añade to)*
- (b) *\*saw the film >>> we saw the film (añade we)*

R7

(a) *But \*is a drama >>> but it was a drama (añade it)*

Es por esto que se decidió incluir en las instrucciones de uso del filtro algunas advertencias que podrían ayudar a corregir errores gramaticales. Sin embargo, no hay que olvidar que esta característica del filtro es una función secundaria que nace de la reflexión que el alumno pueda hacer sobre la corrección de la *forma verbal*. En el caso de *She was \*sleep* (R7) y *She \*went live with* (R7), se observó que encontrar los colores gris y verde juntos en la misma *forma verbal* es casi seguro una señal de error. Por lo tanto, se consideró oportuno introducir las siguientes advertencias en las instrucciones de uso del FFV: si encuentras dos verbos juntos destacados con distintos colores, es probable que hayas cometido un error. Aquí tienes un ejemplo y su posible corrección: *She \*was sleep >>> She was sleeping; She \*went live with her mother >>> She went to live with her mother*

También se consideró acertado advertir que el filtro no destaca las *formas verbales* en infinitivo: Las formas de infinitivo no están destacadas en colores ya que no hacen referencia a un tiempo verbal. P.e. ***Smoking*** *is bad for your health; I went to live with my mum*. Estas formas subrayadas y destacadas en negrita son correctas.

Otra corrección que nos hizo reflexionar sobre la mejora del FFV fue el cambio que podemos ver en la redacción R7 en la oración *I \*think the film was terror* donde el alumno cambió *think* por *\*thinked* dejando la oración de esta manera *I \*thinked the film was terror*. Ante esta situación se consideró adecuado destacar en las instrucciones de la actividad, el uso de la tabla de verbos irregulares que se adjuntó y recordar a los alumnos la existencia de verbos regulares e irregulares: Recuerda la diferencia entre verbos regulares (p.e. *want – wanted*) e irregulares (p.e. *speak – spoke – spoken*).

Puedes usar la lista de verbos irregulares adjunta por si necesitas comprobar la forma de algún verbo.

#### 4.3.1.2. Segundo estudio piloto.

En el primer EP no se recogieron suficientes errores en la DTV así que fue necesaria la realización de un segundo EP para anticipar problemas que se pudieran presentar en un estudio posterior a mayor escala. Se seleccionaron a otros informantes del mismo centro de enseñanza y mismo nivel, alumnos de 2º bachillerato. En esta ocasión fueron nueve los alumnos seleccionados de los cuales los nueve realizaron la primera parte de la prueba (escribir las redacciones) pero sólo siete realizaron la segunda parte (revisar las redacciones prestando atención a la DTV). Los alumnos se escogieron de acuerdo a las calificaciones que habían sacado en los dos exámenes de la primera evaluación del curso escolar. Se escogió a dos alumnos de sobresaliente, dos alumnos de suficiente/bien y cinco alumnos de suspenso. Las redacciones que presentaron están codificadas desde R8 a R16 (véase Anexo VI y Anexo VIII)

En este segundo EP se quiso comprobar:

(a) Si los alumnos corregirían más errores gramaticales con las nuevas advertencias en las instrucciones de uso.

(b) Si el FFV daría lugar a que los alumnos cambiasen *formas verbales* que originariamente eran correctas.

(c) Provocar más errores en la DTV para observar el funcionamiento de la actividad. Para ello, a los alumnos se les pidió que escribieran redacciones más largas sobre el mismo tema que se usó en el primer EP, *My last visit to the cinema*.

Se seleccionaron a nuevos informantes de 2º bachillerato con distinto nivel de competencia lingüística y se siguió el mismo procedimiento descrito en el primer EP.

En este segundo EP el número de errores fue más numeroso que en el primero. En la Tabla 6 podemos ver los 16 errores que se destacaron con el filtro en un corpus de nueve redacciones y de 938 palabras.

**Tabla 6:** Errores en la DTV en el segundo EP

Código redacción	Error en la DTV	Corrección del alumno
R9	*It's <b>was</b> two weeks ago	it <b>was</b> two weeks ago
	*it's <b>was</b> (two light) Crepúsculo	it <b>was</b> (two light) Crepúsculo
	* <b>there are</b> a lot of people waiting	<b>there were</b> a lot of people waiting
R10	* <b>there aren't</b> many special effects.	<b>there weren't</b> many special effects.
	because * <b>there are</b> spanish music.	because <b>there were</b> spanish music.
R11	I * <b>have laughed</b> all time	I <b>laughed</b> all time
	Sometime I * <b>saw</b> other film with my family	Sin corrección
	Normally I * <b>saw</b> film in DVD	Normally I <b>see</b> film in DVD
	I * <b>saw</b> film in the interent	I <b>see</b> film in the interent
	* <b>saw</b> the film	<b>see</b> the film
R12	I * <b>like</b> so much	I <b>liked</b> so much
	I * <b>went are</b> with my friends	I <b>went</b> with my friends.
	in the films * <b>don't seem</b> all the history realy.	in the films <b>didn't seem</b> all the history realy.
R13	I usually * <b>went</b> to the cinema every week.	I usually <b>go</b> to the cinema every week.
R14	* <b>eat</b> pop-korn	El alumno no asiste a la prueba.
R15	because we * <b>are</b> alone	because we <b>were</b> alone

De los 16 errores en la DTV que se destacaron, 13 de ellos se corrigieron con éxito y de los tres restantes:

- (a) Uno quedó sin corrección, (R11) *Sometime I \***saw** other film with my family*

- (b) Otro, (R12) \*When I \*went are with my friends, la corrección no tuvo éxito  
(When I \*have saw the film I went with my friends)
- (c) El tercero – \*eat pop-korn – el alumno no asistió a la prueba y por tanto no sabemos si lo habría corregido.

Esta proporción de correcciones le da a la actividad un alto porcentaje de efectividad en la *corrección de errores* en la DTV. Además en este segundo EP no se encontraron casos en los que el filtro provocara errores en aquellas oraciones que eran correctas. También volvimos a observar que el hecho de destacar las *formas verbales* provocó otras correcciones gramaticales que ayudaron a mejorar la redacción, como vimos en R9, R10 y R12.

R9

- (a) We \*are waitin when >>> We are waiting when
- (b) My friends \*colld me >>> My friends called me

R10

- (a) They \*watched the film >>> We watched the film

R12

- (a) In the film \*have love >>> The film is about love

Es de destacar la actitud positiva de los alumnos en la búsqueda de errores. Varios alumnos comentaron que buscar errores concretos sobre un texto que te guía con colores es menos aburrido que buscar errores en un texto completamente en blanco y negro.

También fue interesante ver que algunos alumnos se sorprendían al comprobar que habían cometido errores tan básicos. Uno de ellos (R15) pidió al investigador ver la redacción original porque dudaba que hubiese cometido el error *we \*are alone*, donde lo

correcto hubiera sido escribir *we were alone*. Pensaba que el error lo había cometido el investigador al pasar la redacción a formato digital.

#### **4.3.1.3. Tercer estudio piloto.**

El porcentaje de corrección era bastante motivador como para pasar ya a la fase de estudio empírico con un grupo mayor de alumnos, sin embargo, los dos EP se desarrollaron bajo el mismo título, *the last time you went to the cinema*, y aunque no podíamos probar la actividad con todos los tipos de texto, era conveniente observar otro tipo de texto bastante distinto del primero.

Es por ello que se procedió a un tercer EP donde el título fue, *describe a person that you like or don't like very much. Explain why you like or don't like the person*. En este caso los alumnos tenían que dar su opinión sobre otra persona. La principal finalidad de este tercer EP fue comprobar si también se cometían errores en la DTV en otro tipo de texto distinto al narrativo, tal y como quedó confirmado en el primer y segundo EP. Esta vez se pidió a los alumnos un texto descriptivo/argumentativo.

Para el tercer EP se seleccionaron a cuatro alumnos de 2º de bachillerato con distinto nivel de competencia lingüística y se siguió el mismo procedimiento descrito en el primer EP. Las redacciones que presentaron están codificadas desde R17 a R20 (véase Anexo VI y Anexo VIII)

El corpus que se recopiló para este tercer EP estuvo formado por 4 redacciones y se detectaron 5 errores en la DTV. Todos se corrigieron al aplicar el FFV como se puede ver en la Tabla 7.



**Tabla 7:** Errores en la DTV en el tercer EP.

Código redacción	Error en la DTV	Corrección del alumno
R18	*played the guitar	play the guitar
	*help to *created the all melodic	help to make the all melodic
	when *die cliff burtom	when died cliff burtom
	the singer *become an addict to vodka	the singer became an addict to vodka
	when he *come back this addiction	when he came back this addiction

Al analizar los errores en la DTV de la Tabla 7 podemos ver que se concentran en la narración que el alumno hace de la historia de un grupo de música. Es decir, que los únicos errores que se encontraron vuelven a aparecer en un texto narrativo y no en un texto argumentativo. Los alumnos usaron el *tiempo verbal presente* para dar su opinión sobre otra persona y aunque cometieron errores en las formas, especialmente en la tercera persona del singular, no escribieron verbos que hicieran referencia a una DTV errónea.

Es de destacar, que al igual que en los anteriores estudios piloto, hay un porcentaje muy bajo de casos en los que los alumnos cambiaron *formas verbales* que eran correctas por otras incorrectas, dando así lugar a errores en la DTV. Estos casos se dieron en redacciones con gran cantidad de errores sintácticos y semánticos.

También volvimos a ver que en el caso de la redacción R20 el filtro ayudó a corregir errores en el sintagma verbal, donde los distintos colores indicaron que la combinación *was + infinitivo* no es correcta. En este caso el alumno optó por modificarlo por un pasado continuo:

R20

- (a) I \*was think that this person >>> I was thinking that this person
- (b) he \*was talk about the important of football >>> he was talking about the important of football
- (c) we \*was have a hard discussion >>> we was having a hard discussion
- (d) the result \*was have bad >>> the result was having bad
- (e) the result \*was have bad >>> the result was having bad

#### **4.4. Preguntas de investigación e hipótesis.**

Se ha podido comprobar en los estudios piloto mencionados anteriormente que los errores en la DTV están presentes en las producciones escritas de los alumnos de educación secundaria de inglés como LE y que su detección y corrección autónoma a través de la actividad denominada en este trabajo como FFV, podría ser posible. Ante estos datos, las preguntas de investigación son:

1. Detectar los tiempos verbales en redacciones escritas en lengua inglesa y proporcionar una explicación metalingüística en la L1 sobre su uso, ¿facilita la *corrección de errores* en la DTV en las redacciones de tema libre que escriben los alumnos de educación secundaria para mejorar su competencia comunicativa escrita en inglés como LE?
2. ¿Qué porcentaje de éxito y de fracaso tiene las correcciones que los alumnos llevan a cabo en la DTV aplicando manualmente (a través del profesor) la actividad denominada *filtro de formas verbales*?
3. Al focalizar la atención del alumno en la *forma verbal conjugada*, ¿se corrigen otros errores? ¿Qué tipo de errores son?

4. En esta investigación la actividad denominada *filtro de formas verbales* se ha aplicado manualmente, pero ¿existen otras formas de aplicarlo? ¿Qué ventajas tendría?

Hipótesis:

Como señala Corder (1967, 1981) cabe esperar que los aprendices cometan errores como parte implícita del proceso de aprendizaje. Muchas de las cosas que llamamos errores y que podríamos considerar un problema son de hecho señales de que los aprendices están adquiriendo la LE con éxito. Están dando los pasos necesarios para que se produzca el aprendizaje. Los errores en la DTV que cometen los alumnos de secundaria en la escritura de redacciones en inglés como LE son un ejemplo. Su corrección autónoma permitiría que los alumnos participaran en la comprensión de una hipótesis falsa y en la búsqueda de otra que fuera correcta. Los efectos positivos que la *corrección de errores* tiene sobre la mejora de la escritura es un punto controvertido (Ferris, 1997; Truscott, 1996), sin embargo, la corrección supone una valiosa oportunidad para reflexionar y aprender el funcionamiento del código de la lengua que se está aprendiendo (Ferris 2002). La corrección autónoma de errores en la DTV, dentro de una actividad comunicativa, contribuiría a que el alumno por sí solo pudiera entender que en algunos casos los errores que comete en los tiempos verbales provocan que éstos no hagan referencia a la DT o lo hagan mal. Por otro lado, el enfoque propuesto en esta actividad demuestra que el énfasis en la forma lingüística puede complementar aquellas metodologías para el aprendizaje de inglés como LE que priman el *enfoque comunicativo* y que rechazan la enseñanza de la forma directamente y de manera aislada.

La hipótesis de este trabajo de investigación podría resumirse de esta manera:

Se espera que los alumnos con los que se aplica la estrategia pedagógica del énfasis en la forma lingüística, por una parte destacando las *formas verbales* en sus redacciones de tema libre y, por otra, haciendo uso de explicaciones metalingüísticas en su L1, corrijan errores en la DTV en sus redacciones.

#### **4.5. Alumnos participantes en el estudio.**

Los informantes tanto para el estudio piloto como para el estudio empírico fueron alumnos de 2º bachillerato del instituto de enseñanza secundaria (en adelante, IES) Antonio Menárguez Costa de los Alcázares, ubicado en la zona costera de la Región de Murcia (Mar Menor). Se eligió este curso por ser el último que hay en los institutos de enseñanza secundaria y donde a los alumnos se les presupone un buen nivel de inglés que suele estar entre el B1 y el B2 (clasificación en el MCERL, 2001).

Siguiendo el planteamiento realizado por VanPatten (1990), en vez de buscar voluntarios para participar en el estudio, se utilizaron clases enteras con el fin de recoger una muestra representativa y variada de estudiantes de secundaria aprendices de una lengua no materna. De este modo se evitaron los problemas que puede llevar consigo la autoinclusión o autoexclusión en un estudio de estas características y el efecto Hawthorn, que se describe en Brown (1982), y que consiste en la variación en cuanto al rendimiento individual por estar incluido/excluido en la investigación. En definitiva, se trataba de grupos de clase intactos.

Para el estudio empírico, se tomaron dos grupos naturales de clase del curso de 2º de bachillerato. El grupo uno formado por 24 alumnos del bachillerato de *humanidades y ciencias sociales* y el grupo dos, compuesto por otros 24 alumnos del bachillerato de *ciencias y tecnología*. Según el currículo de bachillerato (Real Decreto 1467/2007, de 2

de noviembre), cada uno de los bachilleratos tiene como finalidad: (a) Proporcionar una formación de carácter específico vinculada a la modalidad elegida; (b), Orientar en un ámbito de conocimiento amplio; (c) Desarrollar aquellas competencias con una mayor relación con el mismo; (d) Preparar para una variedad de estudios posteriores; (e) Favorecer la inserción en un determinado campo laboral. Cada bachillerato tiene materias específicas relacionadas con el ámbito y materias comunes. El inglés como lengua extranjera es una asignatura común en esta etapa voluntaria de formación.

A cada uno de los grupos se le propuso un tema distinto sobre el que escribir una redacción de entre 80 y 100 palabras. Un grupo escribió sobre *la última vez que fuiste al cine* y el otro grupo *tus últimas vacaciones*. Se eligieron estos temas porque se usaron en los estudios piloto y se pudieron encontrar errores en la DTV.

Con anterioridad a la prueba previa y a la fase de tratamiento pedagógico se distribuyó un cuestionario individual (véase Anexo IV: Cuestionario para datos personales) con el que se trató de conseguir toda la información personal y académica que fuese pertinente para la investigación. Así, este cuestionario estaba destinado a recopilar información personal de cada alumno como edad, experiencia previa con la lengua inglesa, número de años dedicados a su estudio o cursos repetidos. También había una pregunta en la que podían indicar algún problema de aprendizaje o impedimento físico que pudiese afectar su rendimiento académico en la asignatura, estancias previas en países de habla inglesa, y que indicasen la procedencia de cualquier contacto que tuviesen en ese momento con la lengua inglesa, como utilización del inglés fuera del aula o en otras asignaturas relacionadas.

Toda la información recopilada con ayuda del cuestionario descrito anteriormente se utilizó para realizar un estricto muestreo destinado a la selección de un grupo homogéneo de participantes en ciertos aspectos. El muestreo sirvió para excluir como

informantes a aquellos alumnos que habían pasado períodos largos en países de habla inglesa o que tenían problemas de aprendizaje o impedimento físico que afectara su rendimiento en la asignatura.

El grupo total de 48 participantes que fue elegido para formar parte del estudio resultó tener una edad media de 19 años de edad, y habían estudiado la lengua inglesa formalmente en un entorno escolar durante una media de 6 años en educación primaria y 5 años en educación secundaria. Aunque la variable *sexo* no se ha tenido en cuenta en ningún momento a lo largo del estudio, por entender que no es un factor determinante, se podría mencionar que ambos sexos se encontraban representados en la muestra a estudiar con un 45% de hombres y un 55% de mujeres.

En lo que a la motivación se refiere, es un grupo heterogéneo. Los alumnos más motivados eran aquellos que entendían que el inglés sería muy importante en su formación y en su carrera profesional debido a la localización del centro en una zona de interés turístico internacional. El instituto está ubicado en la zona costera de la región de Murcia donde existe un contexto socio-económico y cultural distinto del interior de la región. A lo largo del Mar Menor, vive una población que se dedica al sector servicios y al sector agrario principalmente. Se trata de una población compuesta por diferentes nacionalidades y culturas. Los españoles son mayoría y se dedican al sector servicios, mientras los marroquíes, los ecuatorianos e inmigrantes del este de Europa representan a una parte importante de la población y se dedican al sector agrario y a la construcción.

El número de turistas que visita la zona es muy elevado en los meses de verano. Aunque la mayoría son turistas nacionales que vienen del interior de la región, también acude un gran número de británicos, irlandeses, alemanes o noruegos. Muchos de estos turistas han pasado a ser residentes tanto dentro de los distintos centros vacacionales de la zona como fuera de ellos. Este contexto convierte en imprescindible el desarrollo de

la competencia lingüística en la lengua inglesa en los alumnos de la zona, como futuros trabajadores en esta parte de la región de Murcia.

La mezcla de nacionalidades comentada anteriormente, se refleja en el IES Antonio Menarguez Costa donde realizamos nuestro estudio. Aunque había un alto porcentaje de inmigración marroquí y ecuatoriana en las clases de educación secundaria obligatoria, en la clase de 2º de bachillerato donde hicimos el estudio, sólo teníamos dos estudiantes de nacionalidad ecuatoriana y el resto eran de nacionalidad española. En general los alumnos de esta clase de 2º pertenecían a una clase social media. Ninguno de ellos había viajado a un país de habla inglesa y aunque en el centro estudiaban varios alumnos de nacionalidad británica, no se relacionaban con ellos ni mantenían ningún tipo de amistad. Probablemente se deba a que estos alumnos de habla inglesa pertenecen a otra generación más joven y no tienen mucho en común. Es de destacar el caso de algunos alumnos que habían repetido algún curso a lo largo de su formación en la etapa de educación secundaria.

Los alumnos que acceden a la etapa de bachillerato ya traen un bagaje y una preparación sobre los que perfeccionar sus niveles de competencia lingüística en la L2. Es importante aclarar que no se parte de cero sino del nivel que ya traen adquirido en la ESO. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación bajo la que han estudiado los alumnos que participaron en el presente trabajo de investigación, establece como uno de los objetivos de la ESO:

- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

La citada ley, también establece las enseñanzas mínimas<sup>47</sup> para la ESO en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, donde encontramos referencias a la destreza escrita en los objetivos generales cuatro y siete para esta etapa:

4. Escribir textos sencillos con finalidades diversas sobre distintos temas utilizando recursos adecuados de cohesión y coherencia.

7. Utilizar estrategias de aprendizaje y todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, seleccionar y presentar información oralmente y por escrito.

Estos son objetivos generales en competencia escrita que supuestamente los alumnos que llegan a bachillerato deben haber alcanzado en la etapa de la ESO, sin embargo, apunta Cortijo (2014), que aunque el MCERL considera la destreza escrita en L2 como una actividad comunicativa más, la metodología tradicional para trabajar la *producción escrita* se ha centrado en el producto y ha dejado en manos de los alumnos el proceso de producción. Con demasiada frecuencia, la *producción escrita* supone un ejercicio para casa cuyo resultado final se trae a clase, se entrega al profesor (que se la lleva a casa para corregirla), y lo que le devuelve al alumno es, muchas veces, una bandeja de errores. La expresión escrita, según Arias (2012) es la destreza más desatendida actualmente en el aula de lenguas extranjeras. Las razones de este menosprecio son variadas. Hay quien lo atribuye a la dejadez que en esta parcela mostró el método comunicativo o a la supuesta menor necesidad inmediata de esta destreza por parte de los aprendices (Moreno et al., 1998), que prefieren potenciar la expresión y la

---

<sup>47</sup> Estas enseñanzas son los aspectos básicos del currículo referidos a los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación. En virtud de las competencias atribuidas a las administraciones educativas de cada Comunidad Autónoma en España, corresponde a éstas establecer el currículo de la educación secundaria obligatoria, del que forman parte las enseñanzas mínimas fijadas en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre.



interacción orales. Otros afirman que es por la complejidad del proceso de escritura y quizás algunos profesores marginan esta destreza simplemente por el trabajo que conlleva la corrección de los textos de los aprendices (Cassany 2005).

En entrevistas personales con los alumnos que participaron en la presente investigación, la mayoría de aprendices reconocieron sentirse identificados con las situaciones descritas anteriormente por Cortijo (2014), Arias (2012) y Cassany (2005), en lo que a la destreza escrita se refiere.

#### **4.6. Instrumentos de investigación.**

El principal instrumento de investigación ha sido el corpus lingüístico de aprendices de inglés como LE que se encontraban cursando 2º de bachillerato en el momento de realización de este trabajo. Se ha entendido el corpus como “conjunto de textos a los que se accede informáticamente” (Hunston, 2002: 2) y como “conjunto lo más extenso y ordenado posible de datos o textos científicos, literarios, etc., que pueden servir de base a una investigación”, definición que aparece en el diccionario de la Real Academia Española de 2001. El desarrollo acelerado de las técnicas informáticas ha posibilitado en las últimas décadas la conformación de corpus computacionales en apoyo a las investigaciones y al análisis de la producción oral y escrita de nativos y de aprendices de segundas y terceras lenguas (Gaskell y Cobb, 2004; Lozano y Mendikoetxea, 2007; Lüdeling, Kytöe y McEnery, 2008). Las herramientas informáticas han posibilitado igualmente la sistematización en el estudio del uso y funciones de la lengua, permitiendo una más acertada descripción de sus variaciones en diferentes registros (Aijmer y Stenström, 2004; Biber, 2006; Flowerdew, 2008; Nesselhauf, 2005). El corpus recogido para esta investigación no pretende ser representativo de los alumnos

de ESO en general, pero sí ha servido para reconocer un tipo de error que los alumnos de esta etapa pueden cometer en la redacción de sus textos escritos.

Se ha conformado un corpus de aprendices, compuesto de 48 textos escritos producidos por 48 aprendices de inglés como LE, los cuales contienen narraciones realizadas como tareas de aula desarrolladas en la asignatura de inglés como LE que se impartió en el curso escolar 2011/2012 en un IES de la Región de Murcia, en el curso de 2º de bachillerato. Para su redacción se permitió la utilización de un listado de verbos irregulares donde aparecían las formas de infinitivo, pasado y participio de pasado. El análisis de los textos se realizó con la ayuda del procesador *Word Office* de *Microsoft*.

En cuanto al uso que se ha hecho del corpus recopilado, Tognini-Bonelli (2001) distingue dos formas de utilizar los corpus: a) *corpus-based* y b) *corpus-driven*.

- a) *Corpus-based*: si una investigación está “*basada en un corpus*”, lo que hace el investigador es usar el corpus para ejemplificar su teoría o encontrar ejemplos de algo que conoce de antemano. Esto ha venido a traducirse como corpus de referencia.
- b) *Corpus-driven*: cuando una investigación está “*conducida por el corpus*” es porque el lingüista ha accedido a la integridad de los datos del corpus y sus conclusiones son el resultado de las evidencias dadas en el corpus. Las teorías parten de los datos del corpus, para después procesarse y constituirse gracias a él.

En el presente trabajo de investigación se ha usado el corpus lingüístico para ejemplificar y analizar los errores que los alumnos han cometido en la DTV. Por lo tanto, de acuerdo a las definiciones de Tognini-Bonelli (2001) se puede decir que se ha hecho un uso *corpus-based*. Este corpus ofreció información básica sobre los errores que los estudiantes cometen en la DTV en las redacciones que realizaron para mejorar

su competencia escrita en la lengua inglesa. El motivo por el que se eligió este instrumento fue porque una base de datos de este tipo permite llevar a cabo un análisis muy exhaustivo de las redacciones de los alumnos, especialmente, al seleccionar las FVC y analizarlas con el programa informático SPSS versión 20 (véase Figura 5) a través del cual se crearon las tablas y gráficas que aparecen en el estudio.

**Figura 5:** Formas verbales analizadas con SPSS V.20.

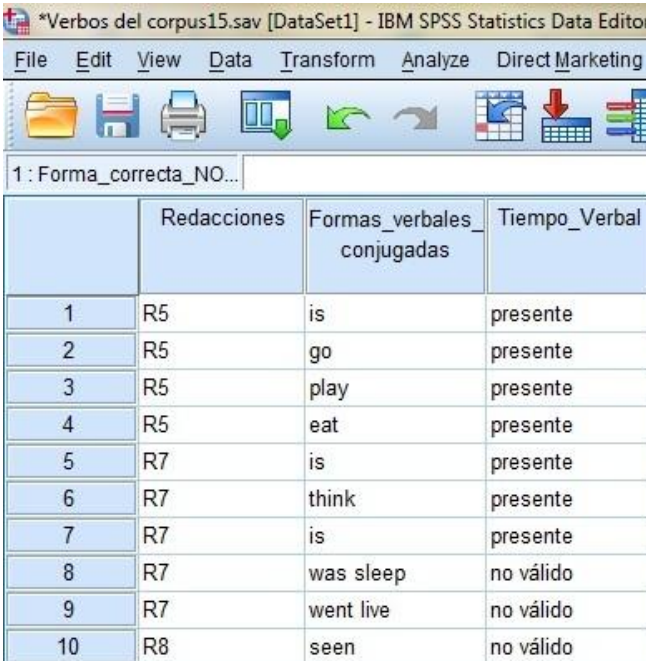
	Redacciones	Formas verbales conjugadas	Tiempo Verbal	Aspecto	Deixis Temporal	Error en la DT	Correcciones	Nueva Forma Verbal Correcta	Nueva Forma Verbal Incorrecta	Forma correcta NO escrita
1	R5	is	presente	simple	presente	si	si	was		
2	R5	go	presente	simple	presente	no	si		went	
3	R5	play	presente	simple	presente	no	si		played	
4	R5	eat	presente	simple	presente	no	si		aet	
5	R7	is	presente	simple	presente	si	si	was		
6	R7	think	presente	simple	presente	si	si		thought	thought
7	R7	is	presente	simple	presente	si	si	was		
8	R7	was sleep	no válido	no válido	no válido	si	si	was slept		
9	R7	went live	no válido	no válido	no válido	si	si		went lived	
10	R8	seen	no válido	no válido	no válido	si	si	saw		
11	R9	's was	no válido	no válido	no válido	si	si	was		
12	R9	colld	no válido	no válido	no válido	si	si	called		
13	R9	's was	no válido	no válido	no válido	si	si	was		
14	R9	there are	presente	simple	presente	si	si	there were		
15	R9	are waitin	no válido	no válido	no válido	si	si	are waiting		
16	R10	there aren't	presente	simple	presente	si	si	there weren't		
17	R10	there are	presente	simple	presente	si	si		there were	there was
18	R11	have laughed	presente	perfecto	presente	si	si	laughed		
19	R11	saw	pasado	simple	pasado	si	si	see		
20	R11	saw	presente	simple	presente	si	si	see		
21	R11	saw	pasado	simple	pasado	si	si	see		
22	R12	like	presente	simple	presente	si	si	liked		
23	R12	have love	no válido	no válido	no válido	si	si	is about love		
24	R12	went are	no válido	no válido	no válido	si	si		have saw	had seen
25	R12	don't seem	presente	simple	presente	si	si	didn't seem		
26	R13	went	pasado	simple	pasado	si	si	go		
27	R15	are	presente	simple	presente	si	si	were		
28	R17	meet	presente	simple	presente	si	si	met		
29	R18	played	pasado	simple	pasado	si	si		play	plays
30	R18	created	pasado	simple	pasado	si	si	to make		
31	R18	die	pasado	simple	pasado	si	si	died		
32	R18	become	presente	simple	presente	si	si	became		
33	R18	come back	presente	simple	presente	si	si	came back		
34	R19	have	presente	simple	presente	no	si		will have	are

#### 4.7. Procedimiento.

El esquema de análisis de las FVC existentes en el corpus de aprendices, consta de 7 fases siguiendo el orden indicado:

1. *Tiempo verbal (verb tense)*: presente, pasado, futuro<sup>48</sup>. Las FVC que escribieron los alumnos en sus redacciones, antes de aplicar el FFV, se clasificaron en los tres tiempos verbales (*present tense, past tense, future tense*). En los casos en los que las FVC estaban mal construidas, se clasificaron como no válidas. Por ejemplo, en la oración *She \*was sleep* o *She \*went live with her mother*, las FVC *\*was sleep* y *\*went live* se clasificaron como “no válido” (véase Figura 6)

**Figura 6:** FVC no válidas.



	Redacciones	Formas verbales conjugadas	Tiempo Verbal
1	R5	is	presente
2	R5	go	presente
3	R5	play	presente
4	R5	eat	presente
5	R7	is	presente
6	R7	think	presente
7	R7	is	presente
8	R7	was sleep	no válido
9	R7	went live	no válido
10	R8	seen	no válido

<sup>48</sup> Algunos autores como Sauer (1981) distinguen un *future tense* en inglés. Otros, sin embargo, consideran que las *formas verbales* que se usan para expresar el futuro, no son *tense forms* sino *modal distinctions*. Es el caso de Lyons (1968), Smith (1980) y Comrie (1986).

2. *Aspecto verbal*: simple, continuo, perfecto. Como se ha explicado anteriormente, el *tiempo verbal* está ligado al *aspecto verbal* y esta unión influye en la DTV. Por lo tanto se consideró un dato relevante para la investigación (véase Figura 7).

**Figura 7:** *Análisis del aspecto verbal.*

	Redacciones	Formas verbales conjugadas	Tiempo Verbal	Aspecto
1	R5	is	presente	simple
2	R5	go	presente	simple
3	R5	play	presente	simple
4	R5	eat	presente	simple
5	R7	is	presente	simple
6	R7	think	presente	simple
7	R7	is	presente	simple
8	R7	was sleep	no válido	no válido
9	R7	went live	no válido	no válido
10	R8	seen	no válido	no válido
11	R9	's was	no válido	no válido
12	R9	colld	no válido	no válido
13	R9	's was	no válido	no válido
14	R9	there are	presente	simple
15	R9	are waitin	no válido	no válido
16	R10	there aren't	presente	simple
17	R10	there are	presente	simple
18	R11	have laughed	presente	perfecto

3. *Deixis temporal del verbo*: presente, pasado, futuro. Antes de aplicar el FFV, se anotó la DT de las *formas verbales* que escribieron los alumnos en las redacciones para poder analizar si se modificaban con la actividad propuesta por el investigador.

**Figura 8: Análisis de la DTV.**

	Redacciones	Formas verbales conjugadas	Tiempo Verbal	Aspecto	Deixis Temporal
1	R5	is	presente	simple	presente
2	R5	go	presente	simple	presente
3	R5	play	presente	simple	presente
4	R5	eat	presente	simple	presente
5	R7	is	presente	simple	presente
6	R7	think	presente	simple	presente
7	R7	is	presente	simple	presente
8	R7	was sleep	no válido	no válido	no válido
9	R7	went live	no válido	no válido	no válido
10	R8	seen	no válido	no válido	no válido
11	R9	's was	no válido	no válido	no válido
12	R9	colld	no válido	no válido	no válido
13	R9	's was	no válido	no válido	no válido
14	R9	there are	presente	simple	presente
15	R9	are waitin	no válido	no válido	no válido
16	R10	there aren't	presente	simple	presente

4. Errores en la DTV: si/no. Antes de aplicar el FFV se analizó el contexto de cada una de las FVC para decidir si el alumno había cometido errores o no (véase Figura 9).

**Figura 9: Análisis de los errores en la DTV.**

	Redacciones	Formas verbales conjugadas	Tiempo Verbal	Aspecto	Deixis Temporal	Error en la DT
1	R5	is	presente	simple	presente	si
2	R5	go	presente	simple	presente	no
3	R5	play	presente	simple	presente	no
4	R5	eat	presente	simple	presente	no
5	R7	is	presente	simple	presente	si
6	R7	think	presente	simple	presente	si
7	R7	is	presente	simple	presente	si
8	R7	was sleep	no válido	no válido	no válido	si
9	R7	went live	no válido	no válido	no válido	si
10	R8	seen	no válido	no válido	no válido	si

5. Correcciones en la FVC: si/no. Una vez que se había aplicado el FFV, se volvieron a revisar todas las FVC para analizar si los alumnos habían realizado cambios en ellas para mejorar la DTV (véase Figura 10).

**Figura 10:** Análisis de las correcciones en la FVC: si/no.

	Redacciones	Formas verbales conjugadas	Tiempo Verbal	Aspecto	Deixis Temporal	Error en la DT	Correcciones
1	R5	is	presente	simple	presente	si	si
2	R5	go	presente	simple	presente	no	si
3	R5	play	presente	simple	presente	no	si
4	R5	eat	presente	simple	presente	no	si
5	R7	is	presente	simple	presente	si	si
6	R7	think	presente	simple	presente	si	si
7	R7	is	presente	simple	presente	si	si
8	R7	was sleep	no válido	no válido	no válido	si	si
9	R7	went live	no válido	no válido	no válido	si	si
10	R8	seen	no válido	no válido	no válido	si	si
11	R9	's was	no válido	no válido	no válido	si	si
12	R9	colld	no válido	no válido	no válido	si	si
13	R9	's was	no válido	no válido	no válido	si	si
14	R9	there are	presente	simple	presente	si	si
15	R9	are waitin	no válido	no válido	no válido	si	si

6. Correcciones en la FVC: correcta / incorrecta. En el análisis de las FVC que se realizó posteriormente a la aplicación del FFV, se clasificaron las correcciones que habían rectificado el error en la DTV y las correcciones que no habían rectificado el error en la DTV (véase Figura 11).

**Figura 11:** *Análisis de las correcciones en la FVC: correcta / incorrecta.*

	Redacciones	Formas verbales conjugadas	Tiempo Verbal	Aspecto	Deixis Temporal	Error en la DT	Correcciones	Nueva Forma Verbal Correcta	Nueva Forma Verbal Incorrecta
1	R5	is	presente	simple	presente	si	si	was	
2	R5	go	presente	simple	presente	no	si		went
3	R5	play	presente	simple	presente	no	si		played
4	R5	eat	presente	simple	presente	no	si		aet
5	R7	is	presente	simple	presente	si	si	was	
6	R7	think	presente	simple	presente	si	si		thought
7	R7	is	presente	simple	presente	si	si	was	
8	R7	was sleep	no válido	no válido	no válido	si	si	was slept	
9	R7	went live	no válido	no válido	no válido	si	si		went lived
10	R8	seen	no válido	no válido	no válido	si	si	saw	
11	R9	's was	no válido	no válido	no válido	si	si	was	
12	R9	colld	no válido	no válido	no válido	si	si	called	
13	R9	's was	no válido	no válido	no válido	si	si	was	
14	R9	there are	presente	simple	presente	si	si	there were	
15	R9	are waitin	no válido	no válido	no válido	si	si	are waiting	

7. El investigador aportó posibles correcciones válidas en aquellos casos donde había un error en la DTV y el alumno no hizo ninguna corrección al aplicar el FFV. De esta manera se podía conocer mucho mejor las características de la DTV en la que el alumno cometía errores (véase Figura 12).

**Figura 12:** *Posibles correcciones válidas.*

	Redacciones	Formas verbales conjugadas	Tiempo Verbal	Aspecto	Deixis Temporal	Error en la DT	Correcciones	Nueva Forma Verbal Correcta	Nueva Forma Verbal Incorrecta	Forma correcta NO escrita
1	R5	is	presente	simple	presente	si	si	was		
2	R5	go	presente	simple	presente	no	si		went	
3	R5	play	presente	simple	presente	no	si		played	
4	R5	eat	presente	simple	presente	no	si		aet	
5	R7	is	presente	simple	presente	si	si	was		
6	R7	think	presente	simple	presente	si	si		thought	thought
7	R7	is	presente	simple	presente	si	si	was		
8	R7	was sleep	no válido	no válido	no válido	si	si	was slept		
9	R7	went live	no válido	no válido	no válido	si	si		went lived	
10	R8	seen	no válido	no válido	no válido	si	si	saw		
11	R9	's was	no válido	no válido	no válido	si	si	was		
12	R9	colld	no válido	no válido	no válido	si	si	called		
13	R9	's was	no válido	no válido	no válido	si	si	was		
14	R9	there are	presente	simple	presente	si	si	there were		
15	R9	are waitin	no válido	no válido	no válido	si	si	are waiting		
16	R10	there aren't	presente	simple	presente	si	si	there weren't		
17	R10	there are	presente	simple	presente	si	si		there were	there was



Todo este análisis se puede ver en el archivo digital adjunto BASE DE DATOS I: Análisis del corpus empírico.

#### **4.8. Análisis de datos.**

El análisis de datos que presentamos a continuación se compone de un análisis cuantitativo y un análisis cualitativo. A través de estos estudios se pueden ver los errores que el alumnado cometió al indicar la temporalidad de las acciones del verbo en sus redacciones escritas, así como las correcciones que los alumnos hicieron en las *formas verbales* al realizar la actividad denominada FFV para corregir dichos errores. Primero mostramos los datos de las pruebas escritas y segundo analizamos las respuestas de los alumnos al cuestionario de opinión.

##### **4.8.1. Análisis de las pruebas escritas.**

###### **4.8.1.1. Análisis de las formas verbales conjugadas.**

La Tabla 8 muestra las 1.082 *formas verbales conjugadas* que se recopilaron en un corpus de aprendices compuesto por 64 redacciones (7.184 palabras) escritas en lengua inglesa por alumnos de 2º de bachillerato (véase Anexo VI: Corpus estudio piloto y Anexo VII: Corpus estudio empírico). Se presenta el porcentaje de frecuencia de aparición de cada una de las formas.

**Tabla 8.** FVC en el corpus lingüístico.

	Formas Conjugadas Verbales	Frequency	Percent		Formas Conjugadas Verbales	Frequency	Percent
1	'm	3	0,3	36	can make	1	0,1
2	'm going	3	0,3	37	can pay	1	0,1
3	'm training	1	0,1	38	can relax	1	0,1
4	'm visit is	1	0,1	39	can see	1	0,1
5	'm went	3	0,3	40	can watch	1	0,1
6	's	17	1,6	41	can't	1	0,1
7	's was	2	0,2	42	can't remember	4	0,4
8	've seen	1	0,1	43	can't stand	2	0,2
9	abandonó	1	0,1	44	catch	1	0,1
10	accepted	1	0,1	45	change	1	0,1
11	am	1	0,1	46	changed	1	0,1
12	are	23	2,1	47	choose	1	0,1
13	are accepted	1	0,1	48	chosee	1	0,1
14	are go	1	0,1	49	clap	1	0,1
15	are have	1	0,1	50	close	1	0,1
16	are waitin	1	0,1	51	closed	1	0,1
17	are was	1	0,1	52	colld	1	0,1
18	aren't	1	0,1	53	come back	1	0,1
19	arrived	6	0,6	54	conociendo	1	0,1
20	asked	1	0,1	55	conquist	1	0,1
21	ate	3	0,3	56	contain	1	0,1
22	attends	1	0,1	57	cost	3	0,3
23	became	1	0,1	58	could	2	0,2
24	become	1	0,1	59	could have	1	0,1
25	becomes	1	0,1	60	could saw	1	0,1
26	belived	1	0,1	61	could seen	1	0,1
27	bought	11	1	62	could take	1	0,1
28	broke up	1	0,1	63	couldn't	4	0,4
29	brought	1	0,1	64	create	1	0,1
30	buscamos	1	0,1	65	created	1	0,1
31	buy	3	0,3	66	decided	2	0,2
32	called	2	0,2	67	dejamos	1	0,1
33	came	1	0,1	68	did	1	0,1
34	can buy	1	0,1	69	didn't get	1	0,1
35	can do	1	0,1	70	didn't know	1	0,1

Capítulo 4. Estudio empírico

	Formas Conjugadas Verbales	Frequency	Percent		Formas Conjugadas Verbales	Frequency	Percent
71	didn't like	1	0,1	106	finish	1	0,1
72	didn't people	1	0,1	107	finished	2	0,2
73	didn't talk	1	0,1	108	forget	1	0,1
74	didn't understand	1	0,1	109	forgot	2	0,2
75	die	1	0,1	110	found	1	0,1
76	dislike	1	0,1	111	frightened	1	0,1
77	do	1	0,1	112	fuiamos	1	0,1
78	do'nt like	1	0,1	113	gave	1	0,1
79	doesn't like	1	0,1	114	give	1	0,1
80	don't go	3	0,3	115	go	19	1,8
81	don't had	1	0,1	116	go out	1	0,1
82	don't have	2	0,2	117	going	1	0,1
83	don't hurt	1	0,1	118	gone	2	0,2
84	don't know	1	0,1	119	got	2	0,2
85	don't like	9	0,8	120	got into	1	0,1
86	don't money	1	0,1	121	grow up	1	0,1
87	don't remember	2	0,2	122	had	19	1,8
88	don't saw	1	0,1	123	had changed	1	0,1
89	don't see	1	0,1	124	had gone	1	0,1
90	don't seem	1	0,1	125	had met	1	0,1
91	don't sleep	2	0,2	126	happened	1	0,1
92	don't speak	1	0,1	127	has	3	0,3
93	drink	1	0,1	128	has finished	1	0,1
94	drinked	1	0,1	129	hate	1	0,1
95	eat	3	0,3	130	have	22	2
96	eating	2	0,2	131	have been	1	0,1
97	ended	2	0,2	132	have grown	1	0,1
98	enjoing saw	1	0,1	133	have laughed	1	0,1
99	enjoy	1	0,1	134	have love	1	0,1
100	entered	1	0,1	135	have mixe	1	0,1
101	enyoied	1	0,1	136	have read	1	0,1
102	expected	1	0,1	137	have wanted	1	0,1
103	fall	1	0,1	138	haven't	1	0,1
104	feel	1	0,1	139	help	4	0,4
105	felt	1	0,1	140	hope	1	0,1

*La detección y corrección de errores en la deixis temporal del verbo en la escritura de inglés como lengua extranjera: educación secundaria*

	Formas Conjugadas Verbales	Frequency	Percent		Formas Conjugadas Verbales	Frequency	Percent
141	improved	1	0,1	176	need	2	0,2
142	insulted	1	0,1	177	needed	1	0,1
143	invited	2	0,2	178	paid	1	0,1
144	is	141	13	179	play	1	0,1
145	is agree	1	0,1	180	played	5	0,5
146	is based	2	0,2	181	practicando	1	0,1
147	is inspired	1	0,1	182	prefer	7	0,6
148	is live	1	0,1	183	propose	1	0,1
149	isn't	1	0,1	184	put	2	0,2
150	isn't valoraded	1	0,1	185	received	1	0,1
151	kill	2	0,2	186	remember	3	0,3
152	know	1	0,1	187	rent	1	0,1
153	last	1	0,1	188	returned	2	0,2
154	laugh	2	0,2	189	ride	1	0,1
155	laughed	2	0,2	190	said	4	0,4
156	left	1	0,1	191	sat	1	0,1
157	like	27	2,5	192	save	1	0,1
158	like go	1	0,1	193	saw	43	4
159	like go and eat	1	0,1	194	se escondía	1	0,1
160	like was	1	0,1	195	se metía	1	0,1
161	liked	6	0,6	196	see	5	0,5
162	likes	2	0,2	197	seen	1	0,1
163	live	4	0,4	198	sing	1	0,1
164	live is	2	0,2	199	sleep	3	0,3
165	lived	1	0,1	200	slepeed	1	0,1
166	lives	1	0,1	201	slept	3	0,3
167	llegamos	1	0,1	202	song	1	0,1
168	look	2	0,2	203	sounds	1	0,1
169	looked	1	0,1	204	sow	2	0,2
170	love	14	1,3	205	spended	1	0,1
171	loved	2	0,2	206	spent	5	0,5
172	made	1	0,1	207	spoke	3	0,3
173	meet	3	0,3	208	started	2	0,2
174	met	6	0,6	209	stayed	3	0,3
175	must	1	0,1	210	stolen	1	0,1

Capítulo 4. Estudio empírico

	Formas Conjugadas Verbales	Frequency	Percent		Formas Conjugadas Verbales	Frequency	Percent
211	stopped	1	0,1	246	was closed	1	0,1
212	swam	2	0,2	247	was craying	1	0,1
213	take	1	0,1	248	was going	1	0,1
214	talk	1	0,1	249	was have	3	0,3
215	talking	1	0,1	250	was having	1	0,1
216	there are	5	0,5	251	was meet	1	0,1
217	there aren't	1	0,1	252	was projected	1	0,1
218	there is	2	0,2	253	was saw	1	0,1
219	there was	2	0,2	254	was see is	1	0,1
220	there were	3	0,3	255	was sleep	1	0,1
221	think	15	1,4	256	was talk	1	0,1
222	tiene encanto	1	0,1	257	was think	1	0,1
223	to found	1	0,1	258	was watching	1	0,1
224	to saw	1	0,1	259	was writting	1	0,1
225	toke	1	0,1	260	wasn't	2	0,2
226	told	2	0,2	261	wasn't started	1	0,1
227	talked	1	0,1	262	watch	6	0,6
228	took	1	0,1	263	watched	4	0,4
229	travel	4	0,4	264	wen	1	0,1
230	traveled	1	0,1	265	went	146	13,5
231	try	1	0,1	266	went are	1	0,1
232	turned	1	0,1	267	went live	1	0,1
233	used	1	0,1	268	went visit	1	0,1
234	visit	2	0,2	269	were	22	2
235	visited	9	0,8	270	were are	1	0,1
236	vissited	2	0,2	271	were coming	1	0,1
237	voited	1	0,1	272	were going	1	0,1
238	wan't	1	0,1	273	were having	1	0,1
239	want	5	0,5	274	weren't	1	0,1
240	want took	1	0,1	275	when	1	0,1
241	wanted	2	0,2	276	will be	2	0,2
242	was	128	11,8	277	will enjoy	1	0,1
243	was being	1	0,1	278	will fight	1	0,1
244	was broken	1	0,1	279	will go	1	0,1
245	was changed	1	0,1	280			

	Formas Conjugadas Verbales	Frequency	Percent		Formas Conjugadas Verbales	Frequency	Percent
281	will going	1	0,1	288	won	1	0,1
	will						
282	happened	1	0,1	289	wont	1	0,1
283	will have	1	0,1	290	wont speak	1	0,1
	will never						
284	forget	1	0,1	291	work	3	0,3
285	will see	1	0,1	292	worked	1	0,1
286	will visit	1	0,1	293	writed	1	0,1
	will						
287	watching	1	0,1	294	wrote	1	0,1
				295	Total	1.082	100

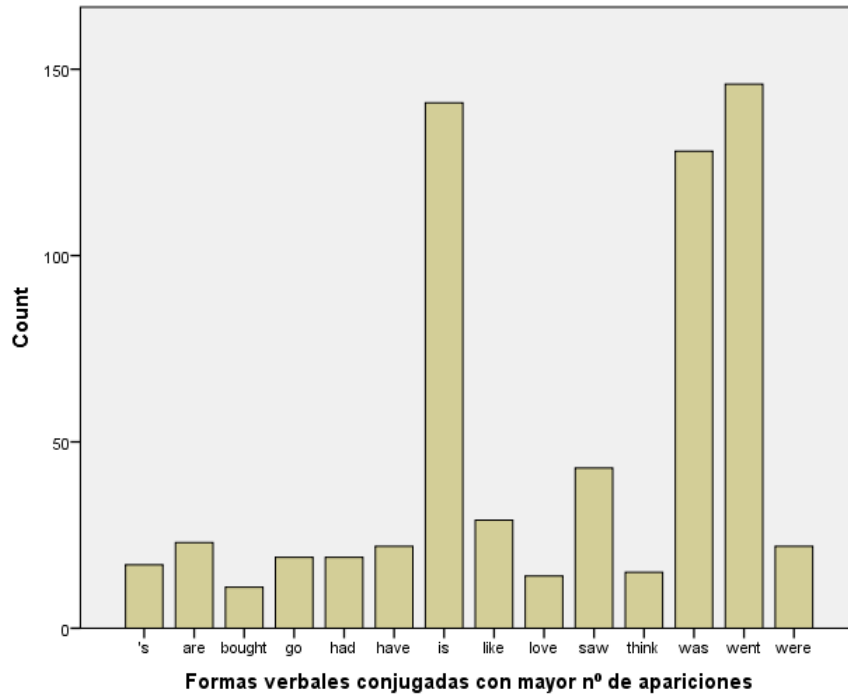
Se puede apreciar en esta Tabla 8 que la mayoría de FVC pertenecen al *tiempo verbal presente (present tense)* y al *tiempo verbal pasado (past tense)*.

Como se puede ver en la Gráfica 1 y en la Tabla 9, los verbos con mayor número de apariciones<sup>49</sup> son principalmente el verbo *to be* en las formas de presente y pasado junto con el verbo *to go* en su forma de pasado principalmente. La forma *is* tiene un 13 % de frecuencia de aparición, la forma *was* un 11,9 %, la forma *were* un 2%, la forma *'s* un 1,6 %, la forma *are* un 2,1 %, la forma *go* un 1,8% y la forma *went* un 13,5%. Este dato es muy importante puesto que centra la investigación y sus conclusiones en las *formas verbales* en presente y pasado simple principalmente. El resto de *formas verbales* como los verbos modales, los tiempos perfectos, las construcciones en pasiva, etc., quedan fuera de este estudio.

---

<sup>49</sup> No se han considerado aquellas formas que están por debajo del 1% de frecuencia.

**Gráfica 1.** FVC con mayor nº de apariciones.



**Tabla 9.** FVC con mayor nº de apariciones en el corpus lingüístico.

	Frequency	Percent
's	17	1,6
are	23	2,1
bought	11	1,0
go	19	1,8
had	19	1,8
have	22	2,0
is	141	13,0
Valid like	27	2,5
love	14	1,3
saw	43	4,0
think	15	1,4
was	128	11,8
went	146	13,5
were	22	2,0
Total	1.082	100,0

#### **4.8.1.2. Análisis de los tiempos verbales.**

El término *tiempo verbal* es una traducción del término inglés *tense* y se ha dividido en tres categorías principales, *present tense* o *tiempo verbal presente*, *past tense* o *tiempo verbal pasado* y *future tense* o *tiempo verbal futuro*. Todas las FVC que aparecen en el corpus recopilado para este trabajo, fueron catalogadas en una de estas tres categorías cuando se aplicó el FFV. Es decir, como se ha explicado anteriormente en el apartado 4.2.2 y se puede ver en el Anexo VI (corpus estudio piloto) y Anexo VII (corpus estudio empírico), todas las FVC en las redacciones de los alumnos se destacaron en uno de los tres colores que indicaban el *tiempo verbal*: el verde indicaba *presente*, el gris *pasado* y el rosa *futuro*.

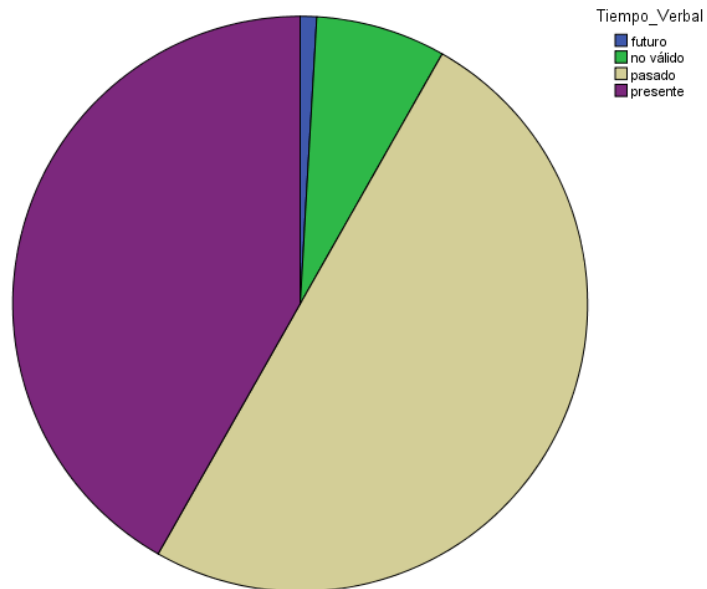
La Tabla 10 y la Gráfica 2 muestran que el *tiempo verbal presente* y el *tiempo verbal pasado* han sido los tiempos más frecuentes. De las 1.082 FVC que hay en el corpus, 541 (50%) están en el *tiempo verbal pasado*; 452 (41,8%) están en el *tiempo verbal presente*; 10 (0,9 %), están en el *tiempo verbal futuro*. Hay 79 (7,3%) *formas verbales* que no son válidas porque están mal construidas o porque están en español (véase Tabla 11). Como hemos comentado en el apartado anterior, estos datos nos obligan a que la investigación y sus conclusiones se centre principalmente en el *tiempo verbal presente y pasado* (*present* y *past tense*).



**Tabla 10.** *Tiempos verbales en el corpus lingüístico.*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Futuro</b>	10	,9	,9	,9
<b>No Válido</b>	79	7,3	7,3	8,2
<b>Pasado</b>	541	50,0	50,0	58,2
<b>Presente</b>	452	41,8	41,8	100,0
Total	1.082	100,0	100,0	

**Gráfica 2.** *Tiempos verbales en el corpus lingüístico.*



**Tabla 11.** *FVC no válidas en el corpus lingüístico.*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
'm visit is	1	1,3	1,3	1,3
'm went	3	3,8	3,8	5,1
's was	2	2,5	2,5	7,6
abandonó	1	1,3	1,3	8,9
are go	1	1,3	1,3	10,1
are have	1	1,3	1,3	11,4
are waitin	1	1,3	1,3	12,7
are was	1	1,3	1,3	13,9
buscamos	1	1,3	1,3	15,2
chosee	1	1,3	1,3	16,5
colld	1	1,3	1,3	17,7
conociendo	1	1,3	1,3	19,0
conquist	1	1,3	1,3	20,3
could saw	1	1,3	1,3	21,5
could seen	1	1,3	1,3	22,8
dejamos	1	1,3	1,3	24,1
Valid didn't people	1	1,3	1,3	25,3
do'nt like	1	1,3	1,3	26,6
don't had	1	1,3	1,3	27,8
don't money	1	1,3	1,3	29,1
don't saw	1	1,3	1,3	30,4
drinked	1	1,3	1,3	31,6
eating	2	2,5	2,5	34,2
enjoing saw	1	1,3	1,3	35,4
enyoied	1	1,3	1,3	36,7
fuimos	1	1,3	1,3	38,0
going	1	1,3	1,3	39,2
gone	2	2,5	2,5	41,8
had	1	1,3	1,3	43,0
have love	1	1,3	1,3	44,3
have mixe	1	1,3	1,3	45,6
is agree	1	1,3	1,3	46,8
is live	1	1,3	1,3	48,1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
isn't valoraded	1	1,3	1,3	49,4
like go and eat	1	1,3	1,3	50,6
like was	1	1,3	1,3	51,9
live is	2	2,5	2,5	54,4
llegamos	1	1,3	1,3	55,7
practicando	1	1,3	1,3	57,0
se escondía	1	1,3	1,3	58,2
se metía	1	1,3	1,3	59,5
seen	1	1,3	1,3	60,8
slepeed	1	1,3	1,3	62,0
song	1	1,3	1,3	63,3
stolen	1	1,3	1,3	64,6
tiene encanto	1	1,3	1,3	65,8
to found	1	1,3	1,3	67,1
to saw	1	1,3	1,3	68,4
toke	1	1,3	1,3	69,6
talked	1	1,3	1,3	70,9
voited	1	1,3	1,3	72,2
wan't	1	1,3	1,3	73,4
want took	1	1,3	1,3	74,7
was craying	1	1,3	1,3	75,9
was have	3	3,8	3,8	79,7
was meet	1	1,3	1,3	81,0
was saw	1	1,3	1,3	82,3
was see is	1	1,3	1,3	83,5
was sleep	1	1,3	1,3	84,8
was think	1	1,3	1,3	86,1
wen	1	1,3	1,3	87,3
went are	1	1,3	1,3	88,6
went live	1	1,3	1,3	89,9
went visit	1	1,3	1,3	91,1
were are	1	1,3	1,3	92,4
when	1	1,3	1,3	93,7
will going	1	1,3	1,3	94,9

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
will happened	1	1,3	1,3	96,2
will watching	1	1,3	1,3	97,5
wont	1	1,3	1,3	98,7
writed	1	1,3	1,3	100,0
Total	79	100,0	100,0	

Se puede destacar en esta última Tabla 11 donde se recogen las FVC *no válidas* que hay varios casos en los que en el mismo sintagma verbal aparecen *formas verbales* que podríamos considerar opuestas si tenemos en cuenta que una de ellas podría hacer referencia al tiempo pasado y la otra al tiempo presente. Es el caso de las formas \**'m went*, \**'s went*, \**was have*, \**want took*, \**was think*, \**went live*, \**were are*, \**was sleep*. Otras de las formas que se han incluido en esta lista están mal construidas y no tienen ningún sentido, como por ejemplo, \**writed*, \**valoraded*, \**slepeed*, \**talked*, \**was see is*, \**wen*. También se han incluido aquí las *formas verbales* escritas en castellano ya que para un receptor de habla inglesa y que desconociera la lengua española sería imposible descodificar el *tiempo verbal*, por ejemplo, \**llegamos*, \**se escondía*, \**se metía*, \**practicando*. Toda esta información puede ser relevante tanto para alumnos como para profesores de inglés como LE y futuras investigaciones.

#### **4.8.1.3. Análisis de la deixis temporal del verbo.**

Como se ha explicado anteriormente, el término de *deixis temporal* hace referencia a los tres tiempos principales en los que puede tener lugar una acción: *presente*, *pasado* o *futuro*.

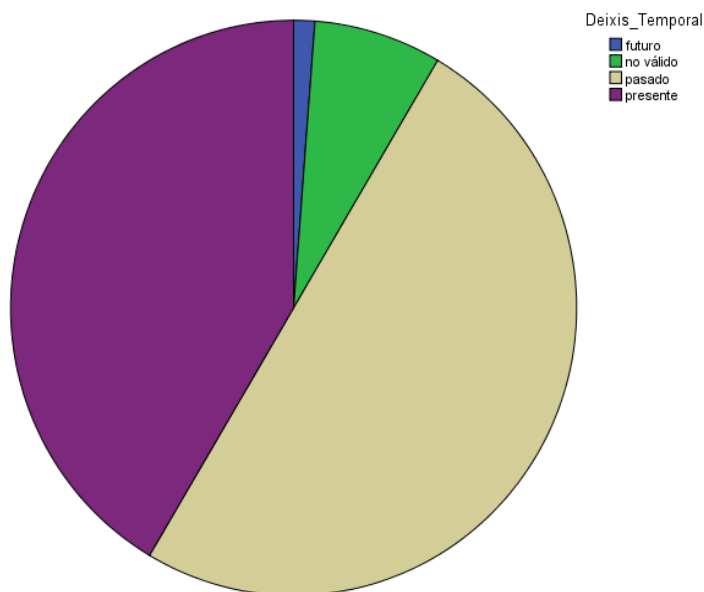
Los datos del análisis cuantitativo en esta sección son muy parecidos a los de la sección 4.8.1.2 sobre *el tiempo verbal* de las FVC. La *deixis temporal* de una FVC no siempre coincide con el *tiempo verbal* que tiene dicha forma. En algunas ocasiones se puede usar el *tiempo verbal presente (present tense)* para indicar una *deixis temporal futura*, es el caso de la expresión *I'm flying to London next week*. En este caso, el *tiempo verbal presente* indica una *deixis temporal futuro*. Sin embargo, en el corpus recopilado para esta investigación, la DTV y el *tiempo verbal (tense)* coinciden en un gran porcentaje. Es decir, que los alumnos usaron el *tiempo verbal pasado (past tense)* para indicar *deixis temporal pasado* en la gran mayoría de los casos y el *tiempo verbal presente (present tense)* para indicar *deixis temporal presente*.

**Tabla 12.** *Deixis temporal de las FVC.*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Futuro</b>	13	1,2	1,2	1,2
<b>No Válido</b>	79	7,3	7,3	8,5
Valid <b>Pasado</b>	541	50,0	50,0	58,5
<b>Presente</b>	449	41,5	41,5	100,0
<b>Total</b>	1.082	100,0	100,0	

En la tabla 12 se puede observar que la mayoría de las *formas verbales* que se recopilaron en el corpus y que gramaticalmente son correctas, indican una *deixis temporal pasado* (50%) y *presente* (41,5%). La *deixis temporal futuro* es muy baja, sólo el 1,2% de las *formas verbales*. Esta diferencia se puede apreciar mejor en la Gráfica 3.

**Gráfica 3.** *Deixis temporal del las FVC.*



Para poder ver mejor la similitud entre los datos de la Tabla 10 (*tiempos verbales*) y la Tabla 9 (*deixis temporal*) se han contrastado dichas tablas en la Tabla 13.

**Tabla 13.** *Contraste tiempo verbal y DTV.*

		<i>Deixis temporal</i>				Total
		<b>Futuro</b>	<b>No Válido</b>	<b>Pasado</b>	<b>Presente</b>	
<b>Tiempo_Verbal</b>	<b>Futuro</b>	10	0	0	0	10
	<b>No Válido</b>	0	79	0	0	79
	<b>Pasado</b>	0	0	541	0	541
	<b>Presente</b>	3	0	0	449	452
<b>Total</b>		13	79	541	449	1.082

Como se puede apreciar en la Tabla 13 las diez *formas verbales* en *tiempo verbal futuro* hacen referencia a la *deixis temporal futuro*; las 541 formas en *tiempo verbal pasado* indican *deixis temporal pasado*; de las 452 formas en *tiempo verbal presente*, 449 indican *deixis temporal presente* y 3 de ellas indican *deixis temporal futuro*.

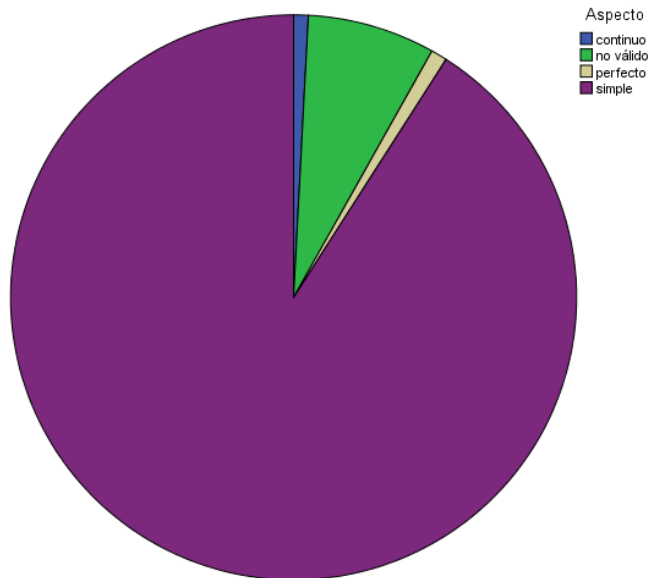
#### 4.8.1.4. Análisis del aspecto verbal.

Como se ha explicado en el apartado 2.5 del **Capítulo II**, el *tiempo verbal* está inevitablemente ligado al *aspecto verbal* y es por ello que se ha considerado necesario analizar este aspecto. En la Tabla 14 y en la Gráfica 4 se puede observar que de las 1.082 *formas verbales*, 984 (90%) están en *aspecto simple*; 9 (8%) están en *aspecto continuo*, 10 (9%) en *aspecto perfecto* y 79 (7,3%) no son válidas al tener la *forma verbal* algún error o estar escritas en español (ir a Tabla 11 para ver el listado de formas no válidas). Como se ha comentado en secciones anteriores, estos datos hacen que la investigación y sus conclusiones se centren en el aspecto simple del verbo principalmente.

**Tabla 14.** *Aspecto verbal de las FVC.*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	<b>Continuo</b>	9	,8	,8
	<b>No Válido</b>	79	7,3	8,1
Valid	<b>Perfecto</b>	10	,9	9,1
	<b>Simple</b>	984	90,9	100,0
Total	1.082	100,0	100,0	

**Gráfica 4.** *Aspecto verbal de las FVC.*





#### 4.8.1.5. Análisis de los errores en la deixis temporal del verbo.

La Tabla 15 y la Gráfica 5 más abajo, muestran el número de errores que los alumnos cometieron en la DTV en las redacciones que escribieron para el corpus de la presente investigación. El investigador, de las 1.082 FVC que aparecen en el corpus, detectó 216 (20%) que indican una *deixis temporal* que no es correcta y 866 (80%) que tienen una *deixis temporal* correcta. En la Gráfica 5 se puede ver que el color azul (*formas verbales sin error en la deixis temporal*) ocupa gran parte del diagrama. Las *formas verbales* que sí tienen errores en la *deixis temporal* se han recopilado más abajo en la Tabla 16. Son varias las razones por las que las formas incluidas en dicha tabla son erróneas:

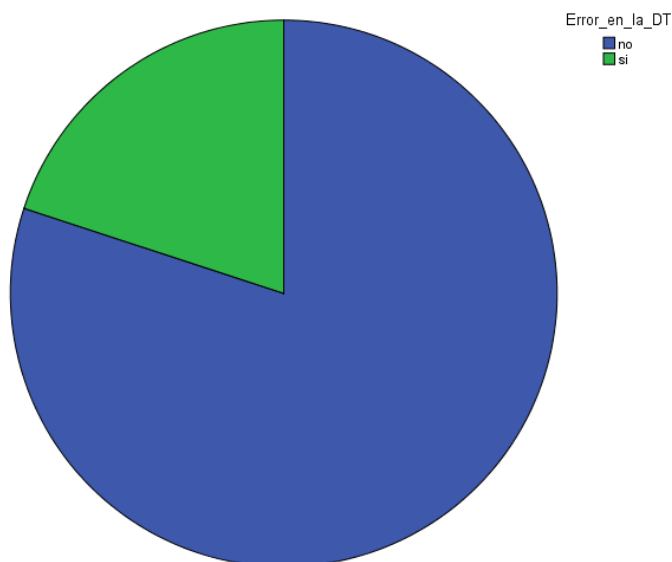
- a) Porque, aunque la FVC está bien construida, ésta hace referencia en la oración a una *deixis temporal* que no es correcta. Por ejemplo, en la redacción P34 (véase Anexo VII: Corpus estudio empírico) el alumno escribió *I \*go to the cinema two ice. One when I went see “Crepúsculo” and when I went to see “El origen del planeta de los simios”*. El investigador incluyó la FVC *\*go* en la Tabla 16 porque la *deixis temporal* que indica la forma *\*go* no es correcta en el contexto donde aparece. Lo correcto hubiera sido escribir la forma *went* para indicar una *deixis temporal pasado*.
- b) Porque las FVC no estaban bien construidas y por lo tanto no se puede identificar la *deixis temporal*. Es el caso de la redacción P19 (véase Anexo VII: Corpus estudio empírico) donde el aprendiz escribió *I \*gone to Paris, when I had 15-16 years old*. El investigador incluyó la forma *\*gone* en la Tabla 16 porque esta forma no existe en pasado simple. Lo correcto hubiera sido modificarla por *went* para indicar una *deixis temporal pasado*.

c) Porque las *formas verbales* estaban escritas en español. Es el caso de la redacción P16 donde el aprendiz escribió *After we \*buscamos a restaurant to have dinner*. La *forma verbal buscamos*, también se ha incluido en la Tabla 16 como *forma verbal* con errores en la *deixis temporal*.

**Tabla 15.** Errores en la DTV en el corpus lingüístico.

Error DT	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
No	866	80,0	80,0	80,0
Valid Si	216	20,0	20,0	100,0
Total	1.082	100,0	100,0	

**Gráfica 5.** Errores en la DTV en el corpus lingüístico.



**Tabla 16.** FVC con errores en la DTV.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
'm	1	,5	,5	,5
'm going	1	,5	,5	,9
'm visit is	1	,5	,5	1,4
'm went	3	1,4	1,4	2,8
's	3	1,4	1,4	4,2
's was	2	,9	,9	5,1
abandonó	1	,5	,5	5,6
are	5	2,3	2,3	7,9
are accepted	1	,5	,5	8,3
are go	1	,5	,5	8,8
are have	1	,5	,5	9,3
are waitin	1	,5	,5	9,7
are was	1	,5	,5	10,2
become	1	,5	,5	10,6
becomes	1	,5	,5	11,1
buscamos	1	,5	,5	11,6
Valid can't	1	,5	,5	12,0
catch	1	,5	,5	12,5
change	1	,5	,5	13,0
choose	1	,5	,5	13,4
chosee	1	,5	,5	13,9
clap	1	,5	,5	14,4
colld	1	,5	,5	14,8
come back	1	,5	,5	15,3
conociendo	1	,5	,5	15,7
conquist	1	,5	,5	16,2
could saw	1	,5	,5	16,7
could seen	1	,5	,5	17,1
create	1	,5	,5	17,6
created	1	,5	,5	18,1
dejamos	1	,5	,5	18,5
didn't people	1	,5	,5	19,0
die	1	,5	,5	19,4

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
do	1	,5	,5	19,9
do'nt like	1	,5	,5	20,4
doesn't like	1	,5	,5	20,8
don't had	1	,5	,5	21,3
don't like	3	1,4	1,4	22,7
don't money	1	,5	,5	23,1
don't saw	1	,5	,5	23,6
don't seem	1	,5	,5	24,1
don't speak	1	,5	,5	24,5
drink	1	,5	,5	25,0
drinked	1	,5	,5	25,5
eat	1	,5	,5	25,9
eating	2	,9	,9	26,9
enjoing saw	1	,5	,5	27,3
enjoy	1	,5	,5	27,8
enyoied	1	,5	,5	28,2
finish	1	,5	,5	28,7
forget	1	,5	,5	29,2
forgot	1	,5	,5	29,6
fuiimos	1	,5	,5	30,1
give	1	,5	,5	30,6
go	10	4,6	4,6	35,2
go out	1	,5	,5	35,6
going	1	,5	,5	36,1
gone	2	,9	,9	37,0
had	2	,9	,9	38,0
has	2	,9	,9	38,9
has finished	1	,5	,5	39,4
have	5	2,3	2,3	41,7
have been	1	,5	,5	42,1
have grown	1	,5	,5	42,6
have laughed	1	,5	,5	43,1
have love	1	,5	,5	43,5
have mixe	1	,5	,5	44,0
have read	1	,5	,5	44,4

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
is	15	6,9	6,9	51,4
is agree	1	,5	,5	51,9
is live	1	,5	,5	52,3
isn't valoraded	1	,5	,5	52,8
laugh	1	,5	,5	53,2
like	6	2,8	2,8	56,0
like go	1	,5	,5	56,5
like go and eat	1	,5	,5	56,9
like was	1	,5	,5	57,4
live is	2	,9	,9	58,3
llegamos	1	,5	,5	58,8
look	1	,5	,5	59,3
meet	2	,9	,9	60,2
must	1	,5	,5	60,6
need	1	,5	,5	61,1
played	1	,5	,5	61,6
practicando	1	,5	,5	62,0
prefer	2	,9	,9	63,0
propose	1	,5	,5	63,4
saw	6	2,8	2,8	66,2
se escondía	1	,5	,5	66,7
se metía	1	,5	,5	67,1
see	3	1,4	1,4	68,5
seen	1	,5	,5	69,0
sleep	2	,9	,9	69,9
slepeed	1	,5	,5	70,4
song	1	,5	,5	70,8
sounds	1	,5	,5	71,3
sow	2	,9	,9	72,2
spended	1	,5	,5	72,7
stayed	1	,5	,5	73,1
stolen	1	,5	,5	73,6
talk	1	,5	,5	74,1
there are	3	1,4	1,4	75,5
there aren't	1	,5	,5	75,9

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
there were	2	,9	,9	76,9
think	1	,5	,5	77,3
tiene encanto	1	,5	,5	77,8
to found	1	,5	,5	78,2
to saw	1	,5	,5	78,7
toke	1	,5	,5	79,2
talked	1	,5	,5	79,6
travel	3	1,4	1,4	81,0
try	1	,5	,5	81,5
visit	2	,9	,9	82,4
voited	1	,5	,5	82,9
wan't	1	,5	,5	83,3
want	3	1,4	1,4	84,7
want took	1	,5	,5	85,2
was craying	1	,5	,5	85,6
was have	3	1,4	1,4	87,0
was meet	1	,5	,5	87,5
was saw	1	,5	,5	88,0
was see is	1	,5	,5	88,4
was sleep	1	,5	,5	88,9
was talk	1	,5	,5	89,4
was think	1	,5	,5	89,8
watch	4	1,9	1,9	91,7
wen	1	,5	,5	92,1
went	2	,9	,9	93,1
went are	1	,5	,5	93,5
went live	1	,5	,5	94,0
went visit	1	,5	,5	94,4
were are	1	,5	,5	94,9
when	1	,5	,5	95,4
will be	1	,5	,5	95,8
will fight	1	,5	,5	96,3
will going	1	,5	,5	96,8
will happened	1	,5	,5	97,2
will have	1	,5	,5	97,7

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
will visit	1	,5	,5	98,1
will watching	1	,5	,5	98,6
wont	1	,5	,5	99,1
work	1	,5	,5	99,5
writed	1	,5	,5	100,0
Total	216	100,0	100,0	

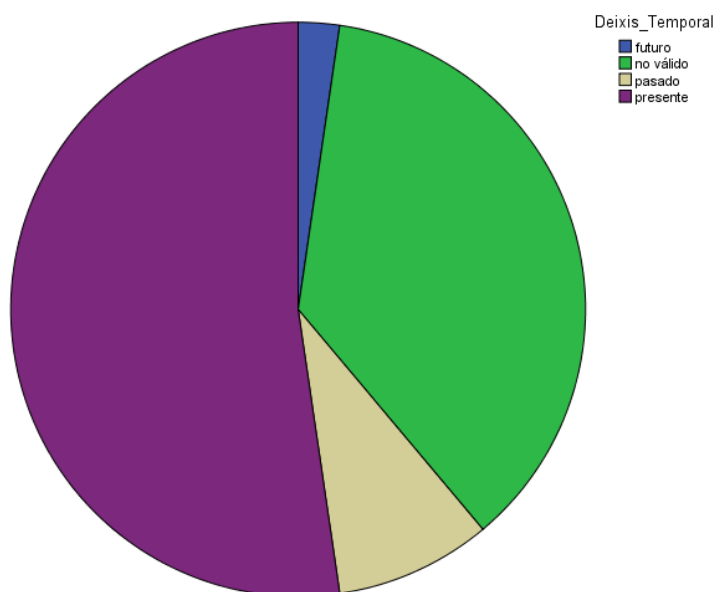
Como se ha explicado anteriormente, son varias las razones por la que se incluyeron en la Tabla 16 las formas verbales con errores en la *deixis temporal*. Por ello, se considera oportuno analizar un poco más los datos de esta tabla. Así, como se puede ver en la Tabla 17 y en la Gráfica 6, entre estas 216 *formas verbales con deixis temporal* errónea, se encuentran:

- a) 79 formas (36,6%) que no se construyeron correctamente o que estaban escritas en español y que han sido clasificadas como *no válidas* (véase Tabla 11)
- b) 5 formas (2,3%) con *deixis temporal futuro*
- c) 19 formas (8,8%) con *deixis temporal pasado*
- d) 113 formas (52,3%) con *deixis temporal presente*.

**Tabla 17. DTV errónea**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Futuro</b>	5	2,3	2,3	2,3
<b>No válido</b>	79	36,6	36,6	38,9
Valid <b>Pasado</b>	19	8,8	8,8	47,7
<b>Presente</b>	113	52,3	52,3	100,0
Total	216	100,0	100,0	

**Gráfica 6. DTV errónea.**



Los datos analizados en este apartado demostraron que la *deixis temporal* a la que hacen referencia algunas de las FVC que escribieron los alumnos en sus redacciones para el presente trabajo de investigación era errónea en el contexto en el que aparecían y que requerían pasar por un proceso de corrección que ayudara a los alumnos a corregir estos errores. Para ello se propuso a los aprendices la actividad denominada FFV (véase



apartado 4.2) con la que centrar su atención en las FVC dentro de un actividad comunicativa como es la escritura de redacciones.

**4.8.1.6. Análisis de las correcciones en la deixis temporal del verbo.**

Una vez analizados y clasificados los errores en la DTV (Tabla 15, 16 y 17) que los alumnos cometieron en las redacciones que entregaron para la presente investigación, se pasó a analizar las correcciones que los aprendices hicieron como resultado de su participación en la actividad propuesta por el investigador y que se ha denominado FFV (véase apartado 4.2). Para ello fue necesario contrastar dos tablas:

1. La Tabla 15 que indica la existencia de 216 errores en la DTV (véase más arriba). Como se ha comentado anteriormente, en esta tabla se puede observar que el 80% de las FVC recogidas en el corpus lingüístico no presentan error en la *deixis temporal*, mientras que el 20% de las formas restantes sí que lo presentan.

2. La Tabla 18 que indica el nº de correcciones que los aprendices hicieron en los verbos y el nº de correcciones que no hicieron (véase más abajo).

**Tabla 18.** *Correcciones en la FVC.*

Correcciones	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
No	928	85,8	85,8	85,8
Valid Si	154	14,2	14,2	100,0
Total	1.082	100,0	100,0	

La Tabla 18, como consecuencia del 20% de FVC que presentan errores en la *deixis temporal* (Tabla 15), refleja los porcentajes de corrección que los alumnos realizaron en las FVC con la intención de corregir dichos errores. Así, se puede

observar, que el 14% de todas las FVC que componen el corpus fueron objeto de una corrección, mientras que el 85% de las formas restantes se dejaron como estaban.

Si se contrastan las tablas 15 y 18, encontramos los siguientes datos en la Tabla 19.

**Tabla 19.** *Errores en la DTV y correcciones en la FVC.*

		Correcciones en la forma verbal		Total
		No	Si	
<b>Error_en_la_DT</b>	No	839	27	866
	Si	89	127	216
Total		928	154	1.082

La interpretación de la Tabla 19 se ha dividido en los dos apartados que vienen a continuación.

- a) Al primer apartado se le ha denominado *primera lectura horizontal de la Tabla 19* (apartado 4.8.1.6.1) y analiza los datos que aparecen destacados con el fondo verde. Aquí se puede ver que un total de 216 *formas verbales* sí presentaban errores en la *deixis temporal* y que 89 de ellas no fueron objeto de correcciones por parte del aprendiz al aplicar el FFV, pero 127 sí se modificaron para intentar corregir el error.
- b) Al segundo apartado se le ha denominado *segunda lectura horizontal de la Tabla 19* (apartado 4.8.1.6.2) y analiza los datos que aparecen destacados con el fondo amarillo. Aquí se puede ver que existe un total de 866 FVC que no presentaban errores en la DTV y que 839 de ellas no fueron objeto de correcciones por parte del aprendiz al aplicar el FFV, pero 27 de ellas sí se modificaron aunque no presentaban errores.

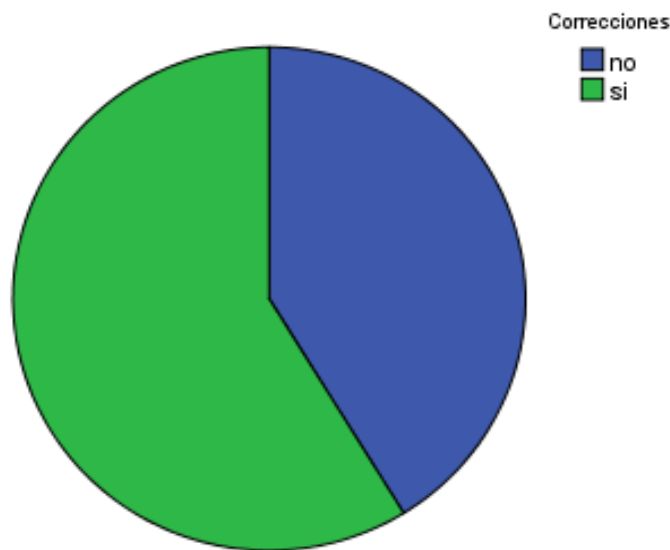
**4.8.1.6.1. Primera lectura horizontal de la Tabla 19.**

De los 216 errores en la *deixis temporal*, se realizaron 127 (58,8 %) correcciones sobre la FVC y se dejaron sin corregir 89 (41,2 %). Estos datos se recogen en la Tabla 20 y la Gráfica 7.

**Tabla 20.** Correcciones en 216 FVC con error en la DTV.

Correcciones FV	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
No	89	41,2	41,2	41,2
Valid Si	127	58,8	58,8	100,0
Total	216	100,0	100,0	

**Gráfica 7.** Correcciones en 216 FVC con error en la DTV.



De las 127 correcciones que se hicieron, hay que distinguir entre:

- (a) Correcciones Válidas (103; 81%)
- (b) Correcciones No Validas (24; 18,9%)

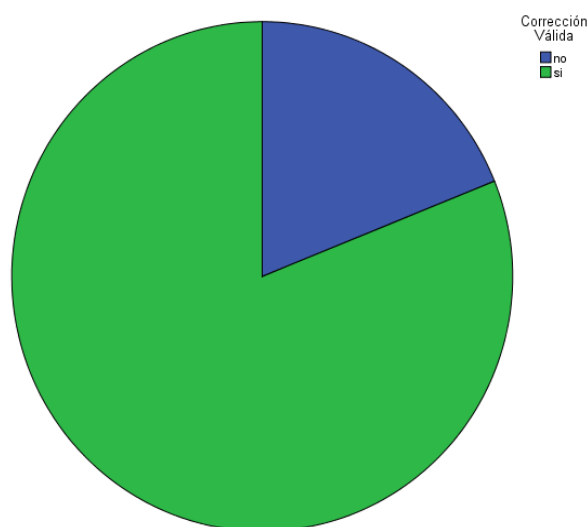
El porcentaje de correcciones válidas se pueden ver en la Tabla 21 y representa aquellas modificaciones que el aprendiz llevó a cabo en la FVC y con las que pudo

corregir el error en la DTV, de manera que la deixis fuese la apropiada al contexto en el que se produjo la acción. Por correcciones no válidas, como se ha explicado anteriormente, se entiende que el alumno llevó a cabo modificaciones en el verbo pero no consiguió corregir el error en la *deixis temporal*.

**Tabla 21.** *Correcciones válidas y no válidas en la DTV*

Corrección Válida	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
No	24	18,9	18,9	18,9
Valid Si	103	81,1	81,1	100,0
Total	127	100,0	100,0	

**Gráfica 8.** *Correcciones válidas y no válidas en la DTV*



A continuación, en la Tabla 22, listamos las 103 FVC que los alumnos modificaron para corregir los errores en la DTV. Podemos ver que la frecuencia de aparición de todas ellas es muy baja salvo en los casos de las formas *was* y *went* que tienen un 14% y un 11% de frecuencia respectivamente. Otras formas que se encuentran entre el 4% y el 5% de frecuencia, son *had*, *liked*, *saw*, *visited* y *were*.

**Tabla 22.** Correcciones válidas en la DTV

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
are waiting	1	1,0	1,0	1,0
became	1	1,0	1,0	1,9
called	1	1,0	1,0	2,9
came back	1	1,0	1,0	3,9
caught	1	1,0	1,0	4,9
changed	1	1,0	1,0	5,8
chose	2	1,9	1,9	7,8
couldn't	1	1,0	1,0	8,7
created	1	1,0	1,0	9,7
did	1	1,0	1,0	10,7
didn't like	1	1,0	1,0	11,7
didn't seem	1	1,0	1,0	12,6
didn't want	1	1,0	1,0	13,6
died	1	1,0	1,0	14,6
drank	2	1,9	1,9	16,5
enjoyed	2	1,9	1,9	18,4
finished	1	1,0	1,0	19,4
gave	1	1,0	1,0	20,4
go	1	1,0	1,0	21,4
had	4	3,9	3,9	25,2
had accepted	1	1,0	1,0	26,2
had finished	1	1,0	1,0	27,2
had grown	1	1,0	1,0	28,2
is about love	1	1,0	1,0	29,1
laughed	1	1,0	1,0	30,1
liked	5	4,9	4,9	35,0
looked	1	1,0	1,0	35,9
met	1	1,0	1,0	36,9
needed	1	1,0	1,0	37,9
prefered	2	1,9	1,9	39,8
sang	1	1,0	1,0	40,8
saw	4	3,9	3,9	44,7
see	3	2,9	2,9	47,6
slept	1	1,0	1,0	48,5

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
there are	2	1,9	1,9	50,5
there were	2	1,9	1,9	52,4
there weren't	1	1,0	1,0	53,4
to make	1	1,0	1,0	54,4
travelled	1	1,0	1,0	55,3
tried	1	1,0	1,0	56,3
visited	5	4,9	4,9	61,2
wanted	2	1,9	1,9	63,1
was	14	13,6	13,6	76,7
was sleeping	1	1,0	1,0	77,7
was slept	1	1,0	1,0	78,6
was talking	1	1,0	1,0	79,6
was thinking	1	1,0	1,0	80,6
watched	2	1,9	1,9	82,5
went	11	10,7	10,7	93,2
were	4	3,9	3,9	97,1
will go	2	1,9	1,9	99,0
worked	1	1,0	1,0	100,0
Total	103	100,0	100,0	

En la siguiente Tabla 23 ofrecemos las 24 correcciones no válidas que los alumnos escribieron en sus redacciones al aplicar el FFV, junto a posibles correcciones que se podrían haber escrito y que son sugerencia del investigador.

**Tabla 23.** *Correcciones no validas en la DTV*

Correcciones No Validas	Frequency	Percent	Posibles Correcciones
are talking	1	4,2	talked
becames	1	4,2	became
could did	1	4,2	could do
didn't liked	1	4,2	didn't like
forgotten	1	4,2	won't forget
have	1	4,2	has
have saw	1	4,2	had seen
laughted	1	4,2	laughed
pass	1	4,2	passed
play	1	4,2	plays
propoused	1	4,2	proposed
there were	1	4,2	there was
thinked	1	4,2	thought
to be	1	4,2	was
travelling	2	8,3	travelled
was	1	4,2	were
was having	3	12,5	were having
was met	1	4,2	met
went lived	1	4,2	went to live
were going	1	4,2	was
will happen	1	4,2	would happen
Total	24	100,0	Total

Como se ha explicado anteriormente, se puede observar en la Tabla 23 que varias de las correcciones que algunos alumnos llevaron a cabo no son válidas. Errores como *\*could did*, *\*didn't liked*, *\*forgotten*, *\*have saw*, *\*thinked*, *\*was met* o *\*went lived*, se han considerado como FVC no validas porque las correcciones presentan errores en la forma. Otras de las correcciones que aparecen en esta Tabla 23, aunque formalmente

son correctas, indican una *deixis temporal* que no es correcta y por lo tanto no se corrigió el error. Es el caso de formas como *\*play*, *\*was* o *\*have*.

#### **4.8.1.6.2. Segunda lectura horizontal de la Tabla 19.**

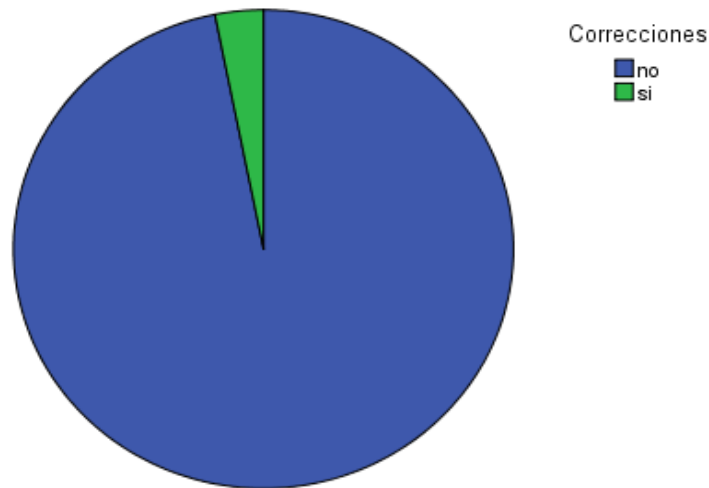
En este apartado comentamos los datos de la Tabla 19 destacados en fondo amarillo y que ponen de manifiesto que en el corpus que se recopiló para la presente investigación existe un total de 866 FVC que no presentaban errores en la DTV y que 839 de ellas no fueron objeto de correcciones por parte del aprendiz al aplicar el FFV, pero 27 de ellas sí se modificaron aunque no presentaban errores. Esta información se ha recogido en la Tabla 24 y en la Gráfica 9 que aparece a continuación donde se puede ver que el 96,9% de las FVC (839) que no tenían errores en la *deixis temporal*, no se modificaron al aplicar los aprendices el FFV. En la Gráfica 9 este dato está representado con el color azul. Sin embargo, existe un 3,1% de las FVC (27) que sí fueron objeto de una modificación por parte del aprendiz al aplicar el FFV, a pesar de no contener errores en lo que a la DTV se refiere.



**Tabla 24.** Correcciones en 866 FVC sin error en la DTV.

Correcciones	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
No	839	96,9	96,9	96,9
Valid Si	27	3,1	3,1	100,0
Total	866	100,0	100,0	

**Gráfica 9.** Correcciones en 866 FVC sin error en la DTV.



Las 27 modificaciones que los aprendices hicieron para corregir la *deixis temporal* de verbos donde ya era correcta, se pueden ver en la siguiente Tabla 25. Las correcciones se han dividido en *correcciones válidas* y *correcciones no validas*. En la columna de *correcciones válidas* se han incluido aquellas nuevas FVC que el alumno incluyó y que mantuvieron la DTV correcta pero mejoraron otros aspectos de la forma como por ejemplo la concordancia sujeto/verbo. Por ejemplo en la redacción P46 (véase Anexo VII: Corpus estudio empírico) el alumno escribió *the cinema is very expensive and the cuality of the image \*are regular*. Al revisar su redacción aplicando el FFV el

alumno cambió la forma *\*are* por *is* corrigiendo un aspecto distinto al de la DTV, *the cinema is very expensive and the quality of the image is regular*. En la columna de *correcciones no válidas* se han incluido las modificaciones de la *forma verbal* que hicieron los alumnos y que no fueron apropiadas. Por ejemplo, en la redacción P48 (véase Anexo VII: Corpus estudio empírico), el aprendiz escribió *I hate pizza so we changed menu*. Al aplicar el FFV, el alumno modificó la forma *hate* que indica una DTV correcta al contexto de la oración, por la *forma verbal hated* que pasó a tener una DTV incorrecta, *I \*hated pizza so we changed menu*. En la redacción P19 (véase Anexo VII: Corpus estudio empírico), el alumno escribió, *In Paris every night is a beautifull*, y al aplicar el FFV cambió la forma *is* por *are* que no es válida en ese contexto, *In Paris every night \*are a beautifull*

**Tabla 25.** Correcciones en FVC sin errores en la DTV.

	<b>Formas verbales con DT correcta</b>	<b>Correcciones válidas</b>	<b>Correcciones no válidas</b>
1	's	are	
2	are	is	
3	have	has	
4	live	lives	
5	live	lives	
6	live	lives	
7	meet	meets	
8	returned	came back	
9	swam	was swimming	
10	vissited	visited	
11	vissited	visited	
12	wanted	saw	
13	was	were	
14	eat		*aet
15	is		*are
16	hate		*hated
17	play		*played
18	spoke		*spoken
19	have		*there is
20	's		*was
21	is		*was
22	found		*was found
23	is inspired		*was inspiring
24	didn't talk		*wasn't talking
25	go		*went
26	is		*were
27	have		*will have
Total	27	13	14

Se puede apreciar en la Tabla 25 anterior que las primeras 13 correcciones que se hicieron en la columna de *correcciones válidas* corrigen errores en la concordancia persona / número (*live / lives; are / is; have / has*), de ortografía (*vissited / visited*), de aspecto (*swam / was swimming*), semánticos (*returned; came back*). Las 14 modificaciones en la columna *correcciones no válidas* dieron lugar a la aparición de nuevos errores al modificar la *deixis temporal* de algunos verbos (*hate / hated; play /*

*played*), al modificar el aspecto (*didn't talk / wasn't talking; is inspired / was inspiring*) o al introducir formas erróneas (*spoke / spoken; eat / aet*).

En el Análisis de los 839 FVC (Tabla 26) sin errores en la DTV y sin correcciones en la forma, encontramos que 801 (95,5%) son correctos tanto en la FVC como en la DTV, sin embargo, 38 (4,5%) presentaban los errores en la FVC que se pueden ver en la Tabla 27.

**Tabla 26. Errores en la FVC.**

Errores en la FVC		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Si	38	4,5	4,5	4,5
	No	801	95,5	95,5	100,0
	Total	839	100,0	100,0	

**Tabla 27. Verbos sin errores en la deixis temporal y sin correcciones en la FVC.**

FVC con error	Posible corrección	FVC con error	Posible corrección
*work	works	*are	is
*wont speak	won't speak	*are	is
*was	were	*help	helps
*was	were	*help	helps
*was	were	*don't go	don't go
*was	were	*have	has
*was	were	*have	has
*were going	went	*have	has
*was going	went	*have	has
*was writting	was written	*have	has
*were	was	*grow up	grows up
*travel	travels	*don't go	don't go
*traveled	travelled	*is	are
*was	there were	*is	are
*have	there are	*is	are
*sing	sings	*is	are
*save	save	*is	are
*like	likes	*look	see
*aren't	isn't	*met	met
Total		38	

Finalmente, en esta Tabla 27 se recogen 38 errores en la FVC que aunque no presentan errores en la DTV, y no son objeto de estudio de la presente investigación, es interesante analizarlos por la relevancia que pueden tener para futuras investigaciones relacionadas con los tiempos verbales. En los casos recogidos en esta tabla, se puede ver que los alumnos, aunque eligieron una *forma verbal* que indica la *deixis temporal* adecuada al contexto, cometen el tipo de errores comentados anteriormente en la Tabla 25, es decir, errores de concordancia persona / número, de ortografía, de aspecto o semánticos. Por ejemplo, en la redacción P31 (véase Anexo VII: Corpus estudio empírico), el alumno escribió *The film is based on the adventures of the Águila Roja, who \*save people of the village*. La *forma verbal* *\*save* es incorrecta y para corregirla es necesario cambiarla por la forma de tercera persona de singular, *saves*. La oración quedaría así, *The film is based on the adventures of the Águila Roja, who saves people of the village*.

#### **4.8.2. Análisis del cuestionario de opinión sobre el FFV.**

El cuestionario distribuido con posterioridad al EP y al EE (véase Anexo V: Cuestionario de opinión sobre la actividad) para la extracción de opiniones sobre la experiencia de corregir posibles errores en la DTV que los alumnos suelen cometer en sus redacciones en inglés como LE, permitió revelar la información que se describe a continuación.

En general, la opinión de los informantes sobre el FFV fue muy positiva. La gran mayoría destacó las ventajas que tiene una tarea con la que poder corregir algunos aspectos de una redacción, destacando especialmente las ventajas que tiene hacerlo de forma autónoma y permitiendo que sea el alumno el que decida sobre lo que está bien o

lo que está mal. A continuación mostramos algunos de esos comentarios que se recogen en el Anexo V: Cuestionario de opinión sobre la actividad.

“La prueba me parece muy interesante ya que se puede sacar una estadística convincente sobre los principales fallos que podemos cometer los alumnos, y así intentar el perfeccionamiento ante estos errores a la hora de escribir un texto, esto serviría como conocimiento para los profesores a la hora de explicar en clase”.

(Alumno R2)

“En mi opinión es una prueba muy útil ya que te ayuda a ver tus fallos y te da la posibilidad de cambiarlo. Ver tus fallos y que tú mismo los corrijas creo que es una buena forma de evitar fallos, ya que la próxima vez te fijarás más en ellos”.

(Alumno R3)

“La prueba me parece bastante útil porque muchas veces al explicarnos en inglés, escribimos cosas que al releerlas nos damos cuenta del error. A mí en esta redacción me ha servido, aunque no he modificado nada porque creo que el tiempo que he querido expresar está bien escrito. Pero seguro que el método me servirá aún más en otras ocasiones”. (Alumno R4)

“Me ha parecido una prueba bastante interesante, a pesar de que sé que tengo fallos en los tiempos verbales y no sé reconocerlos. He cambiado “before” por “after”, ya que confundí su significado a la hora de hacer la redacción”. (Alumno R6)

“Me parece bien esta prueba porque te hace corregir los fallos cometidos y para el futuro ya podemos prevenirlos”. (Alumno R9)

“Me parece una buena forma de corregir redacciones y muy interesante, no solamente sirve para corregir fallos en verbos sino también de palabras que hay en el texto”. (Alumno R11)

“Me parece una buena prueba, es una buena forma de conocer tus errores, a mi me cuesta darme cuenta de los errores pero sí me ha servido. Es una buena manera de aprender a escribir mejor en inglés”. (Alumno R12)

“I think that this is a very good test because the common faults which the Spanish have when they are speaking or writing in English are with the verbs. That is the hardest part of learning a new language”. (Alumno P9)

“Es interesante porque normalmente nos dan la redacción corregida y ni reflexionamos sobre ella y en este caso cada uno debe darse cuenta de los suyos, él mismo. La próxima vez nos daremos cuenta si nos equivocamos o por lo menos estaremos más atentos”. (Alumno P21)

También hubo dos comentarios negativos hacia la prueba que realizaron los alumnos, a pesar de que éstos habían cometido errores en la DTV en sus redacciones.

“Particularmente no me ha servido de mucho”. (Alumno P33)

“La verdad es que la prueba no me ha gustado. La veo un poco absurda”.

(Alumno P34)

La reacción, mayoritariamente positiva, que se ha obtenido en estos estudiantes se puede deber al efecto Hawthorne (Brown, 1988), es decir, al efecto motivador que puede tener en los alumnos saber que están siendo objeto de un estudio. La novedad de la prueba puede haber llevado a los alumnos a interesarse por comprobar si los resultados son positivos o no. En este caso los alumnos expresaron un gran interés por la actividad al comprobar que se podían corregir errores en la DTV de otra forma distinta a la que estaban acostumbrados, es decir, a las correcciones directas del profesor. En general los alumnos destacaron que participar en la búsqueda de errores concretos era más positivo que recibir una explicación del error directamente en las redacciones.

Para los alumnos de educación secundaria, la redacción de textos tanto en la L1 como en la L2, supone una tarea sumamente exigente que requiere de la aplicación coordinada de un extenso conjunto de procesos mentales, los cuales deben realizarse de manera simultánea y recursiva, suponiendo un gran esfuerzo y la superación constante de obstáculos por parte del escritor (Tillema, 2012). En algunos estudios (Álvarez y García, 2014) se ha comprobado que el alumnado de ESO, en ocasiones no responde al perfil de escritor experimentado, tal y como cabría esperar si consideramos que previamente ha desarrollado esta destreza en su educación primaria tanto en la L1 como en una L2 y que a mayor nivel educativo, se presupone mayor uso y despliegue de las diversas actividades cognitivas que tienen lugar dentro de los procesos generales de planificación, edición y revisión de textos. La implicación de los alumnos de la ESO en tareas que exigen demandas cognitivas muy altas, como es el caso de la escritura



(Miranda et al., 2012), en determinados aspectos, disminuye según se avanza de nivel educativo (Ros, Goikoetxea, Gairín, y Lekue, 2012). En este sentido, surge la necesidad de fomentar la competencia comunicativa escrita, especialmente en la primera fase de ESO, prestando especial atención a aspectos afectivos y de la personalidad (Fernández, Anaya, y Suárez, 2012), así como en el manejo de los recursos y esfuerzos cognitivos (Closas, Sanz de Acedo, y Ugarte, 2011) como indican factores educativos y contextuales del alumno en el fomento del proceso de aprendizaje (Etxeberría, Intxausti, y Joaristi, 2013; Robledo y García, 2013; Valdivieso, Carbonero, y Martín-Antón, 2013).

Se sabe por estudios previos (Álvarez-Fernández y García-Sánchez, 2014) que cuando se ha practicado poco una tarea y se tiene poca destreza en la misma, la autoeficacia del alumno no suele ser calculada según las competencias reales, y por lo tanto son infravaloradas o sobrevaloradas. La tarea de escritura en lengua inglesa como L2 propuesta en el presente trabajo de investigación pretende contribuir a aumentar el número de oportunidades que los alumnos de la educación secundaria pueden tener para mejorar esta destreza. En el análisis cualitativo que se ha hecho de los cuestionarios de opinión que rellenaron los alumnos al terminar la tarea, se ha podido comprobar la reacción positiva de los estudiantes ante recursos que les permiten ser más independientes en la revisión de los textos y en definitiva convertirse en sujetos activos en la realización de correcciones frente a la pasividad que suele darse de las correcciones dadas por el profesor en el contexto de la ESO. Fernández (2002) destaca que si verdaderamente queremos fomentar la autonomía del alumno y solucionar el problema de la diversidad de niveles que puede existir en las aulas de educación secundaria, necesitamos adoptar recursos de fácil manejo que proporcionen modelos claros para que el alumno pueda expresarse con seguridad y ver sus propios errores

como una oportunidad de aprendizaje. Se ha avanzado mucho en este sentido, especialmente con la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza y aprendizaje del inglés, sin embargo todavía queda mucho por hacer en lo que a la destreza de la escritura se refiere.

#### **4.9. Discusión general de resultados.**

El análisis de 1.082 FVC escritas por alumnos de 2º de bachillerato en un texto narrativo donde contaban su última experiencia en el cine o sus últimas vacaciones, da lugar a las siguientes reflexiones:

Primero, que los alumnos cometieron errores en la DTV y que estos errores representan el 20% del total de las formas analizadas. Este porcentaje es lo suficientemente elevado como para cuestionarse qué medidas didácticas podrían ayudar a reducirlo.

Segundo, llama la atención que las FVC que predominan con gran diferencia son las formas del verbo *to be* y del verbo *to go* (Tabla 9, apartado 4.8.1.1) en las formas de presente y pasado simple. Destaca por lo tanto la pobreza léxica de las redacciones en la categoría verbal. Los alumnos en las narraciones responden principalmente cuándo fueron por última vez al cine y describen cómo fue la experiencia. Para ello usaron el verbo *to be* y el verbo *to go* principalmente. Son muy pocos los casos en los que se narra lo que pasó en sus vacaciones o lo que vieron en la película.

Tercero, los *tiempos verbales* predominantes son el *tiempo verbal presente* (41,5%) y el *tiempo verbal pasado* (50%). Este dato es muy relevante puesto que los temas de las redacciones, *la última vez que fuiste al cine* y *tus últimas vacaciones*, sitúan la acción en el tiempo pasado y por lo tanto era de esperar que predominara el *tiempo verbal pasado*. Sin embargo no fue así y el *tiempo verbal presente* tiene un 41%

de presencia en las redacciones dando lugar a errores en la DTV. En la Tabla 17 (apartado 4.8.1.5) se puede observar que de los 216 errores en la DTV que se encontraron en el corpus, el 53,7% se encontraron en las formas en *tiempo verbal presente* y en las correcciones que se hicieron se pasaron muchas de esas formas al *tiempo verbal pasado*. Esto plantea la necesidad de modificar la metodología didáctica en lo que a los *tiempos verbales* se refiere. Además hay que destacar que en el estudio se recogieron 79 *tiempos verbales* considerados como *no válidos* por estar mal contruidos o por estar escritos en español y que representan un 7,3% del total de las 1.082 FVC recogidas en el corpus analizado. Este porcentaje también invita a la reflexión sobre la necesidad de trabajar en el aula directamente sobre las FVC. No hay que olvidar que como se ha mencionado anteriormente, los tiempos verbales dominantes en el corpus recopilado son el *tiempo verbal presente* y *pasado*, por lo que este estudio y sus conclusiones están centrados en dichas *formas verbales*.

Cuarto y en conexión con el punto tercero, se ha destacado en la presente investigación que no sólo los errores en la FVC pueden dar lugar a errores en la DTV. Las formas verbales que los alumnos construyen correctamente también pueden suponer, en algunos casos, un error en la DTV. Ambas situaciones dificultan la comprensión del mensaje como podemos ver en el siguiente ejemplo: *When film \*has finished we \*are have excellent emotion about this good film*. En el caso de *\*has finished*, el alumno construyó correctamente la *forma verbal*, sin embargo la *deixis temporal* a la que hace referencia es incorrecta. En el caso de *\*are have*, estamos ante el mismo caso. La corrección que se realizó a través de la actividad propuesta en el presente estudio fue, *When film had finished we had excellent emotion about this good film*.

Quinto, el enfoque pedagógico para abordar los errores mencionados anteriormente podrían enfocarse desde la *enseñanza formal*, también conocida en ocasiones como *énfasis en la forma lingüística*. Este enfoque ha recibido muchas críticas cuando se ha aplicado de forma aislada para dar explicaciones gramaticales que se centran en la forma directamente. Otra aplicación mucho más aplaudida de este enfoque ha consistido en su integración en un contexto comunicativo. Numerosos estudios han demostrado que el *énfasis en la forma lingüística* es compatible e incluso necesario en algunas ocasiones, con los enfoques pedagógicos que promueven el aprendizaje dentro de un contexto comunicativo. Esta es la opción que se ha contemplado en este estudio y que ha dado resultados esperanzadores al permitir que los alumnos, de forma autónoma, hayan podido corregir errores en la DTV dentro del contexto comunicativo de una redacción escrita. Esto ha sido posible a través de la actividad que hemos denominado FFV y que se ha aplicado a las redacciones de los alumnos. De un total de 216 errores en la DTV, los alumnos hicieron correcciones en el 58,8% de las FVC, de las cuales un 81% fueron correctas y un 18,9% fueron incorrectas. Es de destacar por lo tanto la efectividad de este enfoque para hacer reflexionar al alumno sobre un problema gramatical que existe en alumnos de 2º de bachillerato y cuya didáctica se puede integrar en una actividad comunicativa. La propuesta que se hace en esta tesis, aborda la *producción escrita* desde diferentes *enfoques comunicativos* como el ACL donde los iguales pueden intercambiar retroalimentación sobre la DTV, la ELBT donde la *producción escrita* puede tener un objetivo y una función concreta dentro de una tarea, la EBC para escribir sobre un contenido concreto en una materia concreta a la vez que se corrigen los errores en la DTV, la ECL donde los alumnos tienen la posibilidad de comprobar su competencia comunicativa y gramatical al enviar sus textos a otros receptores que no están en el aula.

Sexto. Aunque el principal objetivo de la actividad planteada en este estudio es corregir los errores en la DTV, se ha podido comprobar que también ha dado lugar a correcciones en las FVC que indicaban una DT correcta pero presentaban otro tipo de errores como por ejemplo, no concordar con el sujeto o estar mal deletreadas. En estos casos, algunas correcciones fueron acertadas al cambiar *are* por *is*, *live* por *lives*, *vissited* por *visited*, etc. (véase Tabla 25, apartado 4.8.1.6). Se muestran algunos ejemplos en la Tabla 28 donde se puede ver que en la redacción P7, P10, P24, P27 y P46 encontramos una corrección en la tercera persona del singular del presente simple y en las redacciones P11 y P12 en la primera persona del plural del pasado simple del verbo *to be*.

**Tabla 28.** Errores en la concordancia de las FVC.

Código redacción	Error en la forma verbal	Cambios efectuados por el alumno
P7	<i>Barcelona *have una gran diferencia</i>	<i>Barcelona has una gran diferencia</i>
P10	<i>an uncle that *live in that city</i>	<i>an uncle that lives in that city</i>
P24	<i>More later my friend who *live in Madrid</i>	<i>More later my friend who lives in Madrid</i>
P27	<i>he *meet to a person</i>	<i>he meets to a person</i>
P46	<i>the cuality of the image* are regular</i>	<i>the cuality of the image is regular</i>
P11	<i>We *was in Valencia</i>	<i>We were in Valencia</i>
P12	<i>We* was near</i>	<i>we were near</i>

Se dieron más casos en los que la DTV era correcta pero la FVC presentaba errores como los comentados anteriormente en la Tabla 28 y no se llevó a cabo ningún tipo de corrección por parte de los alumnos al revisar sus redacciones. Por ejemplo en la oración *The living actors \*is a men and woman*, (redacción R7, véase Anexo VI: Corpus estudio piloto), la DT del verbo *\*is* es correcta al indicar DT presente, sin embargo, la

*forma verbal* no lo es puesto que debería haber escrito la forma *are* en concordancia con el sujeto. Concretamente fue un 4,5% de un total de 839 verbos (véase Tabla 27, apartado 4.8.1.6) lo que muestra la necesidad de llevar a cabo algún tipo de acción pedagógica en la concordancia sujeto/verbo.

En otros casos, las correcciones no fueron acertadas y dieron lugar a modificaciones no válidas. Por ejemplo, se cambió *hate* por *hated*, *spoke* por *spoken*, *is* por *are*, etc. (véase Tabla 25, apartado 4.8.1.6). El porcentaje de correcciones de estos casos fue muy bajo, un 3,1 % en un total de 866 FVC donde la DT era correcta. (véase Tabla 24, apartado 4.8.1.6). En la Tabla 29 se pueden ver algunos ejemplos de las correcciones que hicieron los alumnos al revisar sus textos escritos y que dieron lugar a cambios en oraciones con los tiempos verbales correctos y que pasaron a ser incorrectos.

**Tabla 29.** *Cambios incorrectos en tiempos verbales correctos.*

Código redacción	Tiempo verbal correcto	Cambios efectuados por el alumno
P6	<i>the name of country is Villaseca</i>	<i>the name of country *were Villaseca</i>
P8	<i>in the radio the people talk with the person</i>	<i>in the radio the people *are talking with the person</i>
P15	<i>the city that I like so much</i> <i>In the streets</i>	<i>the city that I *liked so much</i> <i>the streets</i>
P18	<i>I never forget</i>	<i>I never *forgotten</i>
P19	<i>In Paris every night is</i> <i>mys teacher spoke with his</i>	<i>In Paris every night *are</i> <i>mys teacher spoken with his</i>
P22	<i>he is murciano too</i>	<i>he *was murciano too</i>
P27	<i>he becomes millionaire.</i>	<i>he *becames millionaire.</i>
P31	<i>The time that the film is inspired is the XVIII sigle</i>	<i>The time that the film *was inspiring is the XVIII sigle (no había error)</i>
P38	<i>It's very interesting</i> <i>the tickets is very expensive</i>	<i>It *was very interesting</i> <i>the tickets *was very expensive (no es necesario)</i>

El principal error está en modificar oraciones que en tiempo presente son correctas ya que trata de situaciones que siguen dándose en el momento en el que se habla y por lo tanto tienen que expresarse con *deixis temporal* presente. Por ejemplo, en la oración *the name of country is Villaseca* (P6), se cambió por *the name of country \*were Villaseca* (P6). El pueblo todavía se llama Villaseca y por ello sería un error poner esta oración en pasado.

También es interesante destacar que varias de las *formas verbales* mal construidas, se caracterizaron por juntar en el mismo grupo verbal varias formas como por ejemplo, *went live, 'm went, will happened*. En la Tabla 30 se pueden ver algunos ejemplos que los alumnos modificaron al revisar las redacciones con el FFV, extraídos del corpus lingüístico recopilado para esta investigación

**Tabla 30.** *Varias formas en el mismo grupo verbal*

<b>Código redacción</b>	<b>Texto escrito por el alumno en su redacción</b>	<b>Cambios efectuados por el alumno</b>
P4	<i>we *went visit the London Eye</i>	<i>we visited the London Eye</i>
P6	<i>The last time I* 'm went on holiday</i>	<i>The last time I went on holiday</i>
	<i>I* 'm wen 't to Castilla y León</i>	<i>I went to Castilla y León</i>
	<i>I* 'm went with my friends</i>	<i>I went with my friends</i>
P7	<i>The first place I* 'm visit is a different people</i>	<i>The first place I visited a different people</i>
P32	<i>we didn 't know what *will happened</i>	<i>we didn 't know what will happen</i>
P46	<i>I *will going to the cinema</i>	<i>I will go to the cinema</i>
	<i>I *will watching</i>	<i>I will watch</i>

Comentamos algunos ejemplos de la Tabla 30. En la oración *at seven o'clock, after \*eat, we \*went visit the London Eye* (redacción P4) (véase Anexo VIII: Redacciones revisadas por los participantes con el FFV), el alumno al revisar el texto escrito con el FFV, entendió que había escrito dos *formas verbales* que indican una *deixis temporal* distinta y decidió corregirlo de la siguiente forma *at seven o'clock, after \*eat, we visited the London Eye*.

Se ha comentado en este estudio la gran utilidad de aplicaciones informáticas como el corrector gramatical *e-gramm* (Chacón-Beltrán 2007, 2009; Lawley 2004, 2009, 2015) que puede ayudar al alumno en la *corrección de errores* como los mencionados. La gran novedad de este corrector consiste en que el programa informático ofrece retroalimentación al alumno – explicaciones metalingüísticas – para que sea él quien decida si ha cometido o no errores. De esta forma el alumno puede aprender de sus errores y reconocerlos más fácilmente la próxima vez que los cometa.

Séptimo, el FFV se aplicó en 1.082 FVC y dio lugar a 154 correcciones en verbos que presentaban errores en la *deixis temporal* y no llevó a cabo ninguna modificación en 928 FVC donde existía un 9,6% de verbos que sí tenían errores en la DT. Vistos los datos desde esta perspectiva podemos ver que el hecho de destacar las *formas verbales* no es sinónimo de modificación automática por parte del alumno, sino más bien hay que entender que el FFV da lugar a un proceso de reflexión sobre el código de la lengua para decidir si realiza cambios o no.

Sumando todas las pruebas, los EP y el EE, hemos analizado un total de 7.184 palabras escritas por 68 alumnos, como se puede ver en la siguiente Tabla 31. Toda la documentación está disponible en el Anexo VI: Corpus estudio piloto, Anexo VII: Corpus estudio empírico y Anexo VIII: Redacciones revisadas por los participantes con el FFV.



**Tabla 31.** *Total de palabras analizadas.*

<b>Estudio</b>	<b>Nº de alumnos</b>	<b>Nº de palabras</b>
1er EP	7 alumnos	755 palabras
2º EP	9 alumnos	938 palabras
3er EP	4 alumnos	491 palabras
EE	48 alumnos	5.000 palabras
Total	68 alumnos	7.184 palabras

Por último, no se debe olvidar el beneficio didáctico que la presente investigación ha supuesto para los informantes que participaron en la investigación. El tratamiento pedagógico que se ha dado a los errores en la DTV en este estudio ha favorecido la toma de conciencia del aprendiz que, al disponer de más información sobre la naturaleza del sistema lingüístico que está aprendiendo, le han hecho más autónomo e independiente en su aprendizaje. A través del estudio, se ha inducido a los aprendices de educación secundaria a pensar que en lo relativo a características lingüísticas que no son marcadamente diferentes en la L1 y la L2 y que pueden conducir a pensar que efectivamente se ha adquirido un conocimiento preciso en la L2, puede ser necesario, o recomendable, revisar estos conceptos a través de sus redacciones escritas con el fin de clarificar ambigüedades en lo que la DTV se refiere. Así lo reflejaron tanto las encuestas de opinión que los alumnos realizaron al término de su participación en este estudio como las conversaciones informales que los sujetos mantuvieron con el investigador.



## **CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS**



### 5.1. Los errores en la DTV y el énfasis en la forma lingüística en el aula de LE.

En este apartado se presentan algunas conclusiones e implicaciones pedagógicas que han surgido a partir del estudio empírico puesto en práctica y que pueden ser útiles en el campo de la enseñanza de lenguas no maternas sin olvidar sus limitaciones por las características idiosincrásicas del estudio y las condiciones contextuales en las que se ha llevado a cabo. Se aportan algunas repercusiones del estudio para la enseñanza de la escritura en un contexto de inglés como LE y con el español y el inglés como lenguas de contacto. Los resultados favorables y satisfactorios que se han conseguido en este estudio en el caso de un rasgo gramatical complejo como es la *corrección de errores* en la DTV, no pretenden ser reglas generales aplicables a cualquier contexto de aprendizaje.

Como se ha indicado en el apartado 4.4 del **Capítulo IV**, los objetivos del experimento pedagógico consistían en averiguar las respuestas a las preguntas básicas de investigación y a la hipótesis planteada.

La hipótesis propuesta originalmente fue la siguiente: se espera que los alumnos con los que se aplica la estrategia pedagógica del énfasis en la forma lingüística, por una parte destacando las *formas verbales* en sus redacciones de tema libre y, por otra,

haciendo uso de explicaciones metalingüísticas en su L1, corrijan errores en la DTV en sus redacciones.

En primer lugar, los errores en la DTV suponen un problema de aprendizaje para los aprendices de nivel A2 / B1 (clasificación en el MCERL, 2001) de inglés como LE – alumnos de 2º de bachillerato – y concretamente en el ámbito de inglés para fines académicos. El nivel de aciertos en lo que respecta al conocimiento de la DTV en las redacciones de los alumnos que participaron en la investigación se situó en el 80% (véase Tabla 15 y Gráfica 5 en el **Capítulo IV**). De las 1.082 FVC que se recogieron en el corpus de aprendices para la investigación, 216 (20 %) indican una DT que no es correcta y 866 verbos (80%) tienen una DT correcta. Ante estos resultados, no cabe duda de la necesidad de ejercer algún tipo de intervención pedagógica que ayude a solventar este problema de aprendizaje que, de acuerdo con la opinión de algunos investigadores, requiere un tratamiento específico (Lee y Seneff, 2008; Karson, 2005). Los resultados obtenidos en la prueba muestran que, en algunas ocasiones, los aprendices no prestan atención a la DTV cuando se expresan por escrito. Para los alumnos que cometen estos errores, se trata de un problema de carácter complejo dado que los aprendices no se cuestionan la corrección de la DT de sus textos y por lo tanto no proceden a su comprobación ni con estrategias individuales – como el uso de gramáticas sobre la lengua inglesa – ni con estrategias sociales – como preguntar al profesor o a un compañero – ya que, estos alumnos carecen de motivos evidentes para sospechar que la DTV es incorrecta. Esta situación conlleva una serie de repercusiones como la posible distorsión del significado del contexto inmediato. Esto se puede deber a que los alumnos que cometen estos errores no son conscientes de la importancia de la DTV o piensan que las *formas verbales* para expresar la DT en L2 son equiparables a las formas usadas en la L1. Sin embargo, no debemos olvidar que este estudio se ha

basado en una pequeña muestra de estudiantes de segundo de bachillerato que estudian inglés como LE y que por lo tanto, serían necesarios más estudios para determinar si otros estudiantes tanto en España como en otras partes del mundo, cometen el mismo tipo de errores.

Estaríamos ante un caso descrito por la *hipótesis de la equivalencia* (Swan, 1997) en el que los aprendices pueden pensar que un aspecto en la L2 es equiparable al mismo aspecto en L1, siempre que no se encuentren motivos para pensar lo contrario. El desconocimiento no consciente del tipo de errores descritos en este estudio puede distorsionar el contexto (a nivel de oración) y éste, a su vez, el contexto más amplio (a nivel de párrafo o texto de lectura), especialmente en lo que respecta a niveles preintermedio e intermedios de L2. Estudios como el de Collins (2002, 2004, 2007) y Bardovi-Harlig (2000) han demostrado la influencia negativa que la L1 puede tener al elegir el *tiempo verbal*. Otra posible causa que apuntan estos estudios es que la asociación entre las *formas verbales* y las categorías semánticas (estado, actividad, logro y realización<sup>50</sup>) en las que se clasifican los verbos en la L1, puede ser distinta a la establecida en la L2 (véase apartado 4.1 en el **Capítulo IV**).

Cabe destacar que al tratarse en este estudio un aspecto gramatical sobre los que existen pocos estudios específicos, los resultados resultan doblemente interesantes. El aprendizaje de la DTV entraña cierta dificultad puesto que se requiere previamente una concienciación de la importancia de la temporalidad verbal por un lado y por otro, en algunos casos, una modificación de los conocimientos supuestamente sabidos y afianzados por el aprendiz en su L1. En este segundo caso, se suelen cometer errores del tipo *if you want to go shopping, I \* give you a lift*, donde la influencia de la L1 lleva a los alumnos cuya lengua nativa es el español a usar la *forma verbal \* give (simple present)*

---

<sup>50</sup> Términos traducidos del inglés: state, activity, accomplishment y achievement

cuando lo correcto sería *I'll give you a lift*. Otro error común es la expresión *what \*have you \*said?*, para preguntar a alguien qué es lo que ha dicho, cuando lo correcto sería, *what did you say?*

En la actualidad, los problemas relacionados con la influencia interlingüística suelen tratarse en los libros de texto y otros materiales pedagógicos para la enseñanza de lenguas, de forma ocasional y con un planteamiento insuficientemente profundo a pesar de su relevancia. Esto se debe a varios motivos entre los que cabría destacar que la mayoría de los enfoques metodológicos importantes muestran una perspectiva genérica que no se ajusta a las necesidades concretas de los aprendices en una situación de aprendizaje de LE, en especial, grupos compuestos por individuos con trasfondos culturales y lingüísticos homogéneos que, por otra parte, representan la situación más frecuente en la mayor parte del planeta. Meara (1993) estima que a este fenómeno contribuye el hecho de que la mayoría de los materiales didácticos empleados en la enseñanza del inglés como LE hayan sido elaborados por especialistas en la enseñanza del inglés, para su uso en el propio país de habla inglesa con grupos heterogéneos de alumnos en lo que respecta a sus orígenes lingüísticos y culturales. No obstante, la realidad es que esos materiales pedagógicos de gran difusión y comercialización a nivel mundial, se utilizan en cualquier país del mundo y por alumnos que comparten la misma L1. Tanto en el primer como en el segundo caso puede resultar muy difícil la atención a aspectos idiosincrásicos en la relación entre las lenguas en contacto y, concretamente, la atención individualizada a los problemas de la DTV. Por tanto, es necesario un planteamiento más individualizado y sensible a las necesidades específicas y posibilidades de cada L1, de modo que se puedan explotar las similitudes y las diferencias lingüísticas y potenciar así los elementos semejantes. De este modo, se podrán identificar y tratar las posibles dificultades en cualquier componente lingüístico



con más prontitud y eficacia. Diversos autores parten de la base de que el libro de texto es una fuente de recursos para el profesor (O'Neill, 1982; Freebairn, 2000; Blanco García, 2004). O'Neill (*ibid.*) deja clara la idea de que el libro es sólo un instrumento básico para la enseñanza, el punto de partida para la clase y el profesor, y que debe dejar paso a la improvisación, a la adaptación y a la interacción creativa y espontánea. O'Neill (*ibid.*) parte de la base de que no existe el profesor, la clase, el estudiante o el libro de texto ideal. De ahí que ningún libro de texto tenga por qué agradar a todos los profesores o alumnos, sino que es más importante que haya variedad y elección en el estilo y en el enfoque de los materiales pedagógicos disponibles.

Tres aspectos de suma importancia relacionados con la metodología de investigación adoptada en el presente trabajo son el contexto de aula de LE en el que se realizó el estudio, la elección de grupos naturales, y la situación pedagógica concreta. En primer lugar, en lo que respecta al contexto de aula de LE, en oposición a un contexto de segunda lengua (L2), cabe destacar la tendencia a generalizar los resultados obtenidos en estudios sobre aprendizaje en contextos de L2, en los que la exposición a la L2 fuera del aula representa un factor determinante para el desarrollo de la competencia-actuación del aprendiz. Además, de entre todos los rasgos lingüísticos que son susceptibles de mejora en una situación de L2 (que permite al aprendiz continuar su aprendizaje fuera del aula), el progreso posiblemente se haga patente de forma más clara en lo que respecta a cuestiones de tipo gramatical. En tal caso, resulta prácticamente imposible controlar en un contexto de L2 una variable esencial en el aprendizaje como son las oportunidades de interacción encontradas por el aprendiz fuera del aula con hablantes nativos de lengua inglesa. Por estos motivos, el contexto de LE supone un entorno ideal para realizar este tipo de investigación. En lo relativo a la situación

pedagógica concreta es preciso destacar que se trataba de estudiantes de segundo curso de bachillerato, un curso pre-universitario en el sistema educativo español. En este nivel de edad y de conocimiento la incorporación del componente metalingüístico resultaba mucho más pertinente dado el contexto de aprendizaje y el tipo de alumnos con una orientación académica. Las sugerencias pedagógicas (Collins, 2007) para evitar que los alumnos creen hipótesis inapropiadas sobre la L2 en lo que al tiempo y al *aspecto verbal* se refiere, se centran en el estudio de distintos contextos a través de actividades como: 1) crear contextos para formas dadas en lugar de crear formas para contextos dados; 2) el uso de la dictoglosa (Wajnryb, 1990), (Kowal y Swain 1994, Swain 1998) para recrear un texto con el contenido y la forma apropiada; 3) unir formas con contextos. Actividad referida por Batstone (1994) como *guided noticing exercise*. Se descartan las actividades que proponen contextos aislados y a nivel de la oración, que no reflejan la realidad de los textos. Aunque no se puede negar la importancia y la eficacia de las actividades mencionadas anteriormente, sí que encontramos que tanto estos como cualquier ejercicio de *producción escrita* se podría implementar a través de un *filtro de formas verbales* que funcione bajo la influencia del énfasis en la forma lingüística. La función principal del filtro consiste en destacar las *formas verbales conjugadas* que ha escrito el alumno para indicar la *deixis temporal* a la que se hace referencia con esas formas y que el estudiante pueda comprobar si lo que ha escrito es correcto o si es necesario llevar a cabo alguna corrección. Esta actividad puede ser de gran interés para los alumnos de educación secundaria en general y en particular para los que estén cursando 2º de bachillerato y tienen que hacer la prueba de la PAU, una prueba que se suele realizar en todas las comunidades españolas. En el caso de la Región de Murcia, de las seis preguntas que tiene el examen, en dos de ellas (la cinco y la seis) se pide al alumno que redacte dos textos entre 25 y 50 palabras cada uno. Se

puntúan con dos puntos cada una. Además, hay otras dos preguntas (la tres y la cuatro) donde el alumno tiene que completar frases (pregunta tres) y completar con una o más palabras adecuadas (pregunta cuatro). Estas preguntas están puntuadas con dos y un punto y medio respectivamente. Si sumamos los puntos, podemos ver que en el caso de Murcia, la destreza de la escritura en el examen de la PAU representa el 75% de la nota final. Es por esta razón, que la redacción de composiciones es una de las actividades de clase de más peso que se suelen hacer durante todo el curso escolar. La realización de actividades como las que se presentan en este trabajo de investigación puede contribuir a mejorar los resultados de la PAU. En la actualidad, la prueba de la PAU se ha visto modificada por la nueva ley de educación conocida como LOMCE (8/2013, de 9 de diciembre) que entrará en vigor en el curso escolar 2015-2016. Se establece una evaluación al final de bachillerato que se realizará en el centro en el cual se ha cursado, pero que estará a cargo de personal ajeno al centro donde haya estudiado el alumno, ya que se trata de una evaluación centralizada, diseñada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Si se aprueba esta evaluación final se obtiene el título de bachillerato que da acceso directo a la universidad. Si la universidad respectiva no establece criterios adicionales de admisión, la posesión del título de bachiller será suficiente para el acceso. La LOMCE da la opción a las universidades, si así lo estiman oportuno, a establecer sus propias pruebas de acceso para evaluar a los alumnos que hayan solicitado el ingreso, estableciendo exámenes en función de los estudios elegidos.

### **5.1.1. Resultados de la primera pregunta.**

La primera pregunta de investigación planteada en el apartado 4.4 de **Capítulo IV** establece:

Detectar los *tiempos verbales* en redacciones escritas en lengua inglesa y proporcionar una explicación metalingüística en la L1 sobre su uso, ¿facilita la *corrección de errores* en la DTV en las redacciones de tema libre que escriben los alumnos de educación secundaria para mejorar su competencia comunicativa escrita en inglés como LE?

Los resultados del estudio empírico realizado en este trabajo muestran que la respuesta a esta pregunta de investigación es *afirmativa*. En la enseñanza de una L2 en contexto de aula – siguiendo en líneas generales un planteamiento y una metodología acorde con el *enfoque comunicativo* para la enseñanza de lenguas – resulta provechoso proporcionar una revisión guiada de las redacciones de los alumnos, basada en la detección de los *tiempos verbales* y en la explicación metalingüística sobre el uso de los mismos, para corregir errores en la DTV que suelen pasar desapercibidos en las revisiones libres y no guiadas que efectúan los aprendices. En el estudio se ha comprobado que en lo que respecta a la *detección y corrección de errores* en la DTV, resulta beneficioso atraer la atención del alumno sobre el problema con algún tipo de información metalingüística que permita al aprendiz realizar un procesamiento más extenso del aspecto problemático. Esta potenciación de la conciencia lingüística, aunque sea un proceso artificial en tanto en cuanto se trata de metalenguaje, puede favorecer la *percepción consciente* del problema que suponen los errores en la DTV en el aprendizaje del inglés como LE.

La metodología propuesta en esta tesis está fundamentada en las investigaciones sobre el énfasis en la forma lingüística y contribuye a esa tradición con un nuevo enfoque para promover la corrección de los *tiempos verbales* en el aprendizaje de inglés como LE. Ellis R. (2005) distingue 4 formas distintas de atraer la atención del aprendiz sobre la forma dentro de un contexto comunicativo: 1) manipulando el diseño de las tareas; 2) planificando las tareas; 3) con la interacción del alumno; 4) ofreciendo *retroalimentación correctiva*. La presente investigación ha contribuido al desarrollo de esta última vía, la *retroalimentación correctiva*. Se ha demostrado que este tipo de retroalimentación se puede implementar aplicando un *filtro de formas verbales*. En este trabajo de investigación se ha diseñado una actividad en la que los alumnos tienen que redactar de forma autónoma un escrito en el que cuentan *la última vez que fueron al cine* o *la última vez que fueron de vacaciones*. Esta actividad se propone mejorar la competencia escrita de los aprendices en general y prestar especial atención a un aspecto particular de la gramática, los errores en la DTV. Para ello se ha pensado en la *retroalimentación correctiva* que los propios alumnos pueden hacerse así mismos sobre este aspecto de la gramática con ayuda de documentación específica sobre este asunto y unas pautas de cómo trabajarlo.

Asimismo, los resultados del presente estudio indican que a través del FFV donde se dan las explicaciones metalingüísticas pertinentes sobre los errores en la DTV, los alumnos fueron capaces de detectar y acometer correcciones en este aspecto gramatical. A través del FFV se consigue centrar la *retroalimentación correctiva* en las FVC para que los aprendices, de forma autónoma, se cuestionen la corrección de la DTV. En la Tabla 15 y la Gráfica 5 (apartado 4.8.1.5, **Capítulo IV**) se puede ver que en el corpus de aprendices recopilado para esta investigación aparecen 1.082 *formas verbales*, entre las que encontramos 216 (20%) *formas verbales* que indican una *deixis temporal* que no es

correcta. Los alumnos que cometieron estos errores posteriormente participaron en una actividad para focalizar su atención en dichos errores aplicando el FFV (véase **Capítulo IV**) y acometieron 127 (58,8%) correcciones sobre la *forma verbal* como se puede ver en la Tabla 20 (apartado 4.8.1.6, **Capítulo IV**). Los resultados fueron positivos en la prueba inmediata al efectuar un énfasis en la forma lingüística y conseguir así un efecto pedagógico beneficioso para la *corrección de errores* en la DTV. Ante estos resultados, sería interesante comprobar en futuros estudios si este tipo de actividades se podría desarrollar para mejorar otros aspectos de la lengua como las preposiciones o los adjetivos.

### **5.1.2. Resultados de la segunda pregunta.**

La segunda pregunta de investigación planteada en el apartado 4.4 de **Capítulo IV** establece:

¿Qué porcentaje de éxito y de fracaso tiene las correcciones que los alumnos llevaron a cabo en la DTV aplicando manualmente (a través del profesor) la actividad denominada *filtro de formas verbales*?

La respuesta a esta pregunta se encuentra en el **Capítulo IV**, apartado 4.8.1.6 donde se puede ver que los errores en la DTV dieron lugar a cambios en las *formas verbales* para intentar corregir dichos errores, sin embargo, no todos los cambios realizados tuvieron éxito. De las 127 (58,8 %) correcciones que se hicieron, hay que distinguir entre 103 (81%) correcciones válidas y 24 (18,9%) correcciones no válidas (véase Tabla 21, apartado 4.8.1.6, **Capítulo IV**). Al analizar la Tabla 23 (apartado 4.8.1.6) donde aparecen las *formas verbales* incorrectas que los alumnos escribieron para corregir sus errores, podemos ver que muchos de ellos se deben a una mala

construcción de la *forma verbal*, p.e. *thiked, could did, didn't liked, have saw, was met*, etc. En estos casos, a pesar de contar con la explicación metalingüística en la L1 sobre los tiempos verbales y su *deixis temporal*, puede ser necesario incluir información gramatical básica sobre la construcción de los tiempos verbales.

Es importante destacar que de las 866 FVC que no tenían errores en la DT, 839 (96,9%) no se modificaron. Con este dato podemos asegurar la eficacia del FFV ya que gran parte de los alumnos que habían escrito *formas verbales* donde la *deixis temporal* era correcta, no llevaron a cabo ningún cambio en esas formas al aplicar el FFV y cuestionarles si la DTV era correcta o no. Los alumnos en este caso mostraron gran seguridad sobre los conocimientos de la DTV. Solamente 27 alumnos (3,1%) sí cambiaron formas que originalmente eran correctas y no tenían errores en la DT que indicaba el verbo. Aunque se trata de un porcentaje de alumnos muy bajo, se podría decir que en algunos casos los alumnos no tienen la confianza suficiente sobre sus conocimientos tanto en la construcción de la *forma verbal* como en la DTV. Por ejemplo, cambiaron la forma correcta *is* por la forma incorrecta *\*are*, *eat* por *\*aet*, *spoke* por *\*spoken*, *found* por *\*was found*, *didn't talk* por *\*wasn't talking* (véase Tabla 25). A pesar de contar con una explicación metalingüística en la L1, no les sirvió para confirmar que sus conocimientos eran correctos.

Se ha podido comprobar que los errores en la construcción de la FVC siguen presentes al finalizar los estudios de educación secundaria, en niveles como los de 2º de bachillerato. De los 839 verbos sin errores en la DT y sin correcciones en la forma, encontramos que 801 (95,5%) son correctos tanto en la *forma verbal* como en *DT*, sin embargo, 38 (4,5%) presentaban errores en la *forma verbal*. Aunque el porcentaje es muy bajo, es interesante considerar estos datos para tomar medidas pedagógicas

oportunas. Añadir una explicación metalingüística al FFV sobre la construcción de FVC podría ser una solución.

Podemos concluir que existe una relación directa entre la *retroalimentación correctiva* centrada en la FVC y la modificación en la forma para acometer la *corrección de errores* en la DTV. Los alumnos prestan más atención a este elemento lingüístico y acometen correcciones dando lugar en muchas ocasiones a mejorar la precisión y la fluidez del texto considerablemente al tratarse de un error que puede dar lugar a confusiones que impidan la comunicación entre emisor y receptor. Long y Robinson (1998) destacaron que la *enseñanza formal* centrada en elementos lingüísticos atrae la atención del aprendiz sobre estos aspectos cuando aparecen casualmente en actividades enfocadas a la comunicación o el significado. La *producción escrita* junto a la *retroalimentación correctiva*, ayuda a los alumnos a reflexionar sobre el código de la lengua y a reconocer sus errores. Swain (1995) insistió en que el *input comprensible* que reciben los alumnos no es suficiente para desarrollar el aprendizaje de la lengua, también es imprescindible el *output comprensible* que se desarrolla creando situaciones en las que el alumno se tenga que expresar tanto por escrito como oralmente y recibiendo retroalimentación que permita al alumno valorar la corrección de sus hipótesis sobre la lengua que estudia.

Desde hace años se encuentra abierto un amplio debate sobre la idoneidad de los enfoques metodológicos con carácter explícito o implícito en la metodología de la enseñanza de L2. No obstante, la combinación de lo explícito y lo implícito supone una ventaja en la enseñanza de lenguas desde dos perspectivas. Primero, en determinados momentos se puede hacer hincapié sobre aspectos formales de la lengua, dependiendo de una serie de circunstancias y variables lingüísticas y situacionales. Segundo, también se puede entender la necesidad de combinar un enfoque explícito y otro implícito en



relación con un aspecto formal concreto. Determinados aspectos gramaticales pueden ser buenos candidatos para recibir una atención explícita, mientras que otros aspectos puedan aprenderse de forma incidental a través de la lectura o la interacción con otros sujetos. En lo que respecta a la DTV, hemos podido comprobar que un enfoque explícito ayuda a corregir los errores que los alumnos cometen en sus redacciones, pero esto no quiere decir que excluyamos el enfoque implícito en el aprendizaje de este aspecto gramatical. Mas bien, estos dos enfoques, debidamente conjugados pueden resultar complementarios. El aprendizaje incidental tiene lugar mientras se usa la lengua con fines comunicativos y, por ello, supone un buen ejercicio para los aprendices de L2.

La interpretación de los resultados obtenidos se ha basado en la actuación conseguida por los alumnos en las pruebas diseñadas para los fines de la presente investigación, en virtud del rendimiento obtenido a partir del tratamiento pedagógico especial. No hay prueba retrasada o prueba tardía que pueda demostrar que ha habido una mejora a largo plazo en el uso de la DTV. En este sentido es necesaria más investigación.

### **5.1.3. Resultados de la tercera pregunta.**

La tercera pregunta de investigación planteada en el apartado 4.4 de **Capítulo IV** establece:

¿Al focalizar la atención del alumno en la *forma verbal conjugada*, se corrigen otros errores? ¿Qué tipo de errores son?

La respuesta a la primera pregunta es afirmativa. Los alumnos realizaron correcciones no sólo en la DTV sino también modificaron otras palabras del texto que en algunos casos ayudaron a mejorar la redacción. Algunos de estos casos los

encontramos tanto en los estudios piloto como en el estudio empírico. Por ejemplo, en la oración \**saw the film* o *But \*is a drama* el alumno añadió el sujeto *we* y *it* a las oraciones, *we saw the film* y *but it was drama*. En otros casos se han encontrado errores como *She \*was sleep* y *She \*went live with*, en los que el alumno ha reflexionado sobre la corrección de dos *formas verbales* que indican una *deixis temporal* contraria, *went* y *live*, *was* y *sleep*. Reflexiones como las que se indican en el FFV pueden ayudar a corregir este tipo de errores:

Si encuentras dos verbos juntos destacados con distintos colores, es probable que hayas cometido un error. Aquí tienes un ejemplo y su posible corrección: (a) *She was sleep* >>> *She was sleeping*; (b) *She went live with her mother* >>> *She went to live with her mother*

(Instrucciones FFV)

Hay que destacar la actitud positiva de los alumnos en la búsqueda de errores. Varios alumnos comentaron que buscar errores concretos sobre un texto que te guía con colores es menos aburrido que buscar errores en un texto completamente en blanco y negro. También fue interesante ver que algunos alumnos se sorprendían al comprobar que habían cometido errores tan básicos. Como hemos comentado en los estudios piloto que se llevaron a cabo, uno de los alumnos pidió al investigador ver la redacción original porque dudaba que hubiese cometido el error de escribir el *tiempo verbal presente (present tense)* cuando lo correcto era el *tiempo verbal pasado (past tense)* – *we \*are alone / we were alone*. Pensaba que el error lo había cometido el investigador al pasar la redacción a formato digital.

El FFV ayudó a corregir errores en el sintagma verbal, donde los distintos colores indicaron que la combinación *was* + *infinitivo* no es correcta. En este caso el alumno optó por modificarlo por un pasado continuo:

R20

- (a) *I was think that this person >>> I was thinking that this person*
- (b) *we was have a hard discussion >>> we was having a hard discussion*

#### 5.1.4. Resultados de la cuarta pregunta.

La cuarta pregunta de investigación planteada en el apartado 4.4 de **Capítulo IV** establece:

En esta investigación la actividad denominada *filtro de formas verbales* se ha aplicado manualmente, pero ¿existen otras formas de aplicarlo? ¿Qué ventajas tendría?

La respuesta a esta pregunta es sí. En este trabajo se ha demostrado que el FFV se puede aplicar de forma manual con la ayuda del profesor. Fue éste el que destacó las FVC para que posteriormente los alumnos reflexionaran sobre la corrección de la *deixis temporal* de dichas formas. Sin embargo, este filtro también se podría aplicar de forma informatizada. Como hemos explicado en la sección 4.2.3., los programas informáticos que pueden ayudar a los aprendices de lenguas extranjeras a detectar errores en un texto escrito se suelen llamar correctores gramaticales. Algunos de estos correctores funcionan bajo la tecnología *tagging* y *parsing* con la que se consigue hacer un análisis sintáctico del texto. Primero se identifica cada una de las palabras del texto (*tagging*) y luego se realiza un análisis sintáctico (*parsing*). Sin embargo, hemos explicado que este tipo de tecnología tiene sus limitaciones en la clase de retroalimentación que ofrece al

usuario para corregir sus errores gramaticales. Normalmente ofrecen una variedad de opciones entre las que el usuario tiene que elegir y para lo que hace falta un cierto conocimiento de la lengua. La gran mayoría de usuarios e investigadores está de acuerdo en que hoy día no existe ningún analizador sintáctico que pueda analizar con precisión toda la sintaxis de una lengua. Esto provoca que el usuario no pueda confiar ciegamente en la retroalimentación de este tipo de correctores que en ocasiones pueden confundir al estudiante de LE (Bolt, 1992; Granger y Meunier, 1994; Gupta y Schulze, 2009; Hernández 2012; Stapleton y Radia, 2010; Tschichold, 1999). No obstante, aunque un corrector gramatical no lo corrija todo, no deja de ser útil (García-Heras, 2007; Johnson y Sterkel, 1984, Lawley 2015).

Existe otra forma distinta a la de *tagging* y *parsing* para encontrar errores en los textos escritos por aprendices de idiomas. Hemos explicado en la sección 4.2.3., que la tecnología usada en el análisis de corpus lingüísticos permite dividir un texto en segmentos y comprobar si cada uno de los segmentos resultantes existe en un corpus lingüístico en el que se sabe que no hay errores. Por ejemplo, en la oración *My father is lawyer*, se puede dividir en tres segmentos, (a). *My father*, (b). *father is*, (c). *is lawyer*. Cada una de estas combinaciones se puede buscar en un gran corpus de inglés correcto para ver si existen o no. En el caso de *My father* y *father is* es muy probable que aparezcan varias veces en el corpus, sin embargo, la combinación *is lawyer*, es muy poco probable que aparezca y por lo tanto puede que sea un error. Son varios los autores que han demostrado la eficacia de esta metodología (Briscoe, Medlock y Andersen 2010; Chen 2009; Chodrow y Leacock 2000; More 2006; Sjöbergh 2005) pero también han destacado que el principal problema que presenta para los aprendices es que en algunas ocasiones los alumnos no son capaces de detectar de forma autónoma cuándo una secuencia puede ser errónea (Stapleton and Radia, 2010). En este trabajo

proponemos el corrector gramatical *e-gramm* como solución a este problema. Se trata de un programa informático que podría destacar las *formas verbales* y ofrecer la información metalingüística necesaria para que el alumno valore la corrección de las secuencias destacadas (Chacón-Beltrán, 2007, 2009; Hernández 2012; Lawley, 1999, 2004, 2009, 2015). Este corrector defiende el uso de los corpus de aprendices en la clase junto a un papel más activo del alumno en la *corrección de errores* y su función principal es advertir de los errores que estudiantes españoles de inglés que se encuentran en un nivel A2 / B1 (clasificación en el MCER, 2001) suelen cometer en sus redacciones escritas. Se ha propuesto en esta investigación el diseño de un detector de verbos (*verb buster*) con el que mejorar *e-gramm* para que ayude a los alumnos a corregir los errores en las *formas verbales*. El diseño de este detector de verbos ha sido planteado por Downie (2014) bajo la teoría gramatical que concibe la gramática inglesa como un inventario de patrones gramaticales (*the theory of Pattern Grammar*) que según Downie (ibid.) se pueden identificar con ayuda de las técnicas que se usan en el análisis de corpus lingüísticos. En la sección 4.2.3., se han mostrado los 7 algoritmos que se pueden combinar e introducir en el corrector gramatical *e-gramm* para que la detección de *formas verbales* y del *tiempo verbal* (presente y pasado) en un texto escrito sea posible. En el estudio empírico llevado a cabo hemos podido ver que la *corrección de errores* de este tipo es posible con la ayuda del profesor que fue el que se encargó de detectar los tiempos verbales para que los alumnos posteriormente, con la ayuda de información metalingüística, corrigieran y aprendieran de sus errores. Podemos confirmar que también sería posible con el uso de programas informáticos como *e-gramm* y aplicando las propuestas de Downie (2014). De esta manera se podría conseguir que el alumno fuera más autónomo e independiente en la detección de los

tiempos verbales y a su vez liberar al profesor de este trabajo que limita en cierta medida el número de redacciones que los alumnos escriben en clase.

También se ha destacado en esta investigación que otra forma de liberar al profesor de la tarea de detectar los tiempos verbales en una redacción para que posteriormente el alumno considere si hay o no errores en la *deixis temporal* consistiría en enseñar a los alumnos a hacerlo de forma autónoma o con la ayuda de sus iguales.

## **5.2. Implicaciones pedagógicas a partir de los resultados.**

Hasta finales de la década de los años setenta, la tendencia en la metodología de la enseñanza de L2 enfatizaba la enseñanza de aspectos formales de la lengua bajo una perspectiva eminentemente explícita. Durante las décadas de los años ochenta y gran parte de los noventa, se optó por una metodología totalmente implícita, que resaltaba la importancia de la comunicación en el aprendizaje y el aprendizaje incidental mediante la lectura. Posteriormente, sin embargo, se ha producido un movimiento hacia una postura intermedia entre las otras dos, es decir, un enfoque metodológico que además de potenciar el uso comunicativo de la lengua, presta atención a determinados aspectos formales, en este caso aspectos gramaticales, dado que resulta más eficaz para los aprendices (Doughty, 1991; Doughty y Valera, 1998; Ellis R., Basturkmen y Loewen, 2002, Ellis, R., Shenn, Murakami, y Takashima, 2008; Salimi, Bonyadi, y Asghari, 2014).

Los resultados obtenidos en este estudio indican la existencia de una marcada tendencia entre los aprendices hispanohablantes de inglés como LE a cometer errores en la DTV en sus redacciones escritas. A través de este estudio se demuestra que es muy probable que el aprendiz pueda corregir estos errores a través de la implantación de estrategias explícitas:

(a) Potenciando la conciencia lingüística del aprendiz mediante breves explicaciones metalingüísticas que gradualmente ayuden a mostrar una actitud más cauta ante la DTV en las redacciones escritas, de manera que el aprendiz pueda adaptar la temporalidad de la acción al contexto en el que se desarrolla.

(b) Atrayendo la atención del alumno sobre las FVC para que sea el alumno el que decida si la DTV es correcta o no. Esta combinación es posible a través del *filtro de formas verbales* donde se combinan las dos estrategias pedagógicas para que el alumno las pueda aplicar en sus redacciones escritas. Por un lado el alumno tiene a su disposición explicaciones metalingüísticas sobre los errores que los alumnos suelen cometer en la DTV para que pueda consultarlas en el momento de revisar sus textos escritos. Por otro lado, es el alumno el que debe aplicar esta información al producir textos escritos y comprobar si ha cometido o no errores en este aspecto gramatical. De esta manera, el alumno puede pasar un primer filtro a sus redacciones y modificar las FVC que considere oportunas para que el profesor se centre en otros aspectos de la redacción como puede ser el estilo, la precisión léxica, etc. Actividades como las que se sugieren en este estudio y que claramente apuestan por la implicación activa del alumno en el proceso de aprendizaje a través de la corrección de sus redacciones, siempre serán más positivas que aquellas otras en las que es el profesor el que tiene que encontrar y corregir los errores, dando lugar a más trabajo para el profesor fuera del aula y que en ocasiones provoca que la escritura de redacciones se realice con poca frecuencia.

Hay determinados aspectos lingüísticos especialmente complicados que el aprendiz difícilmente podrá superar sin ayuda externa en la forma de enseñanza explícita. Se ha descubierto que los alumnos con un nivel de inglés de 2º de bachillerato, cometen errores en los tiempos verbales al redactar redacciones del tipo narrativo. Por ejemplo, en el corpus de 7.184 palabras que se recopiló para esta

investigación, encontramos oraciones como (a) *there were many shops*; (b) *we always go to the beach*; (c). *I enjoy the holidays*. Sin conocer el contexto al que pertenecen estas oraciones, se podría decir que no hay ningún error en ellas. Sin embargo, estas tres oraciones tienen errores en el *tiempo verbal* y requieren un cambio en la *forma verbal* para adaptarlas al contexto al que pertenecen.

P11

(a) *there \*were many shops >>> there are many shops*

P13

(b) *we always \*go to the beach >>> we always went to the beach*

P15

(c) *I \*enjoy the holidays >>> I enjoyed the holidays*

Los alumnos que escribieron estas oraciones para participar en la presente investigación, revisaron sus redacciones de forma no guiada antes de entregarlas al investigador y no corrigieron los errores en los tiempos verbales. Sólo lo consiguieron hacer cuando revisaron las redacciones con ayuda del FFV.

Ante este descubrimiento, queremos llamar la atención del profesor sobre esta cuestión y ponemos a su disposición la actividad denominada FFV para corregir este tipo de errores. Se ha podido comprobar en esta investigación que su uso es beneficioso principalmente en la precisión comunicativa que el alumno debe tener en sus textos escritos al tratarse de un medio donde la ausencia del emisor en el momento de la descodificación del mensaje hace imposible cualquier aclaración. Aquí encontramos una de las grandes diferencias entre un texto escrito y un texto oral.

La información que este estudio aporta permite que el profesor conozca con gran detalle los errores en la DTV que sus alumnos pueden cometer en la *producción escrita*,



de manera que las estrategias pedagógicas y los materiales didácticos que aquí se presentan, se puedan aplicar para mejorar la expresión escrita. Dichas estrategias y materiales se han desarrollado a partir de un problema de aprendizaje identificado en la *interlengua* del aprendiz. Disponer del conocimiento y de posibles vías de atención a una necesidad como la *corrección de errores* en la DTV en la *interlengua* del alumno, permite que el profesor esté preparado para intervenir y aplicar una enseñanza formal cuando el aprendiz lo necesite. En algunos enfoques didácticos como el comunicativo, todavía muy presentes en muchas de las aulas de educación secundaria, se exige del profesor unas características personales, unos conocimientos lingüístico-pedagógicos y una capacidad de reacción poco realista y más allá de las posibilidades de la gran mayoría de los profesores de lenguas extranjeras (Medgyes, 1986). En el caso de la *producción escrita*, la redacción de textos sobre algún tema concreto es una práctica muy habitual entre el profesorado, sin embargo, no es fácil organizar esta actividad de manera que sea el alumno el que aprenda de sus errores de forma autónoma o con la ayuda de sus iguales. Es decir, convertir la escritura en una actividad en la que el alumno participa de forma activa en su propio aprendizaje, tal y como recomiendan algunos enfoque didácticos como el comunicativo. La actividad que se propone en esta tesis doctoral permite que la escritura de redacciones se convierta en un proceso comunicativo en el que a la vez el alumno puede reflexionar sobre algunos aspectos gramaticales de la lengua que entorpecen dicha comunicación. En el caso que nos ocupa, el aspecto gramatical que se ha destacado es la DTV, sin embargo, como ya se ha comentado anteriormente, la misma actividad podría desarrollarse con otros errores comunes como por ejemplo el uso de preposiciones o el orden de los adjetivos en la oración.

La presente investigación se ha desarrollado en el contexto educativo de la enseñanza secundaria donde hemos podido comprobar que la *producción escrita* suele tener como principal objetivo la enseñanza y aprendizaje de la LE. Es común ver en los institutos de enseñanza secundaria que los alumnos escriben redacciones en la LE para mejorar su competencia comunicativa en la lengua. Se trata de una práctica muy extendida actualmente con la que se suele evaluar la competencia escrita del alumno. Esta práctica seguramente se mantendrá con los nuevos currículos (*Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre*) que se han publicado recientemente (3 de enero de 2015) como consecuencia de la implantación de la LOMCE (8/2013, de 9 de diciembre) en educación secundaria y que aportan algunos cambios en lo que a la evaluación de la *producción escrita* en la LE se refiere. Aparecen por primera vez, tanto en la educación primaria como secundaria, los *estándares de aprendizaje evaluables* con los que los profesores tendrán que evaluar y calificar a los alumnos. Los estándares están divididos en cuatro bloques, dos de comprensión y otros dos de producción oral y escrita. En el bloque denominado *producción de textos escritos: expresión e interacción*, los estándares de aprendizaje evaluables se caracterizan por destacar la funcionalidad de la LE en actividades reales a las que el alumno se enfrentará en el futuro. Así se destaca que el alumno de 2º de bachillerato deberá:

- (a) Completar un cuestionario detallado con información personal,
- (b) Escribir, en cualquier soporte o formato, un curriculum vitae detallado, junto con una carta de motivación.
- (c) Tomar notas, con el suficiente detalle, durante una conferencia, charla o seminario, y elaborar un resumen.
- (d) Escribir notas, anuncios, mensajes y comentarios, en cualquier soporte.
- (e) Escribir informes en formato convencional y de estructura clara.

- (f) Escribir correspondencia personal, en cualquier soporte, y comunicarse con seguridad en foros y blogs.
- (g) Escribir, en cualquier soporte, cartas formales de carácter académico o profesional.

La nueva normativa precisa mucho más los tipos de texto que los alumnos tendrán que redactar en el futuro, varios de ellos de carácter formal como un currículum vitae, cartas formales, o informes, donde la corrección gramatical es substancial para evitar malentendidos. Los alumnos deben ser conscientes de la importancia que este aspecto tiene en un texto formal y desarrollar estrategias con las que abordar la revisión de los textos que tendrán que redactar en el futuro. La actividad que se ha planteado en la presente investigación puede servir a las nuevas generaciones para desarrollar este propósito.

### 5.2.1. El aprendizaje de la DTV.

Los resultados de este estudio demuestran que disponer de información sobre la naturaleza del sistema lingüístico que se está aprendiendo, le permite al aprendiz tener más autonomía e independencia para evitar o corregir errores gramaticales como los que se suelen cometer en la DTV en las redacciones escritas.

No cabe **duda que es aconsejable explotar las similitudes y diferencias lingüísticas entre la L1 y la L2 en el ámbito de los tiempos verbales**, dado que esto supone un apoyo considerable para el aprendiz. Despertar cierto grado de conciencia lingüística en el aprendiz puede ser beneficioso para hacer un buen uso de las similitudes pero, a su vez, adoptar una actitud cauta para evitar la generalización excesiva en cuanto a las ventajas de tal estrategia de aprendizaje. La observación de Swan (1997) resulta muy pertinente a este respecto:

Clearly, the more aware learners are of the similarities and differences between their mother tongue and the target language, the easier they will find it to adopt effective learning and production strategies. Informed teaching can help students to formulate realistic hypotheses about the nature and limits of crosslinguistic correspondences (Swan, 1997: 179).

Algunos autores consideran que en lo relativo a características lingüísticas que no son marcadamente diferentes en la L1 y la L2 y, por consiguiente inducen a los aprendices a pensar que efectivamente han adquirido un conocimiento preciso en la L2, puede ser necesario, o recomendable, proporcionar pruebas negativas con el fin de clarificar ambigüedades, es decir, una enseñanza de carácter moderadamente explícito (Spada, 1997).

La hipótesis corroborada en este estudio, indica que el análisis y el tratamiento pedagógico de ciertos aspectos gramaticales son útiles en el aprendizaje/adquisición de una lengua no materna. Concretamente, **en lo que respecta al aprendizaje de la DTV, es recomendable un procesamiento explícito de los mismos, en vista de los resultados obtenidos.**

No cabe duda de la necesidad de centrar la atención del alumno en la revisión de la DTV en el proceso global de aprendizaje de la escritura y de los beneficios que esta práctica supone para el aprendiz, aunque en ningún caso la intervención pedagógica debería limitarse a esta actividad. El aprendizaje de este aspecto gramatical que se centra únicamente en la elaboración de ejercicios gramaticales o en la exposición al rasgo de interés a través de la lectura intensiva o extensiva como medio de aprendizaje exclusivo, habrá de apoyarse en la *enseñanza formal*. Los ejercicios gramaticales con los que se suele centrar la atención del alumno en las distintas formas de los tiempos

verbales y en su *deixis temporal*, tan comunes en los libros de texto de L2, no parecen suficientes para evitar que los alumnos cometan errores en este aspecto en sus producciones escritas. **La atención explícita con mayor o menor énfasis, en función de su grado de dificultad, a través de la escritura de redacciones y de la retroalimentación correctiva de este aspecto concreto, puede ayudar a conseguir un conocimiento más profundo.**

Por otra parte, es imprescindible desarrollar la escritura en el proceso global de aprendizaje/adquisición de una L2 o LE. Se trata de una destreza compleja donde los elementos que la componen – palabras, oraciones, párrafos, contenido – están interrelacionados y orquestados por las intenciones y las actitudes del escritor. Uno de los usos que destaca Manchón (2011a) de la escritura en una LE es el de usar la escritura para aprender la LE en la que se escribe. En este sentido la escritura se ve como un medio para aprender, bien la propia lengua o bien un contenido específico (Harklau, 2002; Manchón, 2009, 2011a). En este punto es interesante destacar que en el caso de una LE las dificultades aumentan ya que como señala Manchón et al. (2005), en esas situaciones la habilidad lingüística y comunicativa se encuentra en desarrollo y en comparación con aquellos casos en los que se escribe en la L1 o la L2, los alumnos tienen un menor dominio de la lengua. Señalan Manchón y Roca del Larios (2011) que los beneficios de la escritura para el aprendizaje de una LE pueden ser muchos, sin embargo, esto va a depender de la actitud de los alumnos hacia los objetivos de la tarea, las características de la tarea y la búsqueda de solución de problemas. Con estos tres elementos bien orquestados, la escritura puede servir de refuerzo al desarrollo de las destrezas orales y de las estructuras gramaticales a la vez que mejora la comunicación (Raimés, 1983). Se trata de un proceso en el que se da respuesta a una demanda social. En ocasiones se presentan temas sobre los que el alumno escribe de modo significativo

(Mohan, 1986) y se destaca la función epistémica de la lengua escrita, concibiendo que el trabajo de la escritura tiene su punto de partida en el proceso de conocimiento de una materia dada y el alumno aprende a recoger información y a organizarla para redactarla a modo de comentario o de conclusión. En estos casos se produce una lectura en dos sentidos, como fuente de información sobre el tema que se va a escribir y como modelo sintáctico para expresar dicho contenido. Para ello es necesario desarrollar la capacidad creativa y las habilidades expresivas del escritor. Esto se consigue fomentando la producción espontánea y original como medio que conduce a descubrir las posibilidades literarias y a la satisfacción que produce la expresión de sentimiento y opiniones personales (Moffett, 1982). En estos casos predomina la estimulación de las ideas del aprendiz a través de la planificación previa de tareas escritas, tales como los diarios. Los aspectos formales en las redacciones de los alumnos pierden protagonismo y se promueve la estimulación de ideas a través especialmente de la escritura libre.

### **5.3. Futuras investigaciones.**

El estudio de la percepción, interpretación y uso de los tiempos verbales no termina en esta tesis doctoral y no se limita a la DTV. De hecho, es necesario realizar más investigaciones sobre este aspecto ya que hay áreas sobre este tema que no se han podido abordar debido a las limitaciones de tiempo y espacio que supondría ampliar dichos temas. Una vez precisados los principales problemas que los alumnos pueden tener con los tiempos verbales y la DTV, sería muy interesante desarrollar futuras investigaciones donde realizar un estudio longitudinal que pudiera evaluar si los errores en la DTV, detectados en la *interlengua* de alumnos de educación secundaria y tratados desde una *enseñanza formal*, continúan apareciendo en las producciones escritas que estos alumnos realizan en niveles avanzados de su competencia lingüística. Como se ha

destacado anteriormente, en la presente investigación no se hizo una prueba retrasada que pudiera demostrar que ha habido una mejora a largo plazo en el uso de la DTV. En este sentido es necesario un estudio de mayor envergadura y probablemente con éste único objetivo.

Otro tema de investigación interesante para futuras estudios podría orientarse a comprobar si el mismo enfoque pedagógico planteado en la presente investigación se podría desarrollar para mejora otros aspectos en las producciones escritas de los alumnos de secundaria. Al igual que con la DTV, hay otros errores que los alumnos cometen en sus redacciones escritas y que pueden pasar desapercibidos tanto en revisiones no guiadas como en los correctores gramaticales que suelen incorporar los procesadores de texto más habituales. Es el caso de las preposiciones. Expresiones como *in London, from London, to London, of London*, son correctas dependiendo del contexto en el que están:

*The University of London consists of 17 self governing Colleges.*

*Day Trips from London.*

*Our free app for what to see and do in London.*

*With our current offers on cheap flights to London, getting there is easy and affordable.*

Sería interesante comprobar si estos errores también se podrían tratar aplicando un filtro con el que destacar este tipo de palabras y con explicaciones metalingüísticas que permitan al alumno reflexionar sobre este aspecto en una tarea comunicativa.





## **BIBLIOGRAFÍA**



- Acero Fernández, J. J. (1990). Las ideas de Reichenbach acerca del tiempo verbal. En I. Bosque (Ed.), *Tiempo y aspecto en español* (pp. 45-76). Madrid: Cátedra.
- Adán León, I. (2008). Los estilos de aprendizaje en la orientación y tutoría de bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 19 (1), 59-76
- Adams, R. (2003). L2 output, reformulation and noticing: implications for IL development. *Language Teaching Research*, 7 (3), 347-376
- Aijmer, K. y Stenström, A. B. (Eds.). (2004). *Discourse patterns in spoken and written corpora* (Vol. 120). John Benjamins Publishing.
- Akbari, R. (2008). Postmethod discourse and practice. *TESOL Quarterly*, 42 (4), 641-652.
- Akyel, A. (1994). First language use in EFL writing: planning in Turkish vs. planning in English. *International Journal of Applied Linguistics*, 4 (2), 169-184.
- Alabau Balcells, I. y Pérez Zorrilla, M. J. (2003). Evaluación de la lengua. Resultados de las evaluaciones de las áreas lingüísticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 330, 15-20.
- Alarcos Llorach, E. (1980). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Alcaraz Varó, E. (2002) Prólogo en I. Fortanet Gómez (coord.) *Cómo escribir un artículo de investigación en inglés* (pp. 12- 15). Madrid: Alianza.
- Allwright, D., y Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Álvarez Fernández, M. L., y García Sánchez, J. N. (2014). Evolución del proceso escritor desde la educación primaria a la secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (1), 5-26.
- Amdt, V. (1987). Six writers in search of texts: a protocol-based study of L1 and L2 writing. *English Language Teaching Journal*, 41 (4), 257-267.
- Andersen, R. W. (1986). El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma. En J. Meisel (Ed.), *Adquisición del Lenguaje* (pp.115-138). Frankfurt: Klaus-Dieter Vervuert Verlag.
- Andersen, R. W. (1991). Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition. En T. Huebner y C.A. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistics theories* (pp. 305-324). Amsterdam: John Benjamins.
- Andersen, R. W., y Shirai, Y. (1994). Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition*, 16 (2), 133-56.

- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89 (4), 369-406.
- Andringa, S., de Glopper K, y Hacquebord, H. (2011). Effect of explicit and implicit instruction on free written response task performance. *Language Learning*, 61 (3), 868 - 903.
- Archibald, A. (2001). Targeting L2 writing proficiencies: instruction and area of change in students' writing over time. *International Journal of English Studies*, 1 (1), 153-174.
- Archibald, A. y Jeffery, G. (2000). Second language acquisition and writing: a multidisciplinary approach. *Learning and Instruction*, 10 (1), 1-11.
- Arias Fuentes, D. (2012). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico: tareas pendientes. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 19, 33-46.
- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing*, 9 (3), 227-257.
- Aston, G. (1986). Trouble-shooting in interaction with learners: the more the merrier? *Applied Linguistics*, 7 (2), 128-143.
- Azevedo, M. (1980). The Interlanguage of Advanced Learners: an error analysis of graduate students' Spanish. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 18 (3), 217-227.
- Bache, C. (1985). *Verbal aspect: a general theory and its application to present-day English*. Odense: Odense University Press.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: form, meaning, and use*. Malden, MA: Blackwell.
- Batstone, R. (1994). *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Bäuerle, R. S., y Von Stechow, A. (1980). Finite and non-finite temporal constructions in German. En C. Rohrer (Ed.), *Time, tense and quantifiers proceedings of the Stuttgart conference on the logic of tense and quantification* (pp. 375-421). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Bax, S. (2003). The end of CLT: a context approach to language teaching. *English Language Teaching Journal*, 57 (3), 278-287.

- Bello, A. (1847). *Gramática de la Lengua Castellana*. Madrid: EDAF, edición de noviembre de 2001.
- Benati, A. G. (2009). *Issues in second language proficiency*. Londres: Continuum.
- Benesch, S. (1987). Word processing in English as a second language: a case study of three non-native college students. En *Annual meeting of conference on college composition and communication* (pp. 1-11). Atlanta, GA: ERIC Document publication service.
- Benveniste, E. (1971) *Problems in General Linguistics*. Coral Gables, FL: University of Miami Press.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bermúdez, F. (2005). Los tiempos verbales como marcadores evidenciales. El caso del pretérito perfecto compuesto. *Estudios Filológicos*, (40), 165-188.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. En M. Young (Ed.), *Knowledge and Control: new directions for the sociology of education* (pp. 47-69). Londres: Routledge.
- Berwick, R. (1988). *The effect of task variation in teacher-led groups on repair of English as a foreign language*. (Tesis doctoral inédita). Department of administrative, adult and higher education. University of British Columbia.
- Bialystok, E. (1990). *Communicative Strategies*. Oxford: Blackwell.
- Biber, D. (2006). *University language: a corpus-based study of spoken and written registers*. Philadelphia, PA: John Benjamins publishing company
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17 (2), 102-118.
- Bitchener, J. y Ferris, D. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and second language writing*. New York: Routledge.
- Bitchener, J. y Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback in migrant and international students. *Language Teaching Research*, 12 (3), 409-431.
- Bitchener, J., y Knoch, U. (2010a). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten-month investigation. *Applied Linguistics* 31, 193-214.
- Bitchener, J., y Knoch, U. (2010b). Raising the linguistic accuracy of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing* 19 (4) 207-217.

- Blanco García, N. (2004). Repensar nuestra relación con los libros de texto. *Andalucía Educativa*, 45, 7-11.
- Blondin, C., Candelier, M., Edenlenbos, P. Johnstone, R., Kubanek, A. y Taeschner, T. (1998). *Foreign languages in primary and pre-school education. A review of recent research within the european union*. Londres: CILT publications.
- Bolt, P. (1992). An Evaluation of grammar-checking programs as self-help learning aids for learners of English as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, 5 (1-2), 49-91
- Bonnet, G. (2004). The assessment of pupils' skills in English in eight European countries 2002: the European network of policy makers for the evaluation of educational systems.
- Briscoe, T., Medlock, B., y Andersen, O., (2010). Automated assessment of ESOL free text examinations. *University of cambridge computer laboratory technical reports*, UCAM-CL-TR-790.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: a functional analysis. *Review of educational research*, 51 (1), 5-32.
- Brown, J. D. (1988). *Understanding Research in Second Language Learning: a teacher's guide to statistics and research design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brunello, G., y de Paola, M. (2013). The costs of early school leaving in Europe. *IZA Discussion Paper*, No. 7791
- Bruton, A. (2009). Improving accuracy is not the only reason for writing, and even if it were.... *System*, 37 (4), 600-613.
- Bueno González, A. (1992). Errores en la elección de palabras en inglés por alumnos de Bachillerato y COU. En A. Bueno González, J. A. Carini Martínez, y A. Linde López (Eds.), *Análisis de errores en inglés: tres casos prácticos* (pp. 39-105). Granada: Universidad de Granada.
- Bueno González, A. (1996). Writing. En N. McLaren, y D. Madrid (Eds.), *A Handbook for TEFL* (pp. 285-307). Alcoy: Marfil.
- Bull, W. E. (1960): *Time, tense, and the verb: A study in theoretical linguistics, with particular attention to Spanish*. Berkeley: University of California press.
- Bulté, B., y Housen, A. (2009). *The development of lexical proficiency in L2 speaking and writing tasks by Dutch-speaking learners of French in Brussels*. Presentación en *Task-based language teaching conference*. Lancaster: England.
- Burrough-Boenisch J. (2003). Shapers of published NNS research articles. *Journal of Second Language Writing*, 12 (3), 223-243.

- Bygate, M., Skehan, P. y Swain, M. (2001). *Researching pedagogical tasks: second language learning, teaching, and assessment*. Londres: Pearson.
- Byrne, D. (1986). *Teaching oral English*. Londres: Longman.
- Byrnes, H. (2011). Beyond writing as language learning or content learning: construing foreign language writing as meaning making. En R. M. Manchón (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (pp. 133-158). Amsterdam: John Benjamins.
- Cabaleiro González, M. B. (2003). La escritura en L1 y L2: estudio empírico. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 16, 33-52.
- Cáceres, R. G. (2014). La composición escrita de textos narrativos en alumnos sordos de educación secundaria. *Aula Abierta*, 42 (1), 22-27.
- Camarero Suárez, F.; Martín del Buey, F. y Herrero Diez, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (4), 615-622.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M., y Ribas, T. (2000). Metalinguistic Activity: the link between writing and learning to write. En A. Camps y M. Milian (Eds.), *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 103-124). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards y W. S. Richard (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-28 ). Londres: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carrasco Gutiérrez, A. y García Fernández, L. (1996): Observaciones sobre la correlación de tiempos en español. En G. Wotjak (Ed.), *El verbo español. Aspectos morfosintácticos, sociolingüísticos y lexicogenéticos* (pp. 61-72). Madrid: Vervuert Iberoamericana.
- Carson, J. E., Carrel, P. L., Silverstein, S., Kroll, B. y Kuehn, P. A. (1990). Reading-writing relationships in first and second language. *TESOL Quarterly*, 24, 245-266.
- Cassany, D. (2005): *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Chacón-Beltrán, R. (2007). Learner autonomy in Call: A grammar-checker for Spanish EFL students. En Rasulic, Katarina y Trbojevic, Ivana (Eds), *English language and literature studies: interfaces and integrations* (pp. 267-273). Serbia: University of Belgrade.

- Chacón-Beltrán, R. (2009). Learner autonomy and lifelong learning: technological solutions in the European higher education area. En M. L. Pérez Cañado (Ed.), *English language teaching in the European credit transfer system* (pp. 187-206). Germany: Peter Lang
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12 (3), 267-296.
- Chen, H. J. H. (2009). Evaluating two web-based grammar checkers - microsoft ESL assistant and NTNU statistical grammar checker. *Computational Linguistics and Chinese Language Processing*, 14 (2), 161-180.
- Chenoweth, N. A. (1987). The need to teach re-writing. *English Language Teaching Journal*, 41 (1), 25-30.
- Chen, J. C., y Brown K. L. (2012). The effects of authentic audience on English as a second language (ESL) writers: a task-based, computermediated approach. *Computer Assisted Language Learning*, 25 (5), 435-454.
- Ching, R. (1990). *Making connections: Computer, tutors, and ESL students*. International. En *TESOL annual convention*. San Francisco: ERIC document publication service.
- Chodorow, M., y Leacock, C., (2000). An unsupervised method for detecting grammatical errors. En 1<sup>st</sup> annual meeting of North American Chapter of the Association for Applied Linguistics (pp. 140-147). Association for Computational Linguistics
- Closas, A. H., Sanz de Acedo, M. L., y Ugarte, M. D. (2011). An explanatory model of the relations between cognitive and motivational variables and academic goals. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1), 19-38.
- Cohen, A. D., y Brooks-Carson, A. (2001). Research on direct vs. translated writing processes: students' strategies and their results. *Modern Language Journal*, 85 (2), 168-188.
- Cohen, A. D., y Cavalcanti, M. C. (1990). Feedback on written compositions: Teacher and student verbal reports. En B. Kroll (Ed.), *Second language writing: research insights for the classroom* (pp. 155-177). Cambridge: Cambridge University Press.
- Collins, L. (2002). The roles of L1 influence and lexical aspect in the acquisition of temporal morphology. *Language Learning*, 52 (1), 43-94.
- Collins, L. (2004). The particulars on universals a comparison of the acquisition of tense-aspect morphology among Japanese-and-French speaking learners of English. *The Canadian Modern Language Review*, 61(2), 251-274.



- Collins, L. (2007). L1 differences and L2 similarities: teaching verb tenses in English. *English Language Teaching Journal*, 61 (4), 295-303.
- Comisión Europea (2007): *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las comunidades europeas.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press,.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor, U., y Farmer, M. (1990). The teaching of topical structure analysis as a revision strategy for ESL writers. En B. Kroll (Ed.), *Second language writing: research insights for the classroom* (pp. 126-139). New York: Cambridge University Press.
- Conrad, S. M., y Goldstein, L. M. (1999). ESL student revision after teacher-written comments: text, contexts, and individuals. *Journal of Second Language Writing*, 8 (2), 147-179.
- Cook, V. (2002). Background to the L2 user. En V. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 user* (pp. 1-28). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching, 4th Edition*. Londres: Hodder Education.
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge.
- Coppieters, R. (1987). Competence differences between native and near-native speakers. *Language* 63, 544-573.
- Corder, S. P. (1967): The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5 (4), 161-170.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corpas, M. D. y Madrid, D. (2007). Desarrollo de la producción escrita en inglés al término de la Educación Secundaria Obligatoria Española. *Porta Linguarum*, 8, 169-188.
- Cortijo Delgado, M. I. (2014). Deja volar tu imaginación: recursos para fomentar la escritura creativa en clase de E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*, 10, 55-61.
- Coseriu, E. (1977): *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística: elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.

- Coulter, C. A. (1986). *Writing with a word processor: effects on cognitive development, revision and writing quality*. (Tesis doctoral). University of Oklahoma. Oklahoma
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cresswell, A. (2000). Self-monitoring in student writing: developing learner responsibility. *English language teaching journal* 54 (3), 235-244.
- Crystal, D. (2003). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford: Blackwell.
- Cuadrado Gómez C. (2010). *La temporalidad verbal en la segunda mitad del siglo XVI: modo indicativo*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- Cullen, R. (2008). Teaching grammar as a liberating force. *English Language Teaching Journal*, 62 (3), 221-230
- Cumming, A. (1989). Writing expertise and second language proficiency. *Language Learning*, 39 (1), 81-141.
- Cumming, A. (1995). Fostering writing expertise in ESL composition instruction: modeling and evaluation. En D. Belcher y G. Braine (Eds.), *Academic writing in a second language* (pp. 375-397). Norwood, NJ: Ablex Publishing Co.
- Cumming, A. (1998). Theoretical perspectives on writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 61-78.
- Cumming, A. (2001). Learning to write in a second language: two decades of research. *International Journal of English Studies*, 1 (2), 1-23.
- Cumming, A. y So, S. (1996). Tutoring second language text revision: does the approach to instruction or the language of communication make a difference? *Journal of Second Language Writing*, 5 (3), 197-226.
- Cumming, A., Rebuffot J., y Ledwell M. (1989). Reading and summarizing challenging texts in first and second languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 201-219.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-251.
- Daiute, C. (1985). Do writers talk to themselves? En, S. Freeman (Ed.), *The acquisition of written language: Revision and response* (pp.133-159). Nonwood, NJ: Ablex.
- Daiute, C. (1986). Physical and cognitive factors in revising: Insights from studies with computers. *Research in the Teaching of English*, 20 (2), 141-159.

- Dalton, D. W., y Hannafin, M. J. (1987). The effect of word processing on written composition. *Journal of Educational Research*, 80 (6), 338-342.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., y Smit, U. (2010). Charting policies, premises and research on content and language integrated learning. En C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp. 1-22). Amsterdam: Benjamins.
- Dave, A. M., y Russell, D. R. (2010). Drafting and revision using word processing by undergraduate student writers: changing conceptions and practices. *Research in the Teaching of English*, 44 (4), 406-434.
- De la Torre, S. (1993). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Madrid: Escuela Española.
- DeKeyser, R. M. (1995). Learning second language grammar rules: an experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition* 17 (03), 379-410.
- DeKeyser, R.M. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. En C. Doughty y J. Williams (Eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. En C. Doughty y M. Long (Eds.), *The Handbook of second language acquisition* (pp. 313- 348.). Oxford: Blackwell.
- DeKeyser, R. M. (2007a). *Practicing in a second language: perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dekeyser, R. M. (2007b). Skill acquisition theory. En B. VanPatten, y J. Williams, (Eds.), *Theories in second language acquisition: an introduction* (pp. 97-113). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Devine, J., Railey, K., y Boshoff, P. (1993). The implications of cognitive models in L1 and L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 2 (3), 203-225.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*. 21, 231-246.
- Donna, S. (2000). *Teach business English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference. *Studies in Second Language Acquisition*, 13 (4), 431-496.

- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 206-257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C., y Varela, E. (1998). Communicative focus on form. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114-138). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C., y Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Downie, M. (2014). Verb busting: a corpus-based study on the syntactic behaviour of verbs in written data from the British National Corpus (BNC). (Documento inédito).
- Dowty, D. (1979). *Word meaning and montague grammar*. Reidel, Dordrecht.
- Dowty, D. (1986). The effects of aspectual class on the temporal structure of discourse: semantics or pragmatics? *Linguistics and Philosophy*, 9, 37-61.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982): *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- East, M. (2012). *Task-based language teaching from the teachers' perspective: Insights from New Zealand* (vol. 3). John Benjamins Publishing.
- Echevarría, J., Vogt, M. y Short, D. (2008). *Making content comprehensible for English learners: The SIOP model*. Boston: Pearson Education.
- Edge, J. (1989). *Mistakes and Correction*. Londres: Longman.
- Ellis, N. C. (1993). Rules and instances in foreign language learning: interactions of implicit and explicit knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology*, 5 (3), 289-319.
- Ellis, N. C. (1994). Implicit and explicit language learning: an overview. En N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. Londres: Academic Press Limited.
- Ellis, R. (1994a): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994b). A theory of instructed second language acquisition. En N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. Londres: Academic Press Limited.
- Ellis, R. (2001). Introduction: investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51 (s1), 1-46.

- Ellis, R. (2003). *Task-based learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning*, 54(2), 227-275
- Ellis, R. (2005). *Planning and task performance in a second language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: an SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 83-107.
- Ellis, R. (2010). Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language teaching*, 43 (2), 182-201.
- Ellis, R. (2014). Grammar teaching for language learning. *Babylonia the Journal of language teaching and learning*, 2, 10-15.
- Ellis, R. y Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., Basturkmen, H., y Loewen, S. (2002). Doing focus-on-form. *System*, 30 (4), 419-432.
- Ellis, R., Shenn, Y, Murakami, M., y Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36 (3), 353-371.
- Estaire, S., y Zanon, J. (1994). *Planning classwork: A task-based approach*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Etxeberriá, F., Intxausti, N., y Joaristi, L. (2013). Factors favouring the educational involvement of immigrant families with children in primary education. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (1), 109-136.
- Fathman, A., y Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: focus on form versus content. En B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom* (pp. 178-190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Faucet, L., West, M., Palmer, H., y Thorndike, E. L. (1936). *The interim report on vocabular selection for the teaching of English as a foreign language*. Londres: P. S. King.
- Feez, S. (1998). *Text-based syllabus design*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Fernández, A. P., Anaya, D., y Suárez, J. M. (2012). Motivational features and motivational self-regulatory strategies in the middle school. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (1), 95-112.

- Fernández, R. (2001). La enseñanza del inglés en los centros de educación secundaria. En C. Manuel (Ed.), *Teaching American literature in Spanish universities* (pp. 19-22). Universidad de Valencia.
- Ferris, D. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31 (2), 315-339.
- Ferris, D. (1999). The case of grammar correction in L2 writing classes: a response to Truscott. *Journal of Second Language Writing*, 8 (1), 1-11.
- Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Ferris, D. (2003). Responding to writing. En B. Kroll (Coord.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 119-140). New York: Cambridge University Press.
- Ferris, D. (2004). The "grammar correction" debate in L2 writing: where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime?). *Journal of Second Language Writing*, 13 (1), 49-62.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. En K. Hyland y F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: contexts and issues* (pp. 81-104). New York: Cambridge University Press.
- Ferris, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA. Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32 (2), 181-201.
- Ferris, D., y Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10 (3), 161-184.
- Fillmore, C. J. (1975). *Santa Cruz lectures on deixis*. Bloomington: Indiana University.
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: a social cognitive theory of writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Flowerdew, L. (2000). Using a genre-based framework to teach organizational structure in academic writing. *ELT Journal*, 54 (4), 369-378.
- Flowerdew, L. (2008). *Corpus-based analyses of the problem-solution pattern*. Amsterdam/Londres: John Benjamins Publishing Company.
- Foster, P. y Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. *Studies on Second Language Acquisition*, 18 (3), 299-323.

- Foster, P. y Skehan, P. (1999). The influence of source of planning and focus on planning on task-based performance. *Language Teaching Research*, 3 (3), 215-247.
- Fotos, S. (1993). Consciousness raising and noticing through focus on form: grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics*, 14 (4), 385-407.
- Fotos, S. y Nassaji, H. (2007). *Form-focused instruction and teacher education*. Oxford: Oxford University Press.
- Francis (1993). A corpus-driven approach to grammar: principles, methods and examples. En M. Baker, G. Francis, y E. Tognini-Bonelli (Eds), *Text and technology: in honour of John Sinclair* (pp.137-156). Amsterdam: John Benjamins.
- Frase, L. T., Kiefer, K. E., Smith, C. R., y Fox, M. L. (1985). Theory and practice in computer-aided composition. En S.W. Freedman (Ed.), *The acquisition of written language* (pp. 195-210). Nonwood, NJ: Ablex.
- Freebairn, I. (2000). The coursebook - Future continuous or past. *English Teaching Professional*, 15, 3-5.
- Gabbay, D. y Rohrer, C. (1978). Relative tenses: the interpretation of tense forms which occur in the scope of temporal adverbs or in embedded sentences. En C. Rohrer (Ed.), *Papers on tense, aspect and verb classification*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Gallego, M. (2014). Second language learners' reflections on the effectiveness of dictogloss: a multi-sectional, multi level analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (1), 33-50.
- García-Heras Muñoz, A. (2007). Programas informáticos de corrección gramatical en el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés): expresión escrita. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 17, 71-101
- García Mayo, M. P. (2007). *Investigating tasks in formal second language learning*. Multilingual Matters.
- García Mayo, M. P., y García Lecumberri, M. L. (2003), *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- García Fernández, L. (1998): *El aspecto gramatical en la conjugación*. Madrid: Arco Libros.
- Gaskell, D., y Cobb T. (2004). Can learners use concordance feedback for writing errors? *System*, 32 (3), 301-319

- Gass, S. M., y Magnan, S. S. (1993). Second-language production: SLA research in speaking and writing. En A. Omaggio (Ed.), *Research in language learning. principles, processes, and prospects*. Illinois: National Textbook Company.
- Gass, S., y Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: an introductory course*. New York: Routledge/Taylor Francis.
- Goldberg, A., Russell, M., y Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: a meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 2 (1), 1-52.
- Grabe, W., y Kaplan, R. (1996). *Theory and practice of writing*. Londres: Longman.
- Graham, J. H., y Graham, D. O. (1994). *The writing system workbook: a step-by-step guide for business and technical writers*. Fairfax, Virginia: Preview Press.
- Granger S., y Meunier F. (1994). Towards a grammar checker for learners of English. En U. Fries y G. Tottie (Eds), *Creating and using English language corpora* (pp. 79-91). Amsterdam y Atlanta: Rodopi.
- Guillaume, G (1984). *Temps et verbe. Théorie des aspects, des modes et des temps*. París: Librairie Honoré Champion.
- Gupta P., y Schulze M. (2009). Human language technologies (HLT). Modulo 3.5. En G. Davies (Ed.), *Information and communications technology for language teachers (ICT4LT)*. Slough, Thames Valley University. Disponible en: [http://www.ict4lt.org/en/en\\_mod3-5.htm](http://www.ict4lt.org/en/en_mod3-5.htm)
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K., y Hasan, R. (1976): *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Hammond, J. (1987). An overview of the genre-based approach to the teaching of writing in Australia. *Australian Review of Applied Linguistics*, 10 (2), 163-181.
- Harklau, L. (2002). The role of writing in classroom second language acquisition. *Journal of Second Language Writing*, 11 (4), 329-350.
- Harley, B. (1989). Functional grammar in French immersion: a classroom experiment. *Applied Linguistics*, 10 (3), 331-359.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. Londres: Longman.
- Harmer, J. (2003). Popular culture, methods and context. *English Language Teaching Journal*, 57 (3), 288-294.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Londres: Longman



- Hatasa, Y. A., y Soeda, E. (2000). Investigating the use of L2 writing strategies: the case of Japanese. En *American Association of Applied Linguists 2000 Conference*, Vancouver, Canada.
- Hawking, S. (1988). *Historia del tiempo: del big bang a los agujeros negros*. México: Grijalbo.
- Hawking, S. (2001). *El Universo en una cáscara de nuez*. Barcelona: Crítica.
- Hawking, S., y Mlodinow, L. (2005). *Brevísima historia del tiempo*. Barcelona, Crítica.
- Hedgcock, J., y Lefkowitz, N. (1994). Feedback on feedback: assessing learner receptivity to teacher response in L2 composing. *Journal of Second Language Writing*, 3 (2), 141-163.
- Hedge, T. (1988). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hernández García, F. (2009). *Recursos informáticos autónomos para desarrollar la destreza de la escritura en una segunda lengua a distancia: propuestas de mejora para el corrector gramatical e-gramm*. (Trabajo de investigación para el Diploma de Estudios Avanzado). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Hernández García, F. (2012). Palabras problemáticas y frases incorrectas: una solución autónoma para detectar lo indetectable. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 11, 41-55.
- Jones, C., y Carter, R. (2014). Teaching spoken discourse markers explicitly: a comparison of III and PPP. *Interantional journal of English Studies*, 14 (1), 37-54.
- Hillocks, G. (1986). Research on written composition. New directions for teaching. *Clearinghouse on Reading and Communication Skills*. National Institute of Education.
- Hinkel, E. (2011). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Volume II*. Londres: Routledge.
- Hirose, K. (2001). Realizing a giant first step toward improved English writing: a case in a Japanese university. En I. Leki (Ed.), *Academic writing programs* (pp. 35-46). Alexandria, VA: TESOL.
- Hirose, K., y M. Sasaki. (1994). Explanatory variables for Japanese students' expository writing in English: an exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 3 (3), 203-229.
- Hopper, P. J. (1982). *Tense-aspect: between semantics and pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.

- Housen, A., y Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30, 461–473.
- Hu, G. (2005). English language education in China: policies, progress, and problems. *Language Policy*, 4 (1), 5-24.
- Hu, G. (2011). Metalinguistic knowledge, metalanguage, and their relationship in L2 learners. *System*, 39 (1), 63-77.
- Hunston, S. (2002). *Corpora in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunston, S., y Francis, G. (2000). *Pattern-Grammar: a corpus-driven approach to the lexical grammar of English*. Amsterdam: Benjamins.
- Hyland, F. (1998). The impact of teacher-written feedback on individual writers. *Journal of Second Language Writing*, 7 (3), 255-288.
- Hyland, F. (2003). Focusing on form: student engagement with teacher feedback. *System*, 31 (2), 217-230.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Harlow: Longman.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2013). Second language writing: The manufacture of a social fact. *Journal of Second Language Writing*, 22 (4), 426-427.
- Hyland, K., y Hyland, F. (2006): *Feedback in second language writing: contexts and issues*. New York: Cambridge University Press.
- Hyltenstam K. (1977): Implicational patten in interlanguage syntax variation. *Language Learning*, 27 (2), 383-411
- Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, 30 (4), 693-722.
- Ike, N. J. (1990). From brainstorming to creative essay: teaching composition writing to large classes. *English Teaching Forum*, 28 (2), 41-43.
- INECSE (2004). Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa: Educación Secundaria Obligatoria 2001: informe final. Elaboración del informe: M<sup>a</sup> del Mar González García y Azucena Corredera González. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Izumi, E., Uchimoto, K., Saiga, T., Supnithi, T., y Isahara, H. (2003). Automatic error detection in the Japanese learners' English spoken data. En *Proceedings of the 41st Annual Meeting on Association for Computational Linguistics-Volume 2* (pp. 145-148). Sapporo: Association for Computational Linguistics.

- Jimenez de Maquirriain, Pantrigo, A, Cabello Vidaurreta, M. M y García, Arnedo, M., E. (2006). Español por contenidos a través de tareas en la E.S.O. *Interlingüística*, 17, 553-561
- Jin, L., y Cortazzi, M. (2011). Re-evaluating traditional approaches to second language teaching and learning. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Vol. 2 (pp. 558-575 ) New York: Routledge.
- Johns, A. M. (1997). *Text, role, and context*. New York: Cambridge University Press.
- Johns, A. M. (1990). L1 composition theories: implications for developing theories of L2 composition. En B. Kroll (Ed.), *Second language writing. Research insights for the classroom* (pp.24-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria: Association for supervision and curriculum development.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, O. y Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement. A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Johnson, M., y Sterkel, K. (1984). Writing with the computer brings positive results. *Business Education Forum*, 35, 32-36.
- Joram, E., Woodruff, E., Lindsey, P., y Bryson, M. (1990). Students' editing skills and attitudes towards word processing. *Computers and Composition*, 7 (3), 55-72.
- Karson, C. (2005). *Written English errors: a case study of one secondary school in Hong Kong*. Postgraduate thesis for the Master of Arts in Applied Linguistics. University of Hong Kong.
- Kartchava, E., y Ammar, A. (2014). The noticeability and effectiveness of corrective feedback in relation to target type. *Language Teaching Research*, 18 (4), 428-452.
- Kepner, C. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second language writing skills. *The Modern Language Journal*, 75 (3), 305-313.
- Khatib, M., y Meihami, H. (2015). Languaging and writing skill: the effect of collaborative writing on EFL students' writing performance. *Advances in Language and Literary Studies*, 6 (1), 203-211.
- King, L. D. (1983). The semantics of tense, orientation, and aspect in English. *Lingua*, 59 (2), 101-154.
- Kobayashi, H., y Rinnert, C. (1992). Effects of first language on second language writing: translation versus direct composition. *Language Learning*, 42 (2), 183-215.

- Kobayashi, H., y Rinnert, C. (2001). Factors relating to EFL writers' discourse level revision skills. *International Journal of English Studies*, 1 (2) 71-101.
- Kobayashi, H., y Rinnert, C. (2002). High school student perceptions of first language literacy instruction: Implications for second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 11 (2), 91-116.
- Kobayashi H., y Rinnert, C. (2008). Task response and text construction across L1 and L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 17 (1), 7-29.
- Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21 (4), 390-403.
- Kowal, M., y Swain, M. (1994). Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness'. *Language Awareness*, 3 (2), 73-93.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for input hypothesis. *The Modern language journal*, 73 (4), 440-464.
- Krashen, S., y Terrel T. D. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Londres: Prentice Hall International.
- Kuiken, F., y Vedder, I. (2011). Task complexity and linguistic performance in L2 writing and speaking: the effect of mode. En P. Robinson (Ed.), *Second language task complexity: researching the cognition hypothesis of language learning and performance* (pp. 91-104). Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Larendeau, P. (1998). Moment de l'énonciation, temps de l'énoncé et ordre de Procés. En A. Borillo, C. Veters y M. Vuillaume (Eds.), *Variations sur la référence verbale* (pp. 177-198). Amsterdam: Rodopi.
- Lasagabaster, D., y Doiz, A. (2003). Maturation constraints on foreign-language written production. En M. P. García Mayo y M. L. García Lecumberri (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language* (pp. 136-160). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

- Laufer, B. (2005). Focus on form in second language vocabulary acquisition. En S. H. Foster-Cohen, M. P. García Mayo y J. Cenoz (Eds.), *EUROSLA Yearbook 5*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lawley, J. (1999). A new computer-mediated writing aid for Spanish students of English as a foreign language. En P. Faber, W. Gewehr, M. Jiménez y A. J. Peck (Eds.), *English Language Teacher Education in Europe* (pp. 31-43). Sonderdruck: Peter Lang.
- Lawley, J. (2004). A preliminary report on a new grammar checker to help students of English as a foreign language. *Arts and Humanities in higher Education*, 3(3), 331-342.
- Lawley, J. (2009). An EFL grammar checker that really works: making Bologna come true. En M. L. Pérez Cañado (Ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System* (pp.197-204).Bern: Peter Lang.
- Lawley, J. (2015). New software to help EFL students self-correct their writing. *Language Learning and Technology*, 19 (1), 23-33.
- Lay, N. (1982). Composing processes of adult ESL learners. *TESOL Quarterly*, 16 (3), 406-407.
- Lay, N. (1988). The comforts of the first language in learning to write. *Kaleidoscope*, 4 (1), 15-18.
- Lázaro, A. (2013). Reformulation and self-correction: testing the validity of correction strategies in the classroom. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 10, 29-49.
- Lee, I., (1997). ESL learners' performance in error correction in writing: some implications for teaching. *System*, 25 (4), 465-477.
- Lee, I., (2013). Research into practice: written corrective feedback. *Language Teaching*, 46 (1), 108-119.
- Lee, J., y Seneff, S. (2008). Correcting misuse of verb forms. En *Proceedings of Association for Computational Linguistics -08: Human Language Technologies*, 174-182.
- Legutke, M., y Thomas, H. (1991). *Process and experience in the language classroom*. Londres: Longman.
- Leki, I. (1995). Coping strategies of ESL students in writing tasks across the curriculum. *TESOL Quarterly*, 29 (2), 235-260.
- Leki, I. (2001) Material, educational, and ideological challenges of teaching EFL writing at the turn of the century. *International Journal of English Studies*, 1 (2), 197-209

- Leki, I., Cumming, A., y Silva, T. (2008). *A synthesis of research on second language writing in English: 1980 a 2005*. New York: Routledge.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levy, C. M. y Ransdell, S. R. (1996). *The science of writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lewitt, P. J. (1990). How to cook a tasty essay: the secret of real rewriting. *English Teaching Forum*, 28 (1), 2-4.
- Lightbown, P. M., y Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative Language Teaching: effects on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (4), 429-448.
- Lin, M. H., Li, J. J., Hung, P. Y., y Huang, H. W. (2014). Blogging a journal: changing students' writing skills and perceptions. *English Language Teaching Journal*, 68 (4), 422-431.
- Lindemann, E. (1987). *A rhetoric for writing teachers*. New York: Oxford University Press.
- Lindholm-Leary, K. (2001). *Dual language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Littlewood, W. T. (2000). Task-based learning of grammar. *Teaching and Learning Update*, 1, 40-57.
- Littlewood, W. T. (2004). The task-based approach: some questions and suggestions. *English Language Teaching Journal*, 58 (4), 319-326.
- Littlewood, W. T. (2009). Chinese learners and interactive learning. En T. Coverdale-Jones y P. Rastall (Eds.), *Internationalising the university: the Chinese context* (pp. 206-222). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Littlewood, W. T. (2011). Communicative language teaching: an expanding concept for a changing world. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning, Volume II* (pp. 541-557). Londres: Routledge.
- Long, M. H. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17 (3), 359-382.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. DeBot, R. Ginsberg y C. Kramersch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52 ) Rowley, MA: Newbury House.

- Long, M. H. y Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorenzo Moledo, M., Argos González, J., Hernández García, J. y Vera Vila, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XXI*, 17 (1), 15-38.
- Lozano, C., y Mendikoetxea, A. (2007). Learner corpora and the acquisition of word order: a study of the production of verb-subject structures in L2 English. En *Proceedings of the corpus linguistics conference 2007*. Birmingham: University of Birmingham.
- Lüdeling, A., Kytöe, M., y McEnery, T. (2008). *Corpus Linguistics: an International handbook*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lyons, J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1977). *Semantics. Vol. 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1997): *Semántica lingüística. Una introducción*. Barcelona: Paidós.
- Lyster, R. (2011). Content-based second language teaching. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 611-630). New York: Routledge.
- Lyster, R., y Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1), 37-66.
- MacArthur, C. A. (2006). The effects of new technologies on writing and writing processes. En C. A. MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research* (pp. 248-262). New York: Guilford Press.
- MacArthur, C. A. (2009). Reflections on research on writing and technology for struggling writers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24 (2), 93-103.
- MacDonald, J. G. (1992). *El aspecto imperfectivo en inglés; su expresión y función en el texto narrativo*. (Tesis doctoral inédita). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics*, 27 (3) 405-430.
- Madrid, D. (1999): Errores gramaticales en la producción escrita de los angloamericanos. En *Actas del I Congreso Internacional sobre Educación Lingüística y Literaria en el Contexto del Sistema Educativo* (pp. 609-623). Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Manchón, R. M. (1999). La investigación sobre la escritura como proceso. Algunas implicaciones para la enseñanza de la composición en una lengua extranjera. En S. Salaberri (Ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Manchón, R. M. (2001a). Trends in the conceptualization of second language composing strategies: a critical analysis. *International Journal of English Studies*, 1 (2), 47-70.
- Manchón, R. M. (2001b). Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, Anexo 1, 39-71.
- Manchón, R. M., y de Haan, P. (2008). Writing in foreign language contexts: an introduction. *Journal of Second Language Writing*, 17 (1), 1-6.
- Manchón, R. M. (2009). Broadening the perspective of L2 writing scholarship: the contribution of research on foreign language writing. En R. M. Manchón (Ed.), *Writing in foreign language contexts: learning, teaching, and research* (pp. 1-19). Bristol: Multilingual Matters.
- Manchón, R. M. (2011a). Writing to learn the language: issues in theory and research. En R. M. Manchón (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (pp. 61-82). Amsterdam: John Benjamins.
- Manchón, R. M. (2011b). The language learning potential of writing in foreign language contexts: lessons from research. En T. Cimasko y M. Reichelt (Eds.), *Foreign language writing instruction: principles and practices* (pp. 44-64). Anderson, SC: Parlour Press.
- Manchón, R. M. y Roca de Larios, J. (2011). Writing to learn FL contexts: exploring learners' perceptions of the language learning potential of L2 writing. En R. M. Manchón (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (pp. 181-208). Amsterdam: John Benjamins.
- Manchón, R. M., Roca de Larios, J., y Murphy, L. (1999). The use of restructuring strategies in EFL writing: a study of Spanish learners of English as a foreign language. *Journal of Second Language Writing*, 8 (1), 13-44.
- Manchón, R. M., Roca de Larios, J., y Murphy, L. (2000a). An approximation to the study of backtracking in L2 writing. *Learning and Instruction*, 10 (1), 13-35.
- Manchón, R. M., Roca de Larios, J., y Murphy, L. (2000b). The strategic value of backtracking in L2 writing. En *the American Association for Applied Linguistics 2000 Conference*, Vancouver, Canada.
- Manchón, R. M., Roca de Larios, J., y Murphy, L. (2006). Generating text in native and foreign language writing: a temporal analysis of foreign language formulation processes. *The Modern Language Journal*, 89, 100-114.



- Manchón, R. M., Roca de Larios, J., y Murphy, L. (2007). Investigating beliefs about FL writing and composing strategy implementation. The effect of instruction and practice. En Conrick y M. Howard (Eds.), *From applied linguistics to linguistics applied: issues, practices, trends* (pp. 76-99). Birminham: BAAL.
- Manchón, R. M., Roca de Larios, J., y Murphy, L. (2009). The temporal dimension and problem-solving nature of foreign language composing processes: implications for theory. En R. M. Manchón (Ed.), *Writing in foreign language contexts: learning, teaching, and research* (pp. 102-129). Clevedon, Multilingual Matters.
- Manchón, R. M., Roca de Larios, J., Murphy, L., y Aguado, P. (2005). Learning and teaching writing in the EFL classroom. En N. McLaren, D. Madrid y A. Bueno (Eds.), *TELF in Secondary Education* (pp. 377-408). Granada: Universidad de Granada.
- Manchón R. M., Roca de Larios J., Murphy L., y Marín J. (2008). The foreign language writer's strategic behaviour in the allocation of time to writing processes. *Journal of Second Language Writing*, 17 (1), 30-47.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001). Consejo de Europa, Departamento de Política Lingüística. Estrasburgo.
- Martín Herrero, C. (2009). Aproximación a ciertas perspectivas en lingüística de corpus. En P. Cantos Gómez y A. Sánchez Pérez (Eds.): *A survey of corpus-based research*. Panorama de investigaciones basadas en corpus (pp. 1020-1032). Murcia: AELINCO.
- McAllister, C., y Louth, R. (1988). The effect of word processing on the quality of basic writers' revisions. *Research in the Teaching of English*, 22 (4), 417-427.
- Meara, P. (1993). The bilingual lexicon and the teaching of vocabulary. En R. Schreuder y B. Weltens (Eds.), *The Bilingual Lexicon* (pp.279-297). Amsterdam: John Benjamins.
- Medgyes, P. (1986). Queries from a communicative teacher. *English Language Teaching Journal*, 40 (2), 107-112.
- Mehisto, P., Marsh, D., y Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.
- Menárguez, R., Nicolás F., y Roca de Larios, J. (2012). Self-monitoring in L2 writing by Spanish secondary school students. *Porta Linguarum*, 18, 7-25.
- Ministerio de educación, cultura y deporte (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística: EECL. Volumen I: informe español*. Secretaría de estado de educación, formación profesional y universidades.

- Ministerio de educación, cultura y deporte (2013). *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia educación y formación 2020. Informe español 2013*. Secretaría de estado de educación, formación profesional y universidades.
- Miranda, A., Colomer, C., Fernández, I., y Presentación, M. J. (2012). Executive functioning and motivation children with ADHD on problem solving and calculation tasks. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (1), 51-72.
- Mitchel, T. F. (1979). The English appearance of aspect. En D. Allerton, E. Carney y D. Holdcroft (Eds.), *Function and context in linguistic analysis: a festschrift for William Haas* (pp. 159-184). Cambridge: Cambridge University Press,.
- Moffett, J. (1982). *Teaching the Universe of Discourse*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Mohan, B. A. (1986). *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Monereo, C., y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Como incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- More, J. (2006). A Grammar checker based on web searching. *Digitum*, 8, 1-5.
- Moreno, C., Moreno, V., y Zurita, P. (1998): A escribir se aprende escribiendo. En I. Alonso Belmonte (Coord.), *Carabela* (pp.75-101). Madrid: SGEL.
- Morphy, P., y Graham, S. (2012). Word processing programs and weaker writers/readers: a meta-analysis of research findings. *Reading and Writing*, 25 (3), 641-678.
- Muñoz, C. (2003). Variation in oral skills development and age of onset. En M. P. García Mayo y M. L. García Lecumberri (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language* (pp.161-181) Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Nassaji, H. y Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual review of applied linguistics*, 24, 126-145.
- Nassaji, H. y Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms - Integrating form-focused instruction in communicative context*. Londres: Routledge.
- Nemser, W. (1971): Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*. 9, 115-123.
- Nesselhauf, N. (2005). *Collocation in a learner corpus*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Nicolás-Conesa, F. (2012): *Development of mental models of writing in a foreign language context: dynamics of goals and beliefs*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Murcia. Dpto. de Filología Inglesa.

- Nicolás-Conesa, F., Roca de Larios, J., Coyle, Y. (2014). Development of EFL students' mental models of writing and their effects on performance. *Journal of Second Language Writing*, 24, 1-19.
- Nisbet, J., y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Norris, J., y Ortega, L. (2000) Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language learning*, 50 (3), 417-528.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. Hemel Hempstead: Prentice Hall Interantional.
- Nunan, D. (1993) *Introducing discourse analysis*. Penguin English.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OCDE (2009). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2009. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- OCDE (2014). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2009. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ochs, E. (1979). Planned and unplanned discourse. En T. Givon (Ed.), *Syntax and semantics. Vol.12: discourse and semantics* (pp. 51-80). New York: Academic Press.
- O'Neill, R. (1982). Why use textbooks? *English Language Teaching Journal*, 36 (2), 104-111.
- Ortega, L. (2004). L2 writing research in EFL contexts: some challenges and opportunities for EFL researchers. *Applied Linguistic Association of Korea Newsletter*. 1-10.
- Ortega, L. (2005). What do learners plan? Learner-driven attention to form during pre-task planning. En R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language* (pp. 77-109). Amsterdam: John Benjamins.
- Ortega, L. (2010). *Exploring interfaces between second language writing and second language acquisition. Presentación en Symposium on second language writing*, Murcia: Universidad de Murcia.
- Owston, R. D., Murphy, S., y Wideman, H. H. (1992). The effects of word processing on students' writing quality and revision strategies. *Research in the Teaching of English*. 26 (3), 249-276.

- Paltridge, B. (1997). *Genres, frames, and writing in research settings*. Amsterdam: John Benjamins.
- Panova, I., y Lyster, R. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 36 (4), 573-595.
- Parks, S., y Maguire, M. H. (1999). Coping with on-the-job writing in ESL: a constructivist-semiotic perspective. *Language Learning*, 49 (1), 143-175.
- Pennington, M., Costa, V., So, S., Shing, J., Hirose, K., y Niedzielski, K. (1997). The teaching of English-as-a-Second-Language writing in the Asia-Pacific region: a cross-country comparison. *RELC Journal*, 28 (2), 120-143.
- Pennington, M. C. (1996). *The computer and the non-native writer: a natural partnership*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Pennington, M. C. y So, S. (1993). Comparing writing process and product across two languages: a study of 6 Singaporean university student writers. *Journal of Second Language Writing*, 2 (1), 41-63.
- Pérez, M. R. (1998). *El sistema verbal en Gonzalo de Berceo. Las formas de la irrealidad*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela
- Periódico la verdad (2014): Todos los colegios serán bilingües en 2019 y elegirán cuántas materias dan en inglés. (18/01/2014).
- Pham, H. H. (2007). Communicative language teaching: unity within diversity. *English Language Teaching Journal*, 61 (3), 193-201.
- Phinney, M., y Khouri, S. (1993). Computers, revision, and ESL writers: the role of experience. *Journal of Second Language Writing*, 2 (3), 257-277.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: what does it reveal about second language learning, conditions, processes, outcomes? *Language Learning*, 44, 493-527.
- Pica, T. (2002). Subject matter content: how does it assist the interactional and linguistic needs of classroom language learners? *Modern Language Journal*, 86 (1), 1-19.
- Picas, A. (1982). *Teaching English writing*. Londres: Macmillan.
- Plough, I., y Gass S. (1993). Interlocutor and task familiarity: effect on interactional structure. En G. Crookes y S. Gass (Eds.), *Task and language learning: integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Polio, C., Fleck, C., y Leder, N. (1998). If only I had more time: ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions. *Journal of Second Language Writing*, 7 (1), 43-68.

- Porto Dapena, J. A. (1989). *Tiempos y formas no personales del verbo*. Madrid: Arco Libros.
- Posthumus, L. C. (1988). Basis for tense analysis in African languages. *South African Journal for African Languages*, 8 (4), 139-143.
- Posthumus, L. C. (1999). Can the deictic centre be shifted? *South African Journal for African Languages*, 19 (3), 188-195.
- Qi, D. (1998). An inquiry into language-switching in second language composing processes. *The Canadian Modern Language Review*, 54 (3), 413-435.
- Qi, D., y Lapkin, S. (2001). Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task. *Journal of Second Language Writing*, 10 (4), 277-303.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., y Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. Londres: Longman.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford.
- Raimes, A. (1991). Out of the woods: emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly*, 25 (3), 407-430.
- Raimes, A. (1994). Language proficiency, writing ability, and composing strategies: a study of ESL college student writers. En A. Cumming (Ed.), *Bilingual performance in reading and writing* (pp. 139-172). Ann Arbor: John Benjamins.
- Raimes, A. (1998). Teaching writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 142-167.
- Ramanathan V. (2003) Written textual production and consumption (WTPC) in vernacular and English-medium settings in Gujarat, India. *Journal of Second Language Writing*, 12 (2), 125-150.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of symbolic logic*. Londres: Colliers-Macmillan.
- Richards, J. C. (1971). Error analysis and second language strategies. *Language Science*, 17, 12-22.
- Richards, J. C. (2002). Accuracy and fluency revisited. En E. Hinkel, y S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 35-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Richards, J.C. (2005). *Communicative language teaching today*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. 2ª edición actualizada*. Madrid: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S., (2014). *Approaches and methods in language teaching third edition*. Italy: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (1996). Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (1), 27-67.
- Robinson, P. (2001a). Task complexity, cognitive resources and syllabus design: a triadic framework for examining task influences on SLA. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*. New York: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2001b). Task complexity, task difficulty and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22 (1), 27-57.
- Robinson, P. (2007). Aptitude, abilities, contexts and practices. En R. DeKeyser (Ed.), *Practice in second language learning: perspectives from Applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 256-286). New York: Cambridge University Press.
- Robinson, P., Mackey, A., Gass, S. M., y Schmidt, R. (2012). Attention and awareness in second language acquisition. En S. Gass y A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 247-267). New York: Routledge,.
- Robison, R. E. (1990). The primacy of aspect: aspectual marking in English interlanguage. *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (3), 315-330.
- Robledo Ramón, P., y García Sánchez, J. N. (2013). The involvement and satisfaction with education of the families of students with and without specific learning disabilities. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 137-156.
- Roca de Larios, J. (2013). Second language writing as a psycholinguistic locus for L2 production and learning. *Journal of Second Language Writing*. 22:444-445
- Roca de Larios, J., y Murphy, L. (2001). Some steps toward a socio-cognitive interpretation of second language composition processes. *International Journal of English Studies*, 1 (2), 25-45.
- Rodríguez Aguado, J. I., Villoria Díez B., y Paredes Arranz, F. J. (1997). *Las redacciones en lengua extranjera en Bachillerato y COU: Investigación Pedagógica*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Rohrer, C. (1980). *Proceedings of the Stuttgart conference on the logic of tense and quantification*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- Royo Sánchez, G. y Veiga Rodríguez, A. (1999): El tiempo verbal. Los tiempos simples. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española Vol. 2* (pp. 2867-2934). Madrid: Espasa Calpe.
- Ros Martínez de Lahidalga, I., Goikoetxea Piedrola, J., Gairín, J., y Lekue Rodríguez, P. (2012). Student engagement in the school: Interpersonal and intercenter differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 291-307.
- Ruegg, R. (2015). The relative effects of peer and teacher feedback on improvement in EFL students' writing ability. *Linguistics and Education*, 29, 73-82.
- Sachs, R. y Polio, C. (2007). Learners' uses of two types of written feedback on a L2 writing revision task. *Studies in Second Language Acquisition*, 29 (1), 67-100.
- Salaberry R., y Ayoun, D. (2005): The development of L2 tense-aspect in the Romance languages. En Salaberry R. y Ayoun (Eds.), *Tense and aspect in Romance languages* (pp.1-34). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin.
- Salas, M., y Martín-Cobos, M. (2006). La demanda de educación superior: un análisis macroeconómico con datos de corte transversal. *Revista de Educación*, 339, 637-660.
- Saldanya, M. P. (2004): Los tiempos verbales, dificultades teóricas y metodológicas. En L. García Fernández (Ed.), *El pretérito imperfecto*. Madrid: Gredos.
- Salimi, A., Bonyadi, A., y Asghari, A. (2014). The effect of focus on form on EFL learners' written task accuracy across different proficiency levels. *Theory and Practice in Language Studies*, 4 (4), 829-838.
- San Martín, R. (1997). *Análisis de los errores escritos cometidos en inglés por alumnos de 1º de BUP y 3º de ESO: importancia de la transferencia*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada: Departamento de Filología Inglesa.
- Sasaki, M., (2000). Toward an empirical model of EFL writing processes: an exploratory study. *Journal of Second Language Writing* 9 (3), 259-291.
- Saussure, F., (1995). *Curso de lingüística general*. Madrid: Akal.
- Scarcella, R. C. (1996). Secondary education in California and second language research: instruction ESL students in the 1990s. *CATESOL Journal*, 9 (1), 129-152.
- Scarcella, R. C., y Oxford, R. L., (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*. 11 (2), 129-158.

- Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. En G. Kasper y S. Blum-kulka (Eds.), *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. En R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). Manoa: University of Hawaii.
- Schmidt, R. (2001). Attention. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schoonen, R., Snellings, P., Stevenson, M., y Van Gelderen, A. (2009). Towards a blueprint of the foreign language writer: The linguistic and cognitive demands of foreign language writing. En R. M. Manchón (Ed.), *Writing in foreign language contexts. Learning, teaching and research* (pp. 7-101). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Schwartz, B. (1993). On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 147-163.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, 9, 67-92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Semke, H. (1984). The effects of the red pen. *Foreign Language Annuals*, 17 (3), 195-202.
- Sengupta, S. (2000). An investigation into the effects of revision strategy instruction on L2 secondary school learners. *System*, 28 (2), 97-113.
- Sheen, R., y O'Neill, R. (2005). Tangled up in form: critical comments on 'teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices' by Basturkmen, Loewen, y Ellis. *Applied Linguistics*, 26 (2), 268-274.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41 (2), 255-283.
- Sheen, Y. (2010). Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 32 (2), 203-234.
- Sheppard, K. (1992). Two feedback types: do they make a difference? *RELC Journal*, 23 (1), 103-110.



- Silva, T. (1990). Second language composition instruction: developments, issues and directions in ESL. En B. Kroll (Ed.), *Second language writing: research insights for the classroom* (pp. 11-23). Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva, T. (2013). Second language writing: talking points. *Journal of Second Language Writing*, 22 (4), 432-434.
- Simard, D., French, L., y Fortier, V. (2007). Elicited metalinguistic reflection and second language learning: Is there a link? *System*, 35 (4), 509-522.
- Sinclair, J. M. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sjöbergh, J. (2005). Chunking: an unsupervised method to find errors in text. En 15<sup>th</sup> Nordic Conference of Computational Linguistics. Joensuu: University of Joensuu
- Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task-based instruction. En J. Willis, y D. Willis, (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 17-30). Oxford: Heinemann.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, C. (1991). *The parameter of aspect*. Dordrecht: Kluwer.
- Smith, N., y Wilson, D. (1983) *La lingüística moderna*. Barcelona: Editorial Anagrama
- Spack, R. (1997). The acquisition of academic literacy in a second language. A longitudinal case study. *Written communication*, 14 (1), 3-62.
- Spada, N. (2007). Communicative language teaching: current status and future prospects. En J. Cummins, y C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp.271-288). Boston: Springer Science & Business Media.
- Spada, N. (2011). Beyond form-focused instruction: reflections on past, present and future research. *Language Teaching Research*, 44 (2), 225-236.
- Spada, N., Jessop, L., Tomita, Y., Suzuki, W., y Valeo, A. (2014). Isolated and Integrated form-focused instruction: effects on different types of L2 knowledge. *Language Teaching Research*, 18 (4): 453-473.
- Spada, N., y Lightbown, P. M. (1993). Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (2), 205-224.
- Spada, N., y Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: a meta-analysis. *Language Learning*, 60 (2), 263-308.

- Stapleton, P., y Radia, P. (2010). Tech-era L2 writing: towards a new kind of process. *English Language Teaching Journal*, 64 (2), 175-183.
- Steedman, M. J. (1982). References to past time. En R. J. Javella y W. Klein (Eds.), *Speech, place and action: studies in deixis and related topics* (pp.125-157). New York: John Wiley & Sons.
- Storch, N., y Tapper, J. (1996). Patterns of NNS student annotations when identifying areas of concern in their writing. *System*, 24 (3), 323-336.
- Storch, N., y Tapper, J. (1997). Student Annotations: what NNS and NS university students say about their own writing. *Journal of Second Language Writing*, 6 (3), 245-264.
- Storch, N., y Tapper, J. (2009). The impact of an EAP course on postgraduate writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 8 (3), 207-223.
- Storch, N., y Wiglesworth, G. (2010). Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 32 (2), 303-334.
- Suzuki, W. (2012). Written languaging, direct correction, and second language writing revision. *Language Learning*, 62 (4), 1110-1133.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some rules of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp.165-179). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidlhofer, (Eds.) 1995: *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). New York: Cambridge University Press.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: theory and research. En E. Hinkel (Ed.) 2005: *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Swain, M., y Lapkin, S. (1995). Problems in output and cognitive processes they generate: a step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16 (3), 371-391.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Swan, M. (1997). The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. En N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (pp. 156-180). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swan, M. (2005). *Practical English usage*. Oxford: Oxford University Press.
- Tao, L., I. (2013). A review of research into the output hypothesis. *Foreign Language and Literature*, S1.
- Tenny, C. (1994). *Aspectual roles and the syntax-semantics interface*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Tillema, M. (2012). *Writing in first and second language: empirical studies on text quality and writing processes*. (Tesis doctoral). Netherlands Graduate School of Linguistics, Utrecht University.
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus linguistics at work*. Amsterdam: John Benjamins.
- Torras, M. R., y Celaya, M. L. (2001). Age related differences in the development of written production. An empirical study of EFL school learners. *International Journal of English Studies*, 1 (2), 103-126.
- Trajtemberg, C., y Yiakoumetti A. (2011). Weblogs: a tool for EFL interaction, expression, and self-evaluation. *English Language Teaching Journal*, 65 (4), 437-445.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46 (2), 327-369.
- Truscott, J. (1998). Noticing in second language acquisition: a critical review. *Second Language Research*, 14 (2), 103-135.
- Truscott, J. (1999). The case for "The case against grammar correction in L2 writing classes": a response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8 (2), 111-122.
- Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: a response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 13 (4), 337-343.
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16 (4), 255-272.
- Truscott, J., y Hsu, A. Y. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, 17(4), 292-305.

- Tsang, W. K., y Wong, M. (2000). Giving grammar the place it deserves in process writing. *Prospect*, 15 (1), 34-45.
- Tschichold, C. (1999). Intelligent grammar checking for CALL. *ReCALL*, 11, 5-11.
- Tschichold, C. (1999). Grammar checking for CALL: strategies for improving foreign language grammar checkers. En K. Cameron (Ed.): *CALL: media, design & applications* (pp. 203–222). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Valdivieso, J. A., Carbonero, M. A., y Martín-Antón, L. (2013). Elementary school teachers' self-perceived instructional competence: a new questionnaire. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47-80.
- Van Beuningen, C. G. (2010). Corrective feedback in L2 writing: theoretical perspectives, empirical insights and future directions. *International Journal of English Studies*, 10 (2), 1-27.
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., y Kuiken, F. (2008). The effects of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 156, 279-296.
- Van Lier, L. (1995) *Introducing Language Awareness*. Londres: Penguin English.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, B., y Cadierno, T. (1993a). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (2), 225-243.
- VanPatten, B. y Cadierno, T. (1993b) Input processing and second language acquisition: A role for instruction. *The Modern Language Journal*, 77 (1), 45-57.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in philosophy*. Cornell University Press, Ithaca.
- Vurdien, R. (2013). Enhancing writing skills through blogging in an advanced English as a Foreign Language class in Spain. *Computer Assisted Language Learning*, 26 (2), 126-143.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- Warschauer, M., y Healey, D. (1998) Computer and language learning: an overview. *Language Teaching*, 31 (2), 57-71.
- Wedell, M. (2003). Giving TESOL change a chance: Supporting key players in the curriculum change process. *System*, 31 (4), 439-456.

- Weinreich, H. (1974): *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Weissberg, B. (2000). Developmental relationships in the acquisition of English syntax: writing vs. speech. *Learning and Instruction*, 10 (1), 37-53.
- Wesche, M. B., y Skehan P. (2002). Communicative, task-based, and content-based instruction. En Robert, B. K. (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 207-228). New York: Oxford University Press.
- White, L., Spada N., Lightbown P. M., y Ranta L. (1991). Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics*, 12 (4), 416-432.
- Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21 (4), 321-331.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Londres: Longman.
- Wolff, D. (2007). CLIL: bridging the gap between school and working life. En D. Marsh y D. Wolff (Eds.), *Diverse contexts-converging goals: CLIL in Europe* (pp. 15-25). Frankfurt: Peter Lang.
- Xiang, W. (2004). Encouraging self-monitoring in writing by Chinese students. *English Language Teaching Journal*, 58 (3), 238-246.
- Xu, C. (2009). Overgeneralization from a narrow focus: a response to Ellis et al. (2008) and Bitchener (2008). *Journal of Second Language Writing*, 18 (4), 270-275.
- Yang, M., Badger, R., y Yu, Z. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15 (3), 179-200.
- Yau, M. (1991). The role of language factors in second language writing. En L. Malave y G. Duquette (Eds.), *Language, culture and cognition: a collection of studies in first and second language acquisition* (pp. 266-283). Clevedon: Multilingual Matters.
- Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: six case studies. *TESOL Quarterly*, 17 (2), 165-178
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 82-91.
- Zimmermann, R. (2000). L2 writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings. *Learning and Instruction*, 10 (1), 73-99.



## **ANEXOS**





**Anexo I: Redacciones de alumnos de filología inglesa de la UNED.**

Prueba 1

In some countries people **buy** weapons in order to protect themselves, I **can't be** agree with this fact.

Firstly, when people **have** a weapon usually they **don't know** to **used** it so **there will be** accidents that anyone **can evitate**. Secondly, it's very dangerous to have a weapon at home, because not only the owner **will know** where the weapon **is**, the family **will know** it too and **like** we **can see** on tv the children **can used** it against his companier at school and **kill** them, and finally noone **can kill** a person even if it **is** a burglar or a killer.

So in my opinion, we **have** the police to protect us so if we **fell** insecurity we **have** to ask for more police not **were** a weapon or **kill** a person. We **are not** God.

Prueba 2

My food favourite's **s** raice. This course **has** a lot of diferents ingredients such as raice, olive, fishself, etc. I'd like to eat it with a glass of wine. It's very delicious. However, sometimes I **prefer** another meal for example turkey Chikens with Chips. My drink favourite **is** a beer, Althrough I **don't use** to drink much. When I **got** out with my family at the restaurant for eating I **order** a tipic canary food and wine drink.

Sometimes I **use** to **got out** with my friends to eat to at the restaurant. Some of them **orderd** meat, another of them a fish but I **orded** a vegetable food because is better for my health. Some problems I **found** when we **have** **got out** at the restaurant **couldn't find** a table free due a lot of people **was waiting** for it. For this reasons we **like** to call before going to it although it's not always possible.

In Canary Islands **have** to a differents foods which **are** excellent for example vegetables, soups, fishes, meats, etc. Many foreiners **enjoyed** that meal. In the Sooth of Tenerife **there are** a lot of the restaurants **can** eat good. All types of food I **like** very much.

Prueba 3

I **remember** when I **was** a child and broke my right arm. I was playing with my brother inside father's car and suddenly I **fell** from the car on a pavement. The car **was stopped**. My father toke me to the doctor and I **suffered** when He **cured** me. I **didn't see** so much blood in all my **live**. When he **finishes** he told me that I **couldn't** move my arm for a long days. It worth **was** that I **was** on holiday and I **couldn't** play and swim that I **adored** when I **was** a little girl. My father **was** angry with me and I **know** that I **was** the one and only guilty. The car **was parking** in the street when I **was** inside of car. I have never been to much ill because when I **was** a child I **couldn't** stop.

**Anexo II: Explicación metalingüística en la L1.**

**5. Presente simple – DT presente - DT pasado - DT futuro**

**5.1. DT presente**

- f) Ahora: *I know that you like John* (sé que te gusta John); *Mary is very clever* (María es muy lista)
- g) Verdades universales: *Water boils at 100 celsius* (el agua hierve a 100 grados)
- h) Hábitos: *He doesn't have a shower in the morning* (no se ducha por las mañanas); *she smokes two cigarettes a day* (fuma dos cigarros al día).
- i) Comentarista: *...Messi passes the ball to Pujol...* (Messi pasa la pelota a Pujol...)
- j) Otros: *I apologize for my behavior* (Me disculpo por mi comportamiento); *We thank you for your recent enquiry* (Le agradecemos su interés).

**5.2. DT pasado**

- c) Historia: *Columbus discovers America in 1492* (Colón descubre América in 1492); *just as we arrived, up comes John and slaps me on the face* (justo cuando llegamos, sube John y me da una bofetada)
- d) Información reciente: *Jack tells me that you are looking for a job* (Me dice Jack que estás buscando trabajo); *I hear that you need an assistant* (oigo que necesitas un asistente).

**5.3. DT futuro**

- d) Transporte y horarios: *the plane leaves for Madrid at two o'clock* (el avión sale para Madrid a las dos en punto); *The supermarket opens at 9:00* (el supermercado abre a las 9:00)
- e) Oraciones condicionales: *If you pass your exam next Monday, your father will be very happy* (si apruebas tu examen el próximo lunes, tu padre estará muy contento)
- f) *As soon as, when, until: As soon as you close your book, we'll start the exam* (tan pronto como cierres tu libro, comenzaremos el examen); *When she finishes her sandwich, we will turn on the TV* (cuando acabe su sandwich, encenderemos la tele); *Stay here until John comes.*

**6. Presente continuo – DT presente – DT futuro.**

**6.1. DT presente**

- c) En el momento: *He is doing his homework at the moment, so he can't go shopping* (Está haciendo sus deberes ahora, por lo tanto no puede ir de compras.)

**6.2. DT futuro**

- d) Planes o citas: *The teacher is taking the students to the museum next Monday* (el profesor llevará a los alumnos al museo la semana que viene).

**7. Presente perfecto – DT presente**

Acción que comienza en el pasado y llega hasta el presente:

- c) Hábitos: I have had cereals since I was a child (Tomo cereales desde que era niño); *We have lived in London for 5 years.* (Vivimos en Londres durante 5 años); I've always liked football (siempre me ha gustado el fútbol)
- d) Noticias y hechos recientes: The conservatives have won the elections (los conservadores han ganado las elecciones); I have washed the car this morning. (He lavado el coche esta mañana)

**8. Pasiva – DT presente**

- b) The beach is watched every day.

**1. Pasado simple – DT pasado.**

- a) Hechos pasados: Joan **arrived** home at midnight (Joan llegó a casa a media noche); *The economic crisis started* in 2008 (la crisis económica comenzó en 2008)
- b) Hábitos en el pasado: *We spent* our holidays in London when we **were** children (Pasábamos nuestras vacaciones en Londres cuando

**2. Usos especiales del pasado simple.**

- a) Estilo indirecto o pensamientos indirectos: *She said* that she **knew** you (Dijo que te conocía); *I thought* you **were** in London (pesaba que estabas en Londres)
- b) Más educado: **Did** you **want** to see me now? (¿querías verme ahora?); *I wondered* whether you **were** free tomorrow (me preguntaba si estarías libre mañana)
- c) Oraciones condicionales: *If you knew* him, you **wouldn't** say that (Si lo conocieras, no dirías eso);
- d) Wish: *I wish I had* a memory like yours (Ojalá tuviera una memoria como la tuya)

**3. Pasado perfecto – DT pasado**

- a) Referencia a un tiempo anterior a otro tiempo pasado: She had owned the house since her father died. (poseía la casa desde que su padre murió).
- b) Pasado del presente perfecto: *She had lived* in London for 5 years (vivió en Londres durante 5 años) (contrastar con *she has lived* in London for 5 years – vive en Londres durante 5 años).

**4. Pasiva – DT pasado**

- a) America was discovered in 1491 by Columbus.

**1. Will / Shall + infinitivo – DT futuro.**

a) Futuro: *He will get home in two hours* (Llegará a casa en dos horas); *I shall see you tomorrow* (nos vemos mañana) (podemos usar *shall* con la primera persona del singular).

**2. Be going to + infinitivo – DT futuro.**

a) Futuro cercano o inmediato: *I'm going to complain if they don't open the library soon* (Me voy a quejar si no abren la biblioteca pronto); *It is going to rain* (Va a llover).

**3. Would like + infinitivo**

a) Next week I would like to go to the cinema (la semana que viene me gustaría ir al cine)

b) Forma educada para expresar preferencias: *I would like some wáter please* (quisiera agua por favor)

**4. Pasiva - DT futuro**

a) *This project will be developed next year.*

### Anexo III: Instrucciones para realizar la actividad.

Todas las *formas verbales conjugadas* están resaltadas en distintos colores para indicar el *tiempo verbal* al que hacen referencia. Por ejemplo en la oración *Today I feel good*, el verbo *feel* está resaltado en verde para recordarte que se ha elegido el *tiempo verbal presente* (*present tense*). En la oración *Tomorrow we went to Madrid* el verbo *went* está resaltado en gris para recordarte que se ha optado por el *tiempo verbal pasado* (*past tense*).

Esta herramienta sirve para que revises las *formas verbales* y compruebes si hacen referencia al tiempo que tu quieres expresar. Recuerda que puede que las formas del verbo sean correctas y no necesiten cambios. Es bastante probable que todos o muchos estén correctos – pero puede que no. Tú tienes que decidir. No cambies el tiempo de un verbo porque el verbo está resaltado – los correctos y los incorrectos están resaltados. Pero cámbialo si crees que está equivocado. En los ejemplos que hemos puesto anteriormente, en la oración *Today I feel good*, la forma del verbo es correcta pero en la oración, *Tomorrow we went to Madrid [...]*, la forma del verbo es incorrecta ya que el alumno quería hacer referencia al futuro pero escribió una *forma verbal* que hace referencia al pasado. La forma correcta sería *Tomorrow we are going to go to Madrid ...*

Esta es la leyenda de los colores:

	<i>Tiempo verbal presente (present tense)</i>
	<i>Tiempo verbal pasado (past tense)</i>
	<i>Tiempo verbal futuro (future tense)</i>

Puedes usar el manual de ayuda (véase Anexo II) y la lista de verbos irregulares adjunta por si necesitas cambiar la forma de algún verbo.

### **Avertencias**

Si encuentras dos verbos juntos destacados con distintos colores, es probable que hayas cometido un error. Aquí tienes un ejemplo y su posible corrección:

(a) *She* **was** **sleep** >>> *She* **was sleeping**

(b) *She* **went** **live** *with her mother* >>> *She* **went** *to live with her mother*

**Anexo IV: Cuestionario para datos personales.**

Datos Personales <sup>51</sup>							
Nombre(opcional)							
Lugar de nacimiento:							
Email / Teléfono de contacto (opcional)							
1. Sexo		Mujer		Hombre			
2. Edad		12-16	17-18	19-21	22-23	+ 24	
3. Lengua Materna		Español	Marroquí	Rumano	Otra (especifica cuál): _____		
4. Conocimiento de otras lenguas			<input type="checkbox"/> Sí		<input type="checkbox"/> No		
Indica cuáles							
5. Estudios que está realizando		1° - 2° ESO	3° - 4° ESO	1° Bachillerato	2° Bachillerato	<b>Cursos Repetidos:</b>	
6. Considero que mi nivel de inglés es...		Básico 1	Básico 2	Intermedio 1	Intermedio 2	Avanzado 1	
7. Estancias en países de habla inglesa			<input type="checkbox"/> Sí		<input type="checkbox"/> No		
8. Problemas de aprendizaje o impedimento físico que afecte a tu rendimiento en la asignatura.				_____ _____			
Mi actitud ante el inglés							
9. ¿Me gusta el inglés?				Mucho <input type="checkbox"/>	Bastan <input type="checkbox"/>	Pd <input type="checkbox"/> o	N <input type="checkbox"/> da
10. ¿Escucho, leo o hablo inglés cuando puedo?				Sí <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	A <input type="checkbox"/> ces	
11. Escribir inglés correctamente es importante para mi formación personal.				Mucho <input type="checkbox"/>	Bastant <input type="checkbox"/>	Po <input type="checkbox"/> b	N <input type="checkbox"/> da

<sup>51</sup> Los datos facilitados tienen carácter confidencial y se utilizarán con fines de investigación científica

**Anexo V: Cuestionario de opinión sobre la actividad.**

<b>Código alumno y redacción</b>	<b>Opiniones de los alumnos sobre el FFV.</b>
R1	<i>“Me parece una buena idea y que está bien planteada, pero no creo que en mi caso me haya servido para mejorar, aunque puedo estar muy equivocado. Pero el planteamiento permite que seamos los alumnos los que nos demos cuenta de los fallos, por lo que puede ser muy útil.”</i>
R2	<i>“La prueba me parece muy interesante ya que se puede sacar una estadística convincente sobre los principales fallos que podemos cometer los alumnos, y así intentar el perfeccionamiento ante estos errores a la hora de escribir un texto, esto serviría como conocimiento para los profesores a la hora de explicar en clase”.</i>
R3	<i>“En mi opinión es una prueba muy útil ya que te ayuda a ver tus fallos y te da la posibilidad de cambiarlo. Ver tus fallos y que tú mismo los corrijas creo que es una buena forma de evitar fallos, ya que la próxima vez te fijarás más en ellos”.</i>
R4	<i>“La prueba me parece bastante útil, porque muchas veces al explicarnos en inglés, escribimos cosas que al releerlas nos damos cuenta del error. A mí en esta redacción me ha servido, aunque no he modificado nada porque creo que el tiempo que he querido expresar está bien escrito. Pero seguro que el método me servirá aún más en otras ocasiones”.</i>
R5	<i>“Estoy de acuerdo con esta prueba, porque puede ayudar a un joven a terminar su carrera”.</i>
R6	<i>“Me ha parecido una prueba bastante interesante, a pesar de que sé que tengo fallos en los tiempos verbales y no sé reconocerlos. He cambiado “before” por “after”, ya que confundí su significado a la hora de hacer la redacción”.</i>
R8	<i>“La prueba me ha parecido muy interesante, gracias a esta he podido ver mis fallos habituales a la hora de redactor en inglés”.</i>



R9	<i>“Me parece bien esta prueba porque te hace corregir los fallos cometidos y para el futuro ya podemos prevenirlos”.</i>
R10	<i>“Es una prueba que me ha hecho ver algún error que otro y me ha hecho darme cuenta de ella. La mayoría de los errores son gramaticales y no tenemos que seguir teniéndolos.”</i>
R11	<i>“Me parece una buena forma de corregir redacciones y muy interesante, no solamente sirve para corregir fallos en verbos sino también de palabras que hay en el texto”.</i>
R12	<i>“Me parece una buena prueba, es una buena forma de conocer tus errores, a mi me cuesta darme cuenta de los errores pero sí me ha servido. Es una buena manera de aprender a escribir mejor en inglés”.</i>
R13	<i>“Personalmente me parece una prueba bastante buena para poder corregir tus fallos tu mismo, para que ocurran con menos frecuencia. Yo nada más que he encontrado un fallo, porque no he hecho una redacción complicada”.</i>
R15	<i>“Es una prueba muy Buena para aprender de errores que probablemente cometemos siempre”.</i>
R17	<i>“Para mi esta prueba tiene un buen sentido ya que aprendes a corregir tus propios errores”.</i>
R18	<i>“Pues me parece una buena idea, ya que como el propio alumno se autocorriga si tiene fallos. Por lo tanto, el alumno no fallará tanto en las</i>

	<i>redacciones siguientes”.</i>
R19	<i>“Yo pienso que esta prueba puede ayudar a alumnos como yo, que suelo fallar siempre en las pruebas escritas, y con este método espero que se ayude a corregir los errores más frecuentes que cometo tanto yo, como otros que están igual”.</i>
P4	<i>“He dudado sobre alguna expresión hecha por mí. Creo haber tachado un verbo que sobraba en una oración”</i>
P5	<i>“Yo creo que esa prueba es bastante interesante ya que te puede ayudar en alguna ocasión a darte cuenta de los propios errores para tener una buena redacción en inglés y saber expresarte”.</i>
P6	<i>“Me ha parecido muy interesante y entretenido. Espero que sirva para mejorar los estudios en inglés ya que hoy en día son muy necesarios.</i>
P7	<i>“La prueba me ha parecido muy interesante ya que con esta prueba te das cuenta de los fallos que cometes para intentar solucionarlo y no volver a cometerlo”.</i>
P8	<i>“Me parece interesante. Nos ayuda a mejorarnos a nosotros mismos”.</i>
P9	<i>“I think that this is a very good test because the common faults which the Spanish have when they are speaking or writing in English are with the verbs. That is the hardest part of learning a new language”.</i>
P10	<i>“La prueba me parece interesante. En mi caso ha servido para volver a leer la redacción y darme cuenta de un error y para cambiar un verbo que ya había escrito y suena reiterante. Creo que la prueba es buena, y para otra ocasión que escribamos una redacción nos fijaremos si estamos expresando el tiempo verbal que estamos pensando”.</i>
P11	<i>“Creo que está bien. Puedes ver tus propios errores al ver tu redacción con</i>

	<i>los verbos señalados”.</i>
P12	<i>“Me parece interesante. El darse cuenta de los errores propios puede ser muy útil”.</i>
P13	<i>“Me parece una prueba bastante eficaz ya que cuando acabamos nunca repasamos para comprobar nuestros errores, y esto nos obliga a verlos, con lo cual probablemente ese error no lo cometeremos más”.</i>
P14	<i>“Está muy bien planteada, ya que al hacer que sean los propios alumnos los que se den cuenta de sus errores, puede ser muy útil”.</i>
P15	<i>“Me parece un tipo de prueba muy buena, se saben los errores que cometen los alumnos y también se puede conocer el nivel de inglés que tienen. Creo que es una prueba que sirve de mucho”.</i>
P16	<i>“Me parece bien que esta prueba se haga porque ayuda a mejorar nuestra escritura y me parece que ayuda a toda la clase. He tenido cuatro errores y me ha gustado que el profesor nos haya dado la oportunidad de corregir esos errores”.</i>
P17	<i>“Me parece una prueba efectiva para hacer hincapié en los errores más frecuentes que cometemos los alumnos”.</i>
P18	<i>“Me parece bien porque así podemos corregir nuestros errores”.</i>
P19	<i>“Pienso que esta prueba está bien, ya que hay personas que se preocupan por los alumnos y también podremos mirar los errores que hemos tenido y aprender de ello”.</i>
P20	<i>“Esta prueba nos permite darnos cuenta de los fallos y poder cambiarlos”.</i>
P21	<i>“Es interesante porque normalmente nos dan la redacción corregida y ni reflexionamos sobre ella y en este caso cada uno debe darse cuenta de los suyos, él mismo. La próxima vez nos daremos cuenta si nos equivocamos o por lo menos estaremos más atentos”.</i>
P22	<i>“Es interesante porque me ha hecho darme cuenta de pequeños fallos que he</i>

	<i>tenido y antes no había visto aunque no sé si tendré más”.</i>
P23	<i>“Es una buena forma de corregir las faltas ortográficas cuando escribimos en inglés”.</i>
P24	<i>“Es una prueba estupenda para ver los fallos y poder corregirlos”.</i>
P27	<i>“Me ha parecido muy interesante ya que suelo tener muchos errores en los tiempos verbales y otras cosas y esto me ayuda a estar más atento”.</i>
P28	<i>“En mi opinión si tienes algún fallo puede que lo corrijas ya que al romper la rutina te acordarás más, como cuando suspendes un examen por una pregunta o fórmula, esa pregunta o fórmula la recordarás de por vida”.</i>
P29	<i>“Pienso que la prueba está bastante bien realizada y que sirve para darnos cuenta de nuestros errores a la hora de redactar”.</i>
P30	<i>“Está bien”.</i>
P31	<i>“Me parece una prueba muy buena para comprobar por nosotros mismos nuestros fallos a la hora de escribir y de expresarnos”.</i>
P32	<i>“Me parece una buena prueba para darnos cuenta de los errores que cometemos y no volverlos a tener en los próximos ejercicios que hagamos”.</i>
P33	<i>“Particularmente no me ha servido de mucho”.</i>
P34	<i>“La verdad es que la prueba no me ha gustado. La veo un poco absurda”.</i>
P35	<i>“La prueba me gusta bastante porque te das cuenta de los fallos que tienes a la hora de escribir. Te sirve para corregirlos y para mejorar la escritura”.</i>
P36	<i>“Ha sido una prueba ventajosa para aprender el inglés de una forma más correcta, ya que el inglés es la lengua del mañana”.</i>
P37	<i>“Ha sido una experiencia muy interesante que me ha ayudado a darme cuenta de mis errores a la hora de escribir en inglés”.</i>
P38	<i>“Parece bastante interesante ya que me ha ayudado a comprender errores</i>

	<i>típicos que cometo”.</i>
P39	<i>“Me ha ayudado a darme cuenta de ese tipo de errores de el cual no me daba cuenta”.</i>
P40	<i>“Está muy bien porque me ha servido para darme cuenta de que debo estar un poco más atenta a la hora de escribir”.</i>
P41	<i>“Esta prueba me parece bien porque te das cuenta de los fallos que has cometido y puedes corregirlos”.</i>
P42	<i>“Yo pienso que beneficia a todos a corregir nuestros errores”.</i>
P43	<i>“Sinceramente me ha gustado esta prueba porque en mi redacción, me di cuenta que tengo errores tontos”.</i>
P44	<i>“Me ha parecido una prueba interesante que puede ayudarme a corregir más errores al escribir redacciones, y espero que esto se convierta en algo que en un futuro se utilice”.</i>
P45	<i>“Buena prueba para corregir errores en los tiempos verbales de una manera un poco más fácil”.</i>
P46	<i>“Me parece interesante”.</i>
P47	<i>“Me parece una buena idea, ya que el propio alumnos se autocorriga los fallos”.</i>
P48	<i>“La prueba ha servido para darnos cuenta de errores tontos que cometemos debido a que no nos fijamos”.</i>

## Anexo VI: Corpus estudio piloto.

### Redacciones de los alumnos que participaron en el estudio piloto.

#### R1

The last time I **went** to the cinema I **saw** "Mientras Duermes" with some friends. I **love** the cinema but I **don't go** very much because nowadays it's very expensive.

In fact, I only **go** to the cinema when **there is** something that I **know** that I **will enjoy**. That **is** the reason that I **saw** that film, because I **love** thrillers, the plot **sounds** interesting to me and the critics **told** very interesting things of it.

In my next visit, I **would like** to see the re-launch of "the Lion King" because it's a film that I **loved** in my childhood.

#### R2

My last visit to the cinema **was** in 2000 that **was** to see the film to action, the film **was** very good, the performers **are** Brad Pitt and Angelina Jolie, Sr. Smith y Sra. Smith his name the film, in the Brad Pitt **is** a killer that **work** by organization, Angelina Jolie also **is** the killer that **work** by organization, they **will fight** in the finish to film.

#### R3

My last visit to the cinema **was** long time before. I **watched** the last film of Harry Potter. It **was** about a magician boy that he trated to save the magic world.

I **started** to watch this type of film when I **was** younger, with my sister, Leticia, my cousin, Laura, and my uncle, Sonia. I **saw** "Harry Potter y La piedra filosofal" And in the end of the film I **slept**. I **was** very younger.

The leading actor it's **Harry**, the soundtrack **is** very important, It's **necessary** to give emotion at the film.

This types of films **are** fantastic to watch one raining morning on holidays!

#### **R4**

The last time that I **went** to the cinema, **was** in August, with my boyfriend. I **can't remember** the little of the film because it **was** very bored. We **won** in summer, a beach volley competition and the prize **was** four tickets to the cinema. The film **could** be chosen by ourself.

I think that **was** a comedy, but in my opinion, it **wasn't** so funny. In lasts years, the cinema **is** more expensive than before, and I **think** that if its cost **was** more profitable to the people who **attends** to the cinema, more people **will visit** it.

#### **R5**

On Sontay, I and family **went** in cinema **saw** the film "One day". I **liked** the film, because **is** the romantic. However, I **don't like** the film the action.

My family **were** happy for go to all. The film trata of actor universatary, where They **fall** in **loved**. The audience **liked**. Finally, we **went** house. The next day my friends questions if **went** (friendly) borrry, pero I **don't borrry**.

The cost of the film **is** well. A film **is** divertida if **go** with friends and lastest **play** or **eat** in the restaurant.

#### **R6**

The last time that I **went** to the cinema I **saw** Harry Potter. The film **was** very **enjoy** and funny but sometimes **was** a little boring. I **saw** that film in a commercial center "Las Velas". I **went** here with my friend and this **was** in summer. This day in the afternoon I **have been** in the beach and I **was** "quemada" and in the night when I **was** in the cinema "me dolía".

Before we **went** at the park and here we **ate** "pipas" and **spoke** about the film. That film **likes** everybody, but "sobre todo" at the girl, because the actor **is** attractive.

When I **arrived** to my house I **told** to my mum about the film and I **said** to she that I **want** took the last part of that "saga". Then I **went** to the bed and I **had** "pesadillas" with the bad actor.

**R7**

I remember my last visit to the cinema, is the last week. I went with my best friends, we saw the film "mientras duermes". I think the film was terror but is a drama. The film is based in the "edificio", the living actors is a man and woman. The man is "conserje del edificio" and the woman is a secretary. The man is "obsesionado" with the woman, he every night "se escondía" under the bed the woman and she was sleep. He "se metía in the bed. Finally the woman "abandonó el edificio" and she went live with her mother.

For my the cinema is very funny, I love it. My film favorite is the terror, but my friends don't like because then for night we don't sleep.

Finally I go to the cinema "casi" every week.

**R8**

The last time I went to the cinema was in the summer. I seen the film "Cars 2" with my family, in 3D.

This film, I like very much, is very funny, my brother said that these film was wonderful. In my opinion this film is very funny, but too bored. The films in 3D is very, very amazing, is very real. The pictures out of the film, is fantastic.

I like go to the cinema and eat pop corn with sweet is delicious. The cinema is the best invention of the world. I think that is very very amazing.

**R9**

The last time I went to the cinema it's was two weeks ago. My friends told me and asked me if I want to go. The film who I saw it's was (two light) Crepúsculo 4 part about vampire. The leading actor is Edward and his girlfriend Bella. This movie is about love, have mixe triller and drama. My friends and I went to saw them in Cartagena there are a lot of people waiting in the quiev (cola).



The film **was** amazing and I enjoying **saw** them. My best friend Anastasia **was** crying when it **ended**, because it **had** so sentimental moments. We **are** waitin when (estrenarse) other part. It **will be** in next summer. I **hope** that it **will be** to interesting and entertained.

### **R10**

The last time I when to the cinema **was** the last Wednesday with my boyfriend. They **watched** the film “fuga de cerebros” because it’**s** funny. I like comics, terror and romantics films.

That film **was** the second part and leading actors **were** differents and **there aren’t** many special effects. I **liked** it the soundattracts because **there are** spanish music. I **think** the cinema **is** very important for us and here **isn’t** valoraded since I **was** five years I **have wanted** work in these.

That film it’**s** okay but I **prefer** terrors films.

### **R11**

I **like** the film but i dont go to the cinema more because **is** very expensive, the last time I **saw** “handover II – Bangkok”, **is** a comedy film I **have laughed** all time, it’**s** very normal because I **like** only comedy film. Sometime I **saw** other film with my family or mi girlfriend but never never horror film, I **can’t stand** horror film. Normally I **saw** film in DVD, I’**am** socio of cinebank and the weekend I down and **rent** a film, other ..... I **saw** film in the interent, the link **is** “Películas Yonkis” and **is** ilegal but i **feel** borried and **saw** the film.

### **R12**

The last time I **went** to the cinema I **watched** the film “Amanecer” of “Twilight”. **Is** a film enjoying, I **like** so much. In the film **have love**. When I **went are** with my friends, I **went** a Cartagena, espacio mediterráneo. The film **is** very beautiful and fantastic.

Furthermore so I **like** films terrific, for example “la huerfana”, **is** history strange but enjoying and scream.

I **love** cinema, **is** a form that we **are** with friends, family. I **like go** to the cinema but I **prefer** the books because that history **is** more large in the films **don’t seem** all the history realy.

**R13**

The last week I **went** to the cinema in San Javier with my family. We **went** a “Dos Mares”. We **saw** the “Fuga de Cerebros 2”. This film **is** a comic film. The last year I **saw** the first film with my friends in Los Alcazares. La Velas. I **like** the cinema because **is** very interesting and amasing. The film of ghosts and wihtch I do’nt **like** not at all. I usually **went** to the cinema every week.

My favourite film **is** “fast and furius”, because I **like** the leading actor and cars. The romantics film **are** beautiful, but I never **don’t see**. I **have** a many film in my house and I sometimes **see** with my girlfriend.

**R14**

The last time I **went** to the cinema gone with a friends, **eat** pop-korn and the film **was** very divertida. The film **was** divertida why trataba sobre friends with derecho a rose. And como **was** the life in the university. Lo more beayfull of the cinema es que **was** with my bests friends and me. Lo pase bien.

I **like** to the cienma very much with a parte de pasartelo bien **can relax** the ment.

**R15**

Well, my name **is** Pedro and **I’m going** to tell you the last time I **went** to the cinema. It’s **s** easy because it **was** the last thursday and I **remember** it exactly. I **went** to the kebab shop for **buy** the food and then **have** dinner, but I **looked** that the cinema **was** desert. I **went** with my girlfriend and my mother at the cinema of las Velas in Los Alcázares. My mum **took** the popcorn and the coke of my house and she put in her bag. We **saw** “Tiburón 3D” (Shark 3D), and in my opinion, it **wasn’t** too frightening. We **could have** dinner in the cinema because we **are** alone. Personnally, **I’ve seen** better films of sharks than this.

### **R16**

The last time that I went to the cinema went with my boyfriend, I went very time I don't know that film saw but my like much go to the cinema. It is a entretening and most funy because saw the film a good picture.

If normaly go to the cinema with people my don't like only that is very bored, but I be able to go to the cinema one day the week, except where have very very exams that don't time.

In my opinion the cinema is very intresting I can relation with most people.

### **R17**

I have a friend that for my is very good because he help me in the bad moments, always that I need help he is agree in help me, also I help to he.

Also in any moments we are in disagree but we meet solution to our problems.

He isn't tiny, but a bit bored; when he and I going with my father to cach is wonderful because we laugh.

My friend and I doing very much sports who football, basketball... and only we look in summer and many other day.

### **R18**

The famous that like my is the singer of Metallica, he live is amazing, because he travel to world and played the guitar. Foremother, he is the principal compositor the sing and help to created the all melodic. the drummer with the singer are the spokeman of the group. the band had a traffic accident, when die cliff burtom. Cliff played the bass, he was the most baser in the world.

the singer become an addict to vodka when he come back this addiction, he writed one song for cliff.

In conclusion, James **is** the singer and secondary guitar of Metallica, he **started** a composer where he **was** young and today continua componiendo. Jame **is** a person that he **is** very hard, because his **live is** very hard.

### R19

The famous person whith I **like is** Robert Downey JR. when this film **is** very funny, I **like** your films Iron Man and Sherlock Holmes that **is** interesant.

other actor when I **like is** Michael J. Fox when your clasic films, that **is** the collection to Back to the Future. this **is** one of my's favouriter films that **is** a classical films and **is** very funny, and **contain** action, adventur, etc... I **like** very actor but me **don't like** other actor for example Steven Seagal when this **is** a bad actor, then for this films **don't have** expression **is** your face and always **kill** and **kill** people.

In the world **have** very actor and actresses when I **like** and **dislike**. the cinema **is** very funny when you **have** bored **take** a film and **pass** a good time.

My's favorite films **is**: the collection of pirates of the caribbean, Back to the Future, Sherlock Holmes, Batman, Spiderman, and very more films.

For this I **like** cinema.

### R20

Juan Escalza **is** a person that I **met** when I **was** fourteen years old in Seville.

The first impression when I **was** **meet is** good and I **was** **think** that this person **could** be a very good friend, but two days after my mind **was** **changed** because he **was** **talk** about the important of football club Real Madrid, and my favorite football club **is** Barcelona and we **was** **have** a hard discussion about this and the result **was** **have** bad.

Finally one month ago I **found** Juan in a pub and he **didn't talk** with me and the result **was** **have** bad.

## Anexo VII: Corpus estudio empírico

### Redacciones de los alumnos que participaron en el estudio empírico.

#### P4

When I **went** to on Holiday, I **bought** clothes and one telephone, because I don't had. On Monday at four o'clock **went** an aeroport. After, my friends and I **ate** in Burguer King because I don't money for **eat** for this day. When I **brought** my bag **was** six o'clock. I **went** a London, why I **love** it. We **visited** Chelsea F.C. and notting hil carnaval. On Thursday I and my friends **have** a breakfast in hotel at seven o'clock. In the evening **were** a tower of London and eleven o'clock, we **visited** Tower Bridge. At seven o'clock, after **eat**, we **went** **visit** the London Eye. In the night I **went** my bed because I **was** very tired. This **is** my best holiday on 2010.

#### P5

The last time I **went** on my holiday I **went** to Madrid, **was** with my family in your house talking with their. I **was** happy because **could** **saw** my family **will have** that I don't **saw** their. My parents and my sister fuimos to **saw** the futbool camp the name "Bernabeu" **was** very interesting and very happy after **was** to dinner in house the my family after we the **sleep**.

#### P6

The last time I **m** **went** on holiday **is** in June, 2011, I **m** **wen't** to Castilla y León, the name of country **is** Villaseca inside Villablino. I **m** **went** with my friends and when **became** in the hotel and check-in, we **went** to the pubs the ancient of the place answer: - **were** are your form? For the ancient we **were** strange. After we **went** to looking the mountain. It was precious. ...., my friends and me **went** to hat dinner, all **was** delicious. In the night, we **went** to the party and **finished** at 6 o'clock. The travel last a one week. Castilla y León is **live** and the **meet** and ham **is** very good.

**P7**

My last holiday, I **travel** to Amsterdam, Brujas, Paris and Barcelona. The first place I **m visit** **is** a different people,. Very much person **ride** a cycle and families **live** in boat.

Brujas **is** a city with history in his building, all in this city **is** old, but tiene su encanto.

Paris **is** a wonderfull city, the tower Eiffel **is** a fantastic monument. Since I **see** the city i **loved**.

Barcelona **have** una gran diferencia con respecto a los demas. The person **have** other mentalidad, but **is** a good city I cant stand pollution and traffic jam. In conclusion this holiday **is** the best.

**P8**

My last time **has** in Benidorm, in the Hotel Great Baly, the Great Baly hotel **is** the most bigger hotel of Benidorm. He **have** 45 floors and **have** a big pool in the garden. I **travel** with my family and he **has** a especial days, ..... favorite holidays, **travel** to Paris with my class, in Benidorm **have** Beautiful beaches and in the night **have** partys in all discos and the people **is** very beautiful, in the to and in the radio the people **talk** with the person who voited Benidorm and **don't speak** the gay people that **visited** Benidorm only the grandfather and grandmother.

**P9**

A couple of years ago my school and I **went** on a school trip to Paris. We **left** at 5 o'clock in the morning and **didn't get** there until 9 o'clock that evening, it **was** a long journey. When we **got** to Paris we visited all the big locations, e.g. "The Eiffel Tower", "The Louvre museum," etc.

On the way back from Paris, we **stopped** of at PortAventura, which is a huge theme park in Barcelona. We **spent** the whole day there and then **went** to a disco that evening. When we

were coming back home, we were all very sad that I was all over, but also glad to see our family again.

We all had a wonderful time and we will never forget the fun we had and the memories of that trip.

### P10

The last time I went on holiday was on Christmas. I went to two places: Almeria and Salamanca, both in Spain. First, I went to Salamanca, because I'm from there, and my whole family lives in that city. I think that is one of the most beautiful places to visit in Spain. Although is a small city, you can see a lot of interesting buildings, like the university, very famous in Spain, and you can do anything for all ages. There, I spent time with my cousins, and I received presents of my family, because it was Christmas. Then, I returned to my town, and a few days after, I went to Almería, because I have an uncle that live in that city. I only spent four days there, and then I returned to los Alcázares, to start the high school. The next place I want to visit is London, with my class, because I love that city, and I think that I would enjoy it a lot of with all my friends.

### P11

The last time went on holiday, I went to Ibiza with father in our boat,. When we went, I slept the every time, and when we arrived, we went to San Antonio. This is the city which there were many shops of things of Ibiza. For example: t-shirts of the famous turtle. After, we went to Formentera. This is not a city, it is a small island. This is very famous because in this place there were many famous of TV, singers, actor. When I arrived to this island, I swam and sleep to every time, but we was a little time. After we went to Valencia and we visited my father's friend. We was in Valencia some times. In Valencia we look others boat. Finally we went to our house in the after day. When we went I read a book and slept to every time and, when we arrived we went the my sister's house and my house.

We **went** in September.

### **P12**

The last time that i **went** on holiday **was** the last week of 2011. I traveled with my family to Valderinarez in Teruel, we **was** near of a ski stación and I spended a lot of time doing snowboard, it **was** great because the stación **was** (casi vacía) and i **was** all day (practicando) snowboard, the only one problem **was** that the stación **close** at 5:15 pm. The rest of the time i **was** with my family (conociendo) the town and ..... (cercanos), I **think** that I **was** the best winter holiday that i never **have**.

### **P13**

The last time I **went** on holidas **was** in July of 2011. I **went** with my two best friend at Mojacar (Almería). We **had** a beach apartment and we **went** to the turism of Almería. Every night we **went** to the disco and we **meet** more peopla and then they **give** us his telephone, facebook, twenty, etc. At the morning we always **go** to the beach. The water **was** very cold but it **was** very relax. We **were** in Mojacar for five days but we **want come back** the next summer because the travel **was** very funny for all, but **is** possible that the next summer we **will go** other typical place of holiday.

### **P14**

The last time I **went** on holiday **was** in 2005. I **went** to Mars with my parents and sister. That planet **was** so peaceful. It **had** a huge amount of hotels and shopping centres. There you **can buy** a lot of presents for your friends (like t-shirts with "I **love** Mars" written on it) or maybe **go** to the cinema or **take** a martian-tea. Once we **were** on Mars, we **decided** to go to Venus in our next holiday, but we **couldn't** because it **was** closed to the public by the many revolutions **happened** in that planet. I **have** a lot of photos as a rememr of it to prove I **were** on that plane before they closed it too.



**P15**

The last time I **went** on holiday I **was** in Granada. I **visited** the city that I **like** so much, **is** a city small but beautiful until I **went** Sierra Nevada near of Granada. I **went** in summer so didn't people. Sierra Nevada **is** big, it **have** too mountains. In Granada the hotel **doesn't like** nothing, are very small. In the streets Granada **are** **was** people, **have** much parks and beautiful flowers. I **went** on holiday with my family with my dad, my mum and brother. I **enjoy** the holidays, I **like** Granada but I **like** more Sierra Nevada when the house are different but me I **liked**.

**P16**

The last time I **went** on holiday **was** Italy (Venecia). The travel **is** a present the my mothers. I **went** on Italy with my sister, my aunt and her mother, the friend's my sister and the mother and aunts. We **went** in car (hasta el aeropuerto) the Alicante and **catch** the (avión). When we (llegamos) **went** the hotel and (dejamos las maletas). After we (buscamos) a restaurant to have dinner. The next day, we **went** to have breakfast the cafeteria under the hotel, after **went** for a walk and **visited** the (iglesias, monumentos importantes) The day before **is** rain (casi todo el día) but the travel **is** very beautiful.

**P17**

The last time that I to travel I **went** to France with my high school group two years ago. First we **went** to Boudeaux, where we **were** two days seen the city. Then we **went** to Paris, the first day **was** tired but **was** very interesting to visit the Museo Louvere, the Torre Eiffel y the monuments' beautiful city. We **were** only twenty-two childrens, but we **were** enough to spend good moments. Finally we **went** to Barcelona (Port Aventura) where **was** very funny and the best form to finish a travel.

**P18**

The last time I **went** on holiday is when I **am** feeteen years old. I **went** a Andalucía, in the Jaén town. I **visited** one park where **there are** a many streets, lage and fischs.

I **went** wicht my parents and my favorite friends the family, and my brothers who **is** sex years old.

We **want** to into the lage and the water **was** very cold, we **swim** and **played** in the water. We slepeed in the house the her family the muy friends, in this house **there is** a pool where we **played** a volleyball and every night we **went** to out the house and tolked about that we going to the next day. This holidays I never **forget** because I ..... every important for my.

**P19**

I gone to Paris, when I **had** 15-16 years old, **is** a beaty country because it **had** Torre Eiffel, **is** a orther world. In Paris every night **is** a beatufull and more if you **are** with your friends **go** shopping y teachers **help** you for you are happy. But when we **were** in an hotel, teacher **insulted** me and company but mys teacher **spoke** with his and that problem **were** solution. Too we **did** friendship that their from Spain, Asturias. But too I **liked** so much we **were** when everybody in an hotel y when we **were** Louvre, **had** famous pictures. We **could** seen Paris to **found**.

**P20**

The last time I **went** on holiday **was** two years ago. I **went** to Burdeos, Paris and Barcelona. It **was** fantastic. I **went** with my class friends. I vissited La torre Eiffel, La opera, los campos eliseos. My favorite place **was** Disney Land Ressort Paris. I **love** Disney. My favorite Disney film **is** “the lyon king” the best thing on the travell **was** the diary, which **was** writting by us. The people **wrote** funny things and I **laugh** a lot. The last day we vissited Portaventrua. This day **was** Miriam’s birthday and we song “happy birthday” ten times in all day. The most

difficult things **was** to buy some presents for my family. Finally I **bought** some t-shirt and souvenirs. This travel **was** very important for me.

### P21

It **was** Christmas, the 22<sup>nd</sup> of December when I **got** a plane to Gatwick, where **there was** my dad waiting for me. I **went** to London to visit my family. I **spent** ten days there. I **went** to see my grandmother, I **stayed** at her's Christmas eve, Christmas day and boxing day. I **went** shopping really everyday, to buy everyone some Christmas presents. I **saw** my granddad, he **gave** me a hug like he **used** to do since I **was** little. I **met** my cousins, who **have grown** so much all these years, I **couldn't** even recognize them. Their voice **had changed**, they **weren't** small anymore. It **felt** like home, the cold weather, the cars driving on the opposite side. I **love** to hear people speaking in English, I **love** to have hot tea when I get home so cold. But the most I **love** spending time with my family.

### P22

The last time I **went** on holiday **was** on December of 2010. I **went** with my family, we **are** five. My mother, father and my two sisters. We **went** to Córdoba, Andalucía to the Christmas time. It **was** very funny and we **met** people. I **met** a girl and her name **was** Eli. She **spoke** English and Spanish, she's **very** beautiful, nice... we took a lot of photos.

My younger sister **broke up** her leg with the snow. My parents **were** with her to not feeling alone. My older sister **met** a boy, he **is** murciano too and now they **are** couple. I **saw** my aunt, uncle and grandmother but we **were** many times with us.

### P23

The last time you **went** on holiday **is** Ecuador. My **went** online. On Monday 11<sup>th</sup> June 2011. After of **finish** school in summer. My cost 1250€. My **went** betwet 8 week. When I **was** Ecuador **visit** in his cousin and family. I **went** shopping and **bought** much shoes and jeans. I **visit** much animal and vegetal. However, **do** it much cool and rain. I **saw** permance of Fausto

Miño on directo. My cousin was born when I was her house. I played fottbut and swimmin. I work my gradmother in her restaurant.

#### **P24**

The last time I went on holiday was in Cristhmas, I wen to Madrid where live my cousine. I stayed in this city 5 days with my brother, he came with me. We went to sky and we had good time there. It was funny. Then we go to (exposición) of Leonardo Da Vinci. I think he is so clever and intelligent person because he made a lot of pictures and experiment. More later my friend who live in Madrid invited me to had a dinner I and my brother accepted his (propuesta) and we went to his home. I never forgot wen I visited Madrid it was so incredible.

#### **P25**

Go to cinema is very funny and intertaining. I went to the cinema 8 years ago with my sister and my brother. We watched a amazing film, but I can't remember his name. Actually, I don't like go to cinema because I watch the new films in my house. In addition, I haven't time to go to cinema because I have to study, and in the summer I went to my country.

I think go to cinema don't have mean because actually we can watch the films in our house.

Finally, I prefer wath the films in my house for not buying the ticket because is expensive.

#### **P26**

The last time I went to the cinema was long time ago, in summer of 2011, I can't remember the exactly month. I saw the last part of the Harry Potter films. I remember that the cinema was full. The crowd were going to shop drinks and pop corns. The ticket to saw the film cost 6, and the pop corns cost ...uhmm, 3€ I think.

Even the film was great and all the public clap at the end, was a disappoint to me because I have read the book before and I expected more.

I forgot to say that I was going with some friends.

After the film we dinner in a restaurant.

**P27**

The last time that I **went** to the cinema **was** on the last week, with my friends and my family. I **watch** a very interesting and funny film, whose name **is** To fast and furious, the film **was** about a Man who **wanted** to steal a Bank, and his car **needed** to be very fast, then he **improved** the engine, the wheels and a lot of thing more. One day he **went** to the bank and stolen it. But the police **could take** him because the car **was broken** and he **try** to run over but he **couldn't**. Then he **went** to prision a lot of time and there he **meet** to a person whose work **was stolen** cars. When he **go** out, he **worked** with this man stealing cars and he **becomes** millionaire.

**P28**

I **went** with my family, I **bought** the tickets and my cousin **bought** popcorns and cokes. We **saw** a Spanish film "Fuga de cerebros 2". It's a very good film, it's very funny and we **laughed** a lot. The cinema **was** full because it **was** the first day of the film. After the cinema we **went** to have dinner in Foster's Hollywood where the hamburguers and the chips **are** delicious! However Foster's Hollywood's food **is** very unhealthy for this I **go** to this restaurant a few times. The tickets cost seven euros but we **bought** popcorns and cokes so we **spent** too much money. Next time I **will see** a film about Margaret Thacher because I **think** she **is** a interesting person.

**P29**

I **don't remember** very good the last time I **went** to the cinema, I **think** that I **went** with my boyfriend and we **saw** "el cisne negro". When we **arrived** to commercial center "las velas" in los Narejos we **bought** sweets, pop-corn and water. Really, he **was** who **bought** all this things because he wan't that I **paid** nothing.

Then, we **went** to the room where the film **was projected**, however that **wasn't started**.

The film **was** interesting but sometimes **there was** some scenes with me and Mario, who is my boyfriend, **didn't like**. I **don't go** to the cinema since this time, because I **think** that **is** very expensive and, for me, **there are** things and activities more economics that **can make** us happy.

### **P30**

I wont **speak** you about my last time when I **went** to the cinema. It **was** cold Saturday. I **called** to my friends at my house. But we **are** bored to much and I **decided** go to the cinema. My friends **are accepted** my chalenge. When we **entered** to the cinema we **must be change** the film to see. **Sow** to much reclam about the film "2012", and I **propose** see this film. It about catastrof of the earth. We **bought** the popcorn and cocacola, then we **went** to see the film. When film **has finished** we **are have** excellent emotion about this good film. It's **be** to much realistic that we belived at this story. This film **is** my best of all films what I **sow** yet.

### **P31**

The last time I **went** to the cinema **was** the last year. I **went** with two friends and we **saw** "Aguila Roja the film".

We **bought** a lot of popcorn and cokes and we **had** a good time togeder.

The film **was** very interesting, and so funny. The film **is based** on the adventures of the Águila Roja, who **save** people of the village.

The time that the film **is inspired is** the XVIII sigle. The customes **was** wonderful and I **like** them more. The scenary **was** so wonderful and trere **was** a lot of rivers and trees.

**There are** a lot of castles that **were** very big and wonderful.

I think that it's **a** great film.

### **P32**

The last time I **went** to the cinema, I **saw** the film Crepúsculo "Amanecer". I **went** with my family, we **bought** popcorn and coke. The film **was** very good, the actors **are** fantastic. I **love**

Jake, he **is** very handsome and strong. My dad and my brother **were** bored, they **didn't** understand the film, they **want** action. My mum and I **were** nervous because we **didn't** know what **will** happened. Finally the film **was** very interesting and surprising. After we **had** dinner in Macdonal's, the food **was** good.

### P33

The last time that I **went** to the cinema, it **was** after a football match. We **had met** to nine o'clock. We **are** Titi, my best friends, Soto, Michael and me. The movie that we **wanted** to see it **was** Fuga de Cerebros 2. The true that the movie **was** very funny. I **couldn't** to stop to laugh. When the film **ended**, a gipsy **said** me, with these words: "Ande vas primo".

Then, we **frightened** us, and we **went** out of cinema.

### P34

When I **went** to the cinema I **saw** "Crepúsculo". I **went** with my friend Victor that **is** my boyfriend. The film **don't like** because the film **was** long. I **ate** salad corn and dranked coca-cola but "the coca-cola" **was** pepsi. The film I **don't remember** because I **saw** film at four years ago.

I **go** to the cinema two ice. One when I **went** see "Crepúsculo" and when I **went** to see "El origen del planeta de los simios"

### P35

The last Friday, My best friend and me **went** to the cinema we **saw** the film "Edgar" this film **is** very interesting because entertainment the people. We **saw** the film in central park Dos Mares we **went** in my car. After we **went** to the party in Murcia. We chosee the party at 6 o'clock. We **have** sleep and **went** a sleeping in the car. Before the we **go** the party, we **went** a drunk some cup in the bar "la tropical" where **met** a Julia, she **is** beautiful, actually **is** my girlfriend.

This **is** my history about last time **went** to the cinema.

### **P36**

The last time when I **went** to the cinema I **saw** "Amanecer" with my friends at ten o'clock.

What I **like** most about the cinema **is** the soundtrack, the image and the plot of the film. From my point of view the cinema **is** very expensive and not at all cheap.

I'm **going** to the cinema the Wednesday, because **is** more cheap than other days of the week.

In my opinion, **watch** a film in the cinema **is** best than to watch a film in the tv. The cinema **is** a place where the people **watch** his favourite movie.

I'm **crazy** about the cinema because **is** one different form of **watch** a movie.

In the cinema the people **buy** pop-corn, coca-cola, sweets, lollipops...

My favourite style of movie **is** action, adventure and western.

### **P37**

The last time I **went** to the cinema, I **saw** Avatar. I **went** to the cinema with my parents and my brother. The experience **was** funny because **is** amazing **see** a film in 3D. I enjoyed a lot, because it **was** a fantasy film and the scenery **was** a strange world where **lived** blue and tall people. In general cinema's tickets **are** expensive and tickets of films in 3D **are** more expensive than other films, if then you **buy** pop corn and something for drink, the price **grow up**, and for this three things you **can pay** fifteen €. In conclusion, cinema **is** so expensive but if you **see** a good film you **don't hurt** pay this money.

### **P38**

The last time I **went** to the cinema I **saw** "underworld el despertar". The film **saw** with my friend Miguel and Angel. It's **very** interesting and the actors **was** very good. The cinema **was** a lot of people and the tickets **is** very expensive when **is** Friday and Saturday.

We **went** to the Dos Mares cinema and diner in a restaurant in front of the cinema.

We **saw** the film in a digital screen. **Went** a good night !!



**P39**

The last time, I **watch** “the thing”. For me **was** a very good film, **was** a mix of horror and thriller and it **was** better than the old version.

I **went** with my friends and we **want** to match the film in 3D but in that cinema we **can't**.

The tickets **was** expensive for me but not for my friends. The kind of films that **likes** me **are** horror, action and belic but the nice films only.

**P40**

I **can't remember** when I **went** to the cinema for the last time, but I **think** I **went** to see “Alice in wonderland”. I **went** with my little sister and her best friend, Maria. We **were** almost late, and when we **arrived**, **there were** not sweet popcorns, so we **had** to take regular popcorns. We **got** into the third room, the lights **were** off and the film **had** started. We **sat** down, I **turned** off my mobile phone and I put on my 3D glasses. The film **was being** too interesting, and my sister and her friend **were having** a good time. They **laughed** a lot with the cat and the crazy man.

When the film **finished**, we **went** to the toilets. After that, I **invited** them to have dinner in Mcdonald's. They **had** nuggets and chips, and I **had** a chicken hamburguer with deluxe chips. Then I **called** my father, and we **go** home.

**P41**

I the last time that **went** to the cinema, **went** with very friends and I **like**. We **see** the film “the planet of the Simios”, The film I **don't like** very much but I **like** **was** with my friends of summer. This experience **is** wonderful because I going with my friends; the film it **is** about a appe that **is** very intelligent and conquest the city of San Francisco with this monkey mate.

**P42**

The last time I **went** to the cinema I **saw** Expediente 39 with my parents and one friend. I **liked** the film because the movied **was** very exciting and interesting. My parents **love** going to the cinema every Saturday because they **love** the films and **eat** pop crom having a good and **relax** time. In my opinion, I **think** that **is** better **go** to the cinema with your friends than **go** with your parents, because going with the friends **is** very fun.

**P43**

I **went** with my parents and my brothers to the cinema. I **saw** an film comic, it's **very** fanny with my family. I **like** the cinema when I **go** with my friends and my family, but I **like** seeing the film in my house with my brother or alone. I **don't like** boring films, because I sleep. I **like** funny films because it's **very** interesting and I **don't sleep**.

I **prefer** I **see** films in my computer and I **like** seeing films the other countries as French, American ...

The last time I **went** to the cinema with my family in my country in holiday. The film **is** boring, I **don't like** it. I **prefer** going with my friends and eating pop corn.

**P44**

The last time when I **go** to the cinema **have** three or four month and the film when I **was** **see** is American Captain, **was** a good film and very entertainment and action. I **go** to my's friends when my birthday, and later **go** to de pub and disco **was** a fanny night.

In the cinema we eating popcorn and **drink** coca-cola, the cinema **is** full of people. After the film we **are** **go** to pizzeria and eating here. In my opinion in the cinema **is** very expensive, one night to cinema cash 20€ to film, popcorn, coca-cola, the ticket **have** cash 15€ and 3D **is** more expensive.

Conclude the cinema night **is** very funny's and very expensive, to one night, to time, to time one night **is** no problem.

**P45**

I'm going to talk about the last time I went to the cinema. The last time that I saw a film at the cinema was three weeks ago at the Saturday night, the next day to my birthday. I went with my friends of billiard, because actually I'm training billiard in the High Tecnification Center in Los Narejos. We saw the second part of the Sherlock Holmes film. I think it is a very good film with a fantastic sound track and epic special effects. Go to the cinema is a good idea to have a great time when you are boring at the weekends, some people think it's too expensive but now, with the close of Megaupload, I prefer go to the cinema and eat pop-corns.

**P46**

The last time that I went to the cinema, I was watching Sherlock Holmes a interesant film with a special soundtrack create by Hans Zimmen a German production. The film was long but amazing old the time. I went with ten euros, seven for the cinema and three for the pop-corns and drink, the cinema is very expensive and the cuality of the image are regular. But I was having a good time because this day was the birthday of my friend Thomas.

I think that the next day that I will going to the cinema I will watching the film: Gost producción.

**P47**

The last time I went to the cinema, it was last week that I went to the cinema, I saw the "under world" film. The film is very food, but the cinema is too expensive. Moreover, the actual film are bad film because the argument of the film aren't attractif enough. For example it has a lot of trash film.

The cinema is expensive, because buy ticket, corn and drink

**P48**

The last time when I went to the cinema, I saw "el amor en los tiempos del colera". That film was very bored but I need saw because in the school was obligatory. Then, my friend and me

went eaten pizza but I hate pizza so we changed menu and we prefer an ice-cream. In the night we went at home, there, my mother was saw in the tv and we choose stayed at home and saw the tv. In the tv said that the cinema where we had gone, it had to closed because nothing gone.

In conclusion, this day was very interesting.

### Anexo VIII: Redacciones revisadas por los participantes con el FFV.

En el presente Anexo VIII se relacionan las correcciones a mano que los participantes en la investigación realizaron en sus redacciones con ayuda del FFV. En primer lugar aparecen las redacciones del estudio piloto (desde R1 hasta R20) y a continuación las redacciones del estudio empírico (desde P4 hasta P48). Las redacciones de los participantes P1, P2 y P3 no aparecen en este Anexo porque los alumnos no asistieron a la realización de la segunda prueba. En algunos textos no aparece ninguna anotación, lo que es debido a que el alumno no consideró oportuno hacer cambios.

#### R1

R1

The last time I went to the cinema I saw "Mientras Duermes" with some friends. I love the cinema but I don't go very much because nowadays it's very expensive.

In fact, I only go to the cinema when there is something that I know that I will enjoy. That is the reason that I saw that film, because I love thrillers, the plot sounds interesting to me and the critics told very interesting things of it.

In my next visit, I would like to see the re-launch of "the Lion King" because it's a film that I loved in my childhood.

## R2

R2

My last visit to the cinema was in 2000 that was to see the film to action, the film was very good, the performers are Brad Pitt and Angelina Jolie, Sr. Smith y Sra. Smith his name the film, in the Brad Pitt is a killer that work by organization, Angelina Jolie also is the killer that work by organization, they will fight in the finish to film.

## R3

R3

My last visit to the cinema was long time before. I watched the last film of Harry Potter. It was about a magician boy that he trated to save the magic world.

I started to watch this type of film when I was younger, with my sister, Leticia, my cousin, Laura, and my uncle, Sonia. I saw "Harry Potter y La piedra filosofal" And in the end of the film I slept. I was very younger.

The leading actor it's Harry, the soundtrack is very important, It's necessary to give emotion at the film.

This types of films are fantastic to watch one raining morning on holidays!

R4

R4

The last time that I **went** to the cinema, **was** in August, with my boyfriend. I **can't remember** the <sup>title</sup> **title** of the film because it **was** very bored. We **won** in summer, a beach volley competition and the prize **was** four tickets to the cinema. The film **could** be chosen by ourself.

I think that **was** a comedy, but in my opinion, it **wasn't** so funny. In lasts years, the cinema **is** more expensive than before, and I **think** that if its cost **was** more profitable to the people who **attends** to the cinema, more people **will visit** it.

R5

R5

On Sontay, I and family **went** <sup>to</sup> in cinema <sup>we</sup> saw the film "One day". I **liked** the film, because <sup>was</sup> **is** the romantic. However, I **don't like** the film the action.

My family **were** happy for go to all. The film trata of actor universatary, where They **fall** in **loved**. The audience **liked**. Finally, we **went** house. The next day my friends questions if **went** (friendly) borry, pero I **don't** borry.

The cost of the film **is** well. A film **is** divertida if <sup>went</sup> go with friends and <sup>not</sup> **lasted** **play** **ed** or **eat** in the restaurant. <sub>act</sub>

## R6

R6

The last time that I **went** to the cinema I **saw** Harry Potter. The film **was** very **enjoy** and funny but sometimes **was** a little boring. I **saw** that film in a commercial center "Las Velas". I **went** here with my friend and this **was** in summer. This day in the afternoon I **have been** in the beach and I **was** "quemada" and in the night when I **was** in the cinema "me dolía".

*After.*

**Before** we **went** at the park and here we **ate** "pipas" and **spoke** about the film.

That film **likes** everybody, but "sobre todo" at the girl, because the actor **is** attractive.

When I **arrived** to my house I **told** to my mum about the film and I **said** to she that I **want** **took** the last part of that "saga". Then I **went** to the bed and I **had** "pesadillas" with the bad actor.



R7

R7

I remember my last visit to the cinema, <sup>was</sup> is the last week. I went with my best friends, we saw the film "mientras duermes". I <sup>thought</sup> think the film was terror but <sup>it was</sup> is a drama. The film is based in the "edificio", the living actors is a men and woman. The men is "conserje del edificio" and the woman is a secretary. The men is "obsesionado" with the woman, he every night "se escondía" under the bed the woman and she <sup>slept</sup> was sleep. He "se metía" in the bed. Finally the woman "abandonó el edificio" and she <sup>lived</sup> went live with her mother.

For my the cinema is very fanny, I love it. My film favorite is the terror, but my friends don't like because then for night we don't sleep.

Finally I go to the cinema "casi" every week.

R8

R8

The last time I went to the cinema was in the summer. I <sup>saw</sup> seen the film "Cars 2" with my family, in 3D.

This film, I like very much, is very funny, my brother said that these film was wonderful. In my opinion this film is very funny, but too <sup>in</sup> boring. The films in 3D is very, very amazing, is very real. The pictures <sup>out</sup> out of the film, is fantastic.

I like go to the cinema and eat <sup>corn</sup> pop corn with sweet is delicious. The cinema is the best invention of the world. I think that is very very amazing.

## R9

R9

The last time I went to the cinema it <sup>pasado</sup> was two weeks ago. My friends <sup>called</sup> me and asked me if I want to go. The film who I saw it <sup>pasado</sup> was (two light) Crepúsculo 4 part about vampire. The leading actor is Edward and his girlfriend Bella. This movie is about love, have mixe triller and drama. My friends and I went to saw them in Cartagena <sup>were pasado</sup> there are a lot of people waiting in the quiev (cola).

The film was amazing and I enjoiing saw them. My best friend Anastasia was craying when it ended, because it had so sentimental moments. We ~~are~~ waiting when (estrenarse) other part. It will be in next summer. I hope that it will be to interesting and entertained.

## R10

R10

The last time I when to the cinema was the last Wednesday with my boyfriend. <sup>we</sup> They watched the film "fuga de cerebros" because it's funny. I like comics, terror and romantics films.

That film was the second part and leading actors were differents and there <sup>were</sup> aren't many special effects. I liked it the soundattracts because <sup>there was were</sup> there are spanish music. I think the cinema is very important for us and here isn't valoraded, since I was five years I have wanted work in these.

That film it's okay but I prefer terrors films.

R11

R11

I like the film but i dont go to the cinema more because is very expensive, the last time I saw "handover II – Bangkok", is a comedy film I have laughed all time, it's very normal because I like only comedy film. Sometime I saw other film with my family or mi girlfriend but never never horror film, I can't stand horror film. Normally I <sup>See</sup> saw film in DVD, I'm socio of cinebank and the weekend I down and rent a film, other ..... I <sup>See</sup> saw film in the interent, the link is "Películas Yonkis" and is ilegal but i feel borried and <sup>See</sup> saw the film.

R12

R12

The last time I went to the cinema I watched the film "Amanecer" of "Twilight".  
 is a film enjoying, I <sup>liked</sup> like so much. ~~is~~ the film <sup>is about love</sup> have love. When I ~~went~~ <sup>have saw the film I went</sup> are with my friends, I went a Cartagena, espacio mediterráneo. The film is very beautiful and fantastic.

Furthermore so I like films terrific, for example "la huerfana", is history strange but enjoying and scream.

I love cinema, is a form that we are with friends, family. I like go to the cinema but I prefer the books because that history is more large in the films ~~don't seem~~ <sup>didn't seem</sup> all the history realy.

### R13

R13

The last week I **went** to the cinema in San Javier with my family. We **went** a "Dos Mares". We **saw** the "Fuga de Cerebros 2". This film **is** a comic film. The last year I **saw** the first film with my friends in Los Alcazares. La Velas. I **like** the cinema because **is** very interesting and amasing. The film of ghosts and wihtch I do'nt **like** not at all. I usually ~~went~~  
go to the cinema every week.

My favourite film **is** "fast and furius", because I **like** the leading actor and cars. The romantics film **are** beautiful, but I never **don't see**. I **have** a many film in my house and I sometimes **see** with my girlfriend.

### R14

R14

The last time I **went** to the cinema gone with a friends, **eat** pop-korn and the film **was** very divertida. The film **was** divertida why trataba sobre friends with derecho a rose. And como **was** the life in the university. Lo more beatyfull of the cinema es que **was** with my bests friends and me. Lo pase bien.

I **like** to the cienma very much with a parte de pasartelo bien **can relax** the ment.

## R15

R15

Well, my name **is** Pedro and **I'm going** to tell you the last time I **went** to the cinema. It's **easy** because it **was** the last thursday and I **remember** it exactly. I **went** to the kebab shop for **buy** the food and then **have** dinner, but I **looked** that the cinema **was** desert. I **went** with my girlfriend and my mother at the cinema of las Velas in Los Alcázares. My mum **took** the popcorn and the coke of my house and she put in her bag. We **saw** "Tiburón 3D" (Shark 3D), and in my opinion, it **wasn't** too frightening. We **could have** dinner in the cinema because we **are** alone. Personally, **I've seen** better films of sharks than this.

water

## R16

R16

The last time that I **went** to the cinema **went** with my boyfriend, I **went** very time I **don't know** that film **saw** but my **like** much go to the cinema. It **is** a entretening and most funy because **saw** the film a good picture.

If normaly **go** to the cinema with people my **don't like** only that **is** very bored, but I be able to go to the cinema one day the week, except where **have** very very exams that don't time.

In my opinion the cinema **is** very intresting I **can** relation with most people.

## R17

R17

I **have** a friend that for my **is** very good because he **help** me in the bad moments, always that I **need** help he **is agree** in help me, also I **help** to he.

Also in any moments we **are** in **disagree** but we <sup>met</sup> **meet** solution to our problems.

He **isn't** tiny, but a bit bored; when he and I going with my father to catch **is** wonderful because we **laugh**.

My friend and I doing very much sports who football, basketball... and only we <sup>see</sup> **look** in summer and many other day.

## R18

R18

The famous that **like** my **is** the singer of Metallica, he **live is** amazing, because he **travel** to world and <sup>play</sup> **played** the guitar. Foremother, he **is** the principal compositor the **sing** and **help** to <sup>make</sup> **created** the all melodic. the drummer with the singer **are** the spokesman of the group. the band **had** a traffic accident, when <sup>died</sup> **die** cliff burtom. Cliff **played** the bass, he **was** the most baser in the world.

the singer <sup>became</sup> **become** an addict to vodka when he <sup>come back</sup> **come back** this addiction, he wried one song for cliff.

In conclusion, James **is** the singer and secondary guitar of Metallica, he **started** a componer where he **was** young and today continua componiendo. Jame **is** a person that he **is** very hard, because his **live is** very hard.

## R19

R19

The famous person which I like is Robert Downey JR. when this film is very funny, I like your films Iron Man and Sherlock Holmes that is interesant.

other actor when I like is Michael J. Fox when your clasic films, that is the collection to Back to the Future. this is one of my's favouriter films that is a classical films and is very funny, and contain action, adventur, etc... I like very actor but me don't like other actor for example Steven Seagal when this is a bad actor, then for this films don't have expression is your face and always kill and kill people.

In the world have very actor and actrees when I like and dislike. the cinema is very funny when you have bored take a film and pass a good time.

My's favorite films is: the collection of pirates of the caribeana, Back to the Future, Sherlock Holmes, Batman, Spiderman, and very more films.

For this I like cinema.

## R20

R20

Juan Escalza **is** a person that I **met** when I **was** fourteen years old in Seville.

*was met*

The first impression when I **was** **meet** **is** good and I **was** **think** that this person **could** be

*met*

*thinking*

a very good friend, but two days after my mind **was** **changed** because he **was** **talk**ing

about the important of football club Real Madrid, and my favorite football club **is**

Barcelona and we **was** **have** a hard discussion about this and the result **was** **have** bad.

*having*

*having*

Finally one month ago I **found** Juan in a pub and he **didn't** talk with me and the result

*was found*

*wasn't talking*

**was** **have** bad.

*wasn't*

## P4

P4

When I **went** to on Holiday, I **bought** clothes and one telephone, because I don't had.

On Monday at four o'clock **went** an aeport. After, my friends and I **ate** in Burguer King

because I don't money for **eat** for this day. When I **brought** my bag **was** six o'clock. I

**went** a London, why I **love** it. We **visited** Chelsea F.C. and notting hil carnaval. On

Thurday I and my friends **have** a breakfast in hotel at seven o'clock. In the evening

*had*

**were** a tower of London and eleven o'clock, we **visited** Tower Bridge. At seven o'clock,

after **eat**, we ~~went~~ ~~visit~~ the London Eye.

*visited*

In the night I **went** my bed because I **was** very tired. This **is** my best holiday on 2010.



P5

P5

The last time I **went** on my holiday I **went** to Madrid, **was** with my family in your house talking with their. I **was** happy because **could** **saw** my family **will have** <sup>could did.</sup> that I don't **saw** their. My parents and my sister fuimos to **saw** the futbool camp the name "Bernabeu" **was** very interesting and very happy after **was** to dinner in house the my family after we the **sleep**. ~~saw~~ <sup>we</sup> **slept**.

P6

P6

The last time I <sup>were going</sup> **went** on holiday **is** in June, 2011, I <sup>were</sup> **went** to Castilla y León, the name of country **is** Villaseca inside Villablino. I <sup>were</sup> **went** with my friends and when **became** in the hotel and check-in, we **went** to the pubs the ancient of the place answer: - **were** are your form? For the ancient we **were** strange. After we **went** to looking the mountain. It was precious.

....., my friends and me **went** to hat dinner, all **was** delicious. In the night, we **went** to the party and **finished** at 6 o'clock. The travel last a one week. Castilla y León **is** **live** and

<sup>Sastónha (come)</sup>  
 the **meat** and ham **is** very good.  
<sup>meat</sup>

P7

P7

My last holiday, I <sup>travelled</sup> ~~travel~~ to Amsterdam, Brujas, Paris and Barcelona. The first place I ~~in~~ <sup>visited</sup> ~~visit~~ is a different people,. Very much person ~~ride~~ a cycle and families ~~live~~ in boat.

Brujas ~~is~~ a city with history in his building, all in this city ~~is~~ old, but tiene su encanto.

Paris ~~is~~ a wonderfull city, the tower Eiffel ~~is~~ a fantastic monument. Since I ~~see~~ the city i ~~loved~~.

Barcelona <sup>has</sup> ~~have~~ una gran diferencia con respecto a los demas. The person ~~have~~ other mentalidad, but ~~is~~ a good city I cant stand pollution and traffic jam. In conclusion this holiday <sup>was</sup> ~~is~~ the best.

P8

P8

My last time <sup>was</sup> ~~was~~ in Benidorm, in the Hotel Great Baly, the Great Baly hotel ~~is~~ the most bigger hotel of Benidorm. He ~~have~~ 45 floors and ~~have~~ a big pool in the garden. I ~~travel~~ <sup>travelling</sup> with my family and he <sup>has</sup> ~~has~~ a especial days, <sup>in NY</sup>..... favorite holidays, ~~travel~~ <sup>travelling</sup> to Paris with my class, in Benidorm <sup>there's</sup> ~~have~~ Beautiful beaches and in the night ~~have~~ partys in all discos and the people ~~is~~ very beautiful, in ~~the~~ to and in the radio the people <sup>are talking</sup> ~~talk~~ with the person who <sup>visited</sup> ~~visit~~ Benidorm and ~~don't speak~~ the ~~old~~ <sup>young</sup> people that ~~visited~~ Benidorm only the grandfather and grandmother.

P9

P 9

A couple of years ago my school and I **went** on a school trip to Paris. We **left** at 5 o'clock in the morning and **didn't get** there until 9 o'clock that evening, it **was** a long journey. When we **got** to Paris we visited all the big locations, e.g. "The Eiffel Tower", "The Louvre museum," etc.

On the way back from Paris, we **stopped** of at PortAventura, which is a huge theme park in Barcelona. We **spent** the whole day there and then **went** to a disco that evening. When we **were coming** back home, we **were** all very sad that it **was** all over, but also glad to see our family again.

We all **had** a wonderful time and we **will never forget** the fun we **had** and the memories of that trip.

P10

P 10

The last time I **went** on holiday **was** on Christmas. I **went** to two places: Almeria and Salamanca, both in Spain. First, I **went** to Salamanca, because I'm **from** there, and my whole family **lives** in that city. I **think** that **is** one of the most beautiful places to visit in Spain. Although **is** a small city, you **can see** a lot of interesting buidings, like the university, very famous in Spain, and you **can do** anything for all ages. There, I **spent** time with my cousins, and I **received** presents of my family, because it **was** Christmas. Then, I **returned** to my town, and a few days after, I **went** to Almería, because I **have** an uncle that **live**<sup>lives</sup> in that city. I only **spent** four days there, and then I **returned**<sup>came back</sup> to los Alcázares, to start the high school. The next place I **want** to visit **is** London, with my class, because I **love** that city, and I **think** that I would enjoy it a lot of with all my friends.

P11

P 11

The last time **went** on holiday, I **went** to Ibiza with father in our boat,. When we **went**, I **slept** the every time, and when we **arrived**, we **went** to San Antonio. This is the city which **there were** many shops of things of Ibiza. For example: t-shirts of the famous tartle. After, we **went** to Formentera. This **is** not a city, it **is** a small island. This **is** very famous because in this place **there were** many famous of TV, singers, actor. When I **arrived** to this island, I **swam** and **sleep** to every time, but we **was** a little time. After we **went** to Valencia and we **visited** my father's friend. We **was** in Valencia some times. In Valencia we **look** others boat. Finally we **went** to our house in the after day. When we **went** I read a book and **slept** to every time and, when we **arrived** we **went** the my sister's house and my house.

We **went** in September.

P12

P 12

The last time that i **went** on holiday **was** the last week of 2011. I traveled with my family to Valderinarez in Teruel, we **was** near of a ski stación and I spende a lot of time doing snowboard, it **was** great because the stación **was** (casi vacía) and i **was** all day (practicando) snowboard, the only one problem **was** that the stación **close** at 5:15 pm. The rest of the time i **was** with my family (conociendo) the town and ..... (cercanos), I **think** that I **was** the best winter holiday that i never **have**.

## P13

P 13

The last time I **went** on holidays **was** in July of 2011. I **went** with my two best friend at Mojacar (Almería). We **had** a beach apartment and we **went** to the turism of Almería. Every night we **went** to the disco and we **meet** more people and then they <sup>gave</sup> **give** us his telephone, facebook, tuenty, etc. At the morning, we always <sup>went</sup> **go** to the beach. The water **was** very cold but it **was** very relax. We **were** in Mojacar for five days but we **want** **come back** the next summer because the travel **was** very funny for all, but **is** possible that the next summer we **will go** <sup>on</sup> other typical place of holiday.

## P14

P 14

The last time I **went** on holiday **was** in 2005. I **went** to Mars with my parents and sister. That planet **was** so peaceful. It **had** a huge amount of hotels and shopping centres. There you **can buy** a lot of presents for your friends (like t-shirts with "I **love** Mars" written on it) or maybe **go** to the cinema or **take** a martian-tea. Once we **were** on Mars, we **decided** to go to Venus in our next holiday, but we **couldn't** because it **was** closed to the public by the many revolutions **happened** in that planet. I **have** a lot of photos as a rememr of it to prove I **were** on that plane before they closed it too.

P15

P 15

The last time I **went** on holiday I **was** in Granada. I **visited** the city that I **like** so much, **is** <sup>liked</sup>  
a city small but beautiful until I **went** Sierra Nevada near of Granada. I **went** in summer  
so didn't people. Sierra Nevada **is** big, it **have** too mountains. In Granada the hotel <sup>didn't liked</sup>  
**doesn't like** nothing, **are** very small. ~~of~~ the streets Granada **are** **was** people, **have** much  
parks and beautiful flowers. I **went** on holiday with my family with my dad, my mum  
and brother. I **enjoy** <sup>enjoyed</sup> the holidays, I **like** Granada but I **like** more Sierra Nevada <sup>where</sup> ~~when~~ the  
houses **are** different but me I **liked**.

P16

P 16

The last time I **went** on holiday **was** Italy (Venecia). The travel <sup>was</sup> **is** a present the my mothers. I  
**went** on Italy wich my sister, my aunt and her mother, the friend's my sister and the mother  
and aunts. We **went** in car (hasta el aeropuerto) the Alicante and <sup>caught</sup> **catch** the (avión). When we  
(llegamos), **went** the hotel and (dejamos las maletas). After we (buscamos) a restaurant to have  
dinner. The next day, we **went** to have breakfast the caffetery under the hotel, after **went** for a  
walk and **visited** the (iglesias, monumentos importantes) The day before <sup>was</sup> **is** rain (casi todo el  
día) but the travel <sup>was</sup> **is** very beautiful.

**P17**

P 17

The last time that I to travel I **went** to France with my high school group two years ago. First we **went** to Boudeaux, where we **were** two days seen the city. Then we **went** to Paris, the first day **was** tired but **was** very interesting to visit the Museo Louvere, the Torre Eiffel y the monuments' beatifull city. We **were** only twenty-two childrens, but we **were** enough to spend good moments. Finally we **went** to Barcelona (Port Aventura) where **was** very funny and the best form to finish a travel.

**P18**

P 18

The last time I **went** on holiday is when I'm feeteen years old. I **went** a Andalucía, in the Jaén town. I **visited** one park where **there are** a many streets, lage and fischs.

I **went** wicht my parents and my favorite friends the family, and my brothers who **is** sex years old.

We <sup>went</sup> **want** to into the lage and the water **was** very cold, we **swam** and **played** in the water. We sleped in the house the her family the muy friends, in this house **there is** a pool where we **played** a volleyball and every night we **went** to out the house and talked about that we going to the next day. This holidays I never <sup>forgoten</sup> **forget** because I ..... every important for my.

## P19

P 19

I gone to Paris, when I had 15-16 years old, is a beaty country because it had Torre Eiffel, is a orther world. In Paris every night is a beatufull and more if you are with your friends go shopping y teachers help you for you are happy. But when we were in an hotel, teacher insulted me and company but mys teacher spoken with his and that problem were solution. Too we did friendship that their from Spain, Asturias. But too I liked so much we were when everybody in an hotel y when we were in Louvre, had famous pictures. We could seen Paris to found.

## P20

P 20

The last time I went on holiday was two years ago. I went to Burdeos, Paris and Barcelona. It was fantastic. I went with my class friends. I vissited La torre Eiffel, La opera, los campos eliseos. My favorite place was Disney Land Ressort Paris. I love Disney. My favorite Disney film is "the lyon king". The best thing on the travell was the diary, which was writting by us. The people wrote funny things and I laugh a lot. The last day we vissited Portaventrua. This day was Miriam's birthday and we song "happy birthday" ten times in all day. The most difficult things was to buy some presents for my family. Finally I bought some t-shirt and souvenirs. This travell was very important for me.



P21

P 21

It **was** Christmas, the 22<sup>nd</sup> of December when I **got** a plane to Gatwick, where **there** **was** my dad waiting for me. I **went** to London to visit my family. I **spent** ten days there. I **went** to see my grandmother, I **stayed** at her's Christmas eve, Christmas day and boxing day. I **went** shopping really everyday, to buy everyone some Christmas presents. I **saw** my granddad, he **gave** me a hug like he **used** to do since I **was** little. I **met** my cousins, who <sup>had grown</sup> **have grown** so much all these years, I **couldn't** even recognize them. Their voice **had changed**, they **weren't** small anymore. It **felt** like home, the cold weather, the cars driving on the opposite side. I **love** to hear people speaking in English, I **love** to have hot tea when I get home so cold. But the most I <sup>thing</sup> **love** <sup>is</sup> spending time with my family.

P22

P 22

The last time I **went** on holiday **was** on December of 2010. I **went** with my family, we <sup>were</sup> **are** five. My mother, father and my two sisters. We **went** to Córdoba, Andalucía to the Christmas time. It **was** very funny and we **met** people. I **met** a girl and her name **was** Eli. She **spoke** English and Spanish, she's <sup>was</sup> very beautiful, nice... we took a lot of photos.

My younger sister **broke up** her leg with the snow. My parents **were** with her to not feeling alone. My older sister **met** a boy, he <sup>was</sup> **is** murciano too and now they **are** couple. I **saw** my aunt, uncle and grandmother but we <sup>they</sup> **were** many time with us.

P23

P 23

The last time you went on holiday <sup>to be</sup> is Ecuador. My ~~went~~ went online. On Monday 11<sup>th</sup> June 2011. After of ~~finish~~ finished school in summer. My cost 1250€. My ~~went~~ went betwet 8 week. When I was Ecuador ~~visit~~ visited in his cousin and family. I ~~went~~ went shopping and ~~bought~~ bought much shoes and jeans. I ~~visit~~ visited much animal and vegetal. However, ~~do~~ did it much cool and rain. I ~~saw~~ saw permance of Fausto Miño on directo. My cousin was born when I was her house. I ~~played~~ played <sup>football</sup> fottbut and swimmin. I ~~work~~ worked my gradmother in her restaurant.

P24

P 24

The last time I went on holiday was in Cristhmas, I wen to Madrid where ~~live~~ lives my ~~cousine~~ cousin. I ~~stayed~~ stayed in this city 5 days with my brother, he ~~came~~ came with me. We ~~went~~ went to sky and we ~~had~~ had good time there. It was funny. Then we ~~go~~ <sup>went</sup> to (exposición) of Leonardo Da Vinci. I think he ~~is~~ is so clever and intelligent person because he ~~made~~ made a lot of pictures and experiment. More later my friend who ~~live~~ lives in Madrid ~~invited~~ invited me to ~~had~~ had a dinner I and my brother ~~accepted~~ accepted his (propuesta) and we ~~went~~ went to his home. I never ~~forgot~~ forgot wen I ~~visited~~ visited Madrid it was so incredible.

P25

P. 25

Go to cinema **is** very funny and intertaining. I **went** to the cinema 8 years ago with my sister and my brother. We **watched** a amazing film, but I **can't remember** his name. Actually, I **don't like** go to cinema because I **watch** the new films in my house. In addition, I **haven't** time to go to cinema because I **have** to study, and in the summer I **went** to my country.

I **think** go to cinema **don't have** mean because actually we **can watch** the films in our house.

Finally, I **prefer** wath the films in my house for not buying the ticket because **is** expensive.

P26

P 26

The last time I **went** to the cinema **was** long time ago, in summer of 2011, I **can't remember** the exactly month. I **saw** the last part of the Harry Potter films. I **remember** that the cinema **was** full. The crowd **were going** to shop drinks and pop corns. The ticket to **saw** the film cost 6 , and the pop corns cost ....uhmm, 3€ I think.

Even the film **was** great and all the public **clap** at the end, **was** a disappoint to me because I **have read** the book before and I **expected** more.

I **forgot** to say that I **was going** with some friends.

After the film we dinner in a restaurant.

P27

P 27

The last time that I **went** to the cinema **was** on the last week, with my friends and my family. I <sup>watched</sup> **watched** a very interesting and funny film, whose name **is** To fast and furious, the film **was** about a Man who **wanted** to steal a Bank, and his car **needed** to be very fast, then he **improved** the engine, the wheels and a lot of thing more. One day he **went** to the bank and stolen it. But the police **could take** him because the car **was broken** and he <sup>tried</sup> **try** to run over but he **couldn't**. Then he **went** to prision a lot of time and there he <sup>meets</sup> **meet** to a person whose work **was stolen** cars. When he <sup>went</sup> **go** out, he **worked** with this man stealing cars and he <sup>becomes</sup> **becomes** millionaire.

P28

P 28

I **went** with my family, I **bought** the tickets and my cousin **bought** popcorns and cokes. We **saw** a Spanish film "Fuga de cerebros 2". It' **is** a very good film, it' **is** very funny and we **laughed** a lot. The cinema **was** full because it **was** the first day of the film. After the cinema we **went** to have dinner in Foster's Hollywood where the hamburguers and the chips **are** delicious! However Foster's Hollywood's food **is** very unhealthy for this I **go** to this restaurant a few times. The tickets cost seven euros but we **bought** popcorns and cokes so we **spent** too much money. Next time I **will see** a film about Margaret Thatcher because I **think** she **is** a interesting person.

P29

P.29

I ~~don't remember~~ very good the last time I ~~went~~ to the cinema, I ~~think~~ that I ~~went~~ with my boyfriend and we ~~saw~~ "el cisne negro". When we ~~arrived~~ to commercial center "las velas" in los Narejos we ~~bought~~ sweets, pop-corn and water. Really, he ~~was~~ who ~~bought~~ all this things because he ~~want~~<sup>didn't want</sup> that I ~~paid~~ nothing.

Then, we ~~went~~ to the room where the film ~~was projected~~, however that ~~wasn't started~~.

The film ~~was~~ interesting but sometimes ~~there was~~ some scenes ~~with~~<sup>with</sup> me and Mario, who is my boyfriend, ~~didn't like~~. I ~~don't go~~ to the cinema since this time, because I ~~think~~ that ~~is~~ very expensive and, for me, ~~there are~~ things and activities more economics that ~~can make~~ us happy.

P30

P.30

I wont ~~speak~~ you about my last time when I ~~went~~ to the cinema. It ~~was~~ cold Saturday. I ~~called~~ to my friends at my house. But we ~~are~~ borred to much and I ~~decided~~ go to the cinema. My friends ~~are~~<sup>had</sup> ~~accepted~~ my chalenge. When we ~~entered~~ to the cinema we ~~must~~ be ~~change~~<sup>to</sup> the film to see. I ~~saw~~ to much reclam about the film "2012", and I ~~propose~~<sup>propoused to</sup> see this film. It about catastrof of the earth. We ~~bought~~ the popcorn and cocacola, then we ~~went~~ to see the film. When film ~~has finished~~<sup>had</sup> we ~~are~~<sup>had</sup> ~~have~~ excellent emotion about this good film. It' be to much realistic that we belived at this story. This film ~~is~~ my best of all films what I ~~saw~~ yet.

### P31

P. 31

The last time I **went** to the cinema **was** the last year. I **went** with two friends and we **saw** "Aguila Roja the film".

We **bought** a lot of popcorn and cokes and we **had** a good time <sup>together</sup> ~~together~~.

The film **was** very interesting, and so funny. The film **is based** on the adventures of the Águila Roja, who **save** people of the village.

The time that the film <sup>was inspiring</sup> **is inspired** <sup>on</sup> the XVIII sigle. The costumes **was** wonderful and I <sup>liked</sup> **like** them more. The scenary **was** so wonderful and there **was** a lot of rivers and trees.

~~There were~~ <sup>There were</sup> **there are** a lot of castles that **were** very big and wonderful.

I think that it' **s** a great film.

### P32

P. 32

The last time I **went** to the cinema, I **saw** the film Crepúsculo "Amanecer". I **went** with my family, we **bought** popcorn and coke. The film **was** very good, the actors **are** fantastic. I **love** Jake, he **is** very handsome and strong. My dad and my brother **were** bored, they **didn't** understand the film, they <sup>wanted</sup> **want** action. My mum and I **were** nervous because we **didn't** know what <sup>happen</sup> **will** ~~happened~~. Finally the film **was** very interesting and surprising. After we **had** dinner in Macdonal's, the food **was** good.

P33

P. 33

The last time that I **went** to the cinema, it **was** after a football match. We **had met** to nine o'clock. We <sup>were</sup> **are** Titi, my best friends, Soto, Michael and me. The movie that we <sup>saw</sup> **wanted to see** it **was** Fuga de Cerebros 2. The true that the movie **was** very funny. I **couldn't** to stop to laught. When the film **ended**, a gipsy **said** me, with these words: " Ande vas primo".

Then, we **frightened** us, and we **went** out of cinema.

P34

P. 34

When I **went** to the cinema I **saw** "Crepúsculo". I **went** with my friend Victor that **is** my boyfriend. The film **don't like** because the film **was** long. I **ate** salad corn and <sup>drank</sup> **drinked** coca-cola but "the coca-cola" **was** pepsi. The film I **don't remember** because I **saw** film at four years ago. ( Yo no voy al cine desde hace dos años )  
( I **go** to the cinema two ice.) One when I **went** see "Crepúsculo" and when I **went** to see "El origen del planeta de los simios"

P35

P. 35

The last Friday, My best friend and me **went** to the cinema we **saw** the film "Edgar" this film **is** very interesting because entertainment the people. We **saw** the film in central park Dos Mares we **went** in my car. After we **went** to the party in Murcia. We chose the party at 6 o'clock. We <sup>had</sup> **have** sleep and **went** a sleeping in the car. Before <sup>the</sup> we <sup>go</sup> **go** the party, we **went** a drunk some cup in the bar "la tropical" where **met** a Julia, she **is** beautiful, actually **is** my girlfriend.

This **is** my history about last time **went** to the cinema.

P36

P. 36

The last time when I went to the cinema I saw "Amanecer" with my friends at ten o'clock. What I like most about the cinema is the soundtrack, the image and the plot of the film. From my point of view the cinema is very expensive and not at all cheap.

I'm going to the cinema the Wednesday, because is more cheap that others days of the week.

In my opinion, watch a film in the cinema is best that to watch a film in the tv. The cinema is a place where the people watch his favourite movie.

I'm crazy about the cinema because is one different form of watch a movie.

In the cinema the people buy pop-corn, coca-cola, sweets, lollipops...

My favourite style of movie is action, adventur and westen.

P37

P. 37

The last time I went to the cinema, I saw Avatar. I went to the cinema with my parents and my brother. The experience was funny because is amazing see a film in 3D. I enjoyed a lot, because it was a fantasy film and the scenery was a strange world where lived blue and tall people. In general cinema's tickets are expensive and tickets of films in 3D are more expensive that others films, if then you buy pop corn and something for drink, the price grow up, and for this three things you can pay fifteen €. In conclusion, cinema is so expensive but if you see a good film you don't hurt pay this money.



P38

P. 38

The last time I **went** to the cinema I **saw** "underworld el despertar". The film **saw** wiht my friend Miguel and Angel. It ~~was~~ <sup>was</sup> very interesting and the actors **was** very good. The cinema **was** a lot of people and the tickets ~~was~~ <sup>was</sup> very expensive when **is** Friday and Saturday.

We **went** to the Dos Mares cinema and diner in a restaurant in front of the cinema.

We **saw** the film in a digitl screen. **Went** a good night !!

P39

P. 39

The last time, I ~~watch~~ <sup>watched</sup> "the thing". For me **was** a very good film, **was** a mix of horror and thriller and it **was** better than the old version.

I **went** with my friends and we ~~want~~ <sup>wanted</sup> to **watch** the film in 3D but in that cinema we ~~can't~~ <sup>couldn't</sup>.

The tickets **was** expensive for me but not for my friends. The kind of films that **likes** me **are** horror, action and belic but the nice films only.

P40

P. 40

I can't remember when I went to the cinema for the last time, but I think I went to see "Alice in wonderland". I went with my little sister and her best friend, Maria. We were almost late, and when we arrived, there were not sweet popcorns, so we had to take regular popcorns. We got into the third room, the lights were off and the film had started. We sat down, I turned off my mobile phone and I put on my 3D glasses. The film was being too interesting, and my sister and her friend were having a good time. They laughed a lot with the cat and the crazy man.

When the film finished, we went to the toilets. After that, I invited them to have dinner in Mcdonald's. They had nuggets and chips, and I had a chicken hamburguer with deluxe chips. Then I called my father, and we go home.

went

P41

P. 41

I the last time that went to the cinema, went with very friends and I like. We see the film "the planet of the Simios", The film I don't like very much but I like was with my friends of summer. This experience is wonderful because I going with my friends; the film it is about a appe that is very intelligent and conquest the city of San Francisco with this monkey mate.

liked  
saw

liked

P42

P. 42

The last time I went to the cinema I saw Expediente 39 with my parents and one friend. I liked the film because the movied was very exciting and interesting. My parents love going to the cinema every Saturday because they love the films and eat pop crom having a good and relax time. In my opinion, I think that is better go to the cinema with your friends than go with your parents, because going with the friends is very fun.

P43

P. 43

I **went** with my parents and my brothers to the cinema. I **saw** an film comic, ~~it~~ <sup>it was</sup> very fanny with my family. I **like** the cinema when I **go** with my friends and my family, but I **like** seeing the film in my house with my brother or alone. I **don't like** boring films, because I sleep. I **like** funny films because ~~it~~ <sup>they are</sup> very interesting and I **don't sleep**.

I **prefer** I **see** films in my computer and I **like** seeing films the other countries as French, American ...

The last time I **went** to the cinema with my family in my country in holiday. The film ~~is~~ <sup>was</sup> boring, I **don't like** it. I **prefer** going with my friends and eating pop corn.  
~~didn't like~~ <sup>preferred</sup>

P44

P. 44

The last time when I ~~go~~ <sup>went</sup> to the cinema **have** three or four month and the film when I **was see** is American Captain, **was** a good film and very entertainment and action. I ~~go~~ <sup>went</sup> to my's friends when my birthday, and later ~~go~~ <sup>went</sup> to de pub and disco **was** a fanny night.

In the cinema we ~~are~~ <sup>had</sup> eating popcorn and ~~drink~~ <sup>Drunk</sup> coca-cola, the cinema ~~is~~ <sup>was</sup> full of people. After the film we ~~are~~ <sup>were</sup> **are go** to pizzeria and eating here. In my opinion in the cinema **is** very expensive, one night to cinema cash 20€ to film, popcorn, coca-cola, the ticket **have** cash 15€ and 3D **is** more expensive.

Conclude the cinema night **is** very funny's and very expensive, to one night, to time, to time one night **is** no problem.

P45

P. 45

I'm going to talk about the last time I went to the cinema. The last time that I saw a film at the cinema was three weeks ago at the Saturday night, the next day to my birthday. I went with my friends of billiard, because actually I'm training billiard in the High Tecnification Center in Los Narejos. We saw the second part of the Sherlock Holmes film. I think it is a very good film with a fantastic sound track and epic special effects. Go to the cinema is a good idea to have a great time when you are boring at the weekends, some people think it's too expensive but now, with the close of Megaupload, I prefer go to the cinema and eat pop-corns.

P46

P. 46

The last time that I went to the cinema, I was watching Sherlock Holmes a interesant film with a special soundtrack create by Hans Zimmen a German production. The film was long but amazing old the time. I went with ten euros, seven for the cinema and three for the pop-corns and drink, the cinema is very expensive and the quality of the image are regular. But I was having a good time because this day was the birthday of my friend Thomas.

I think that the next day that I will going to the cinema I will watching the film: Gost producción.

P47

P. 47

The last time I **went** to the cinema, it **was** last week that I **went** to the cinema, I **saw** the "under world" film. The film **is** very good, but the cinema **is** too expensive. Moreover, the actual film **are** bad film because the argument of the film **aren't** attractif enough. For example it **has** a lot of trash film.

The cinema **is** expensive, because **buy** ticket, corn and drink

P48

P. 48

The last time when I **went** to the cinema, I **saw** "el amor en los tiempos del colera". That film **was** very bored but I <sup>needed</sup> **need** **saw** because in the school **was** obligatory. Then, my friend and me **went** eaten pizza but I <sup>hated</sup> **hate** pizza so we **changed** menu and we <sup>preferred</sup> **prefer** an ice-cream. In the night we **went** at home, there, my mother **was** **saw** in the tv and we <sup>chose</sup> **choose** **stayed** at home and **saw** the tv. In the tv **said** that the cinema where we **had gone**, it **had** to closed because nothing gone.

In conclusion, this day **was** very interesting.

**Base de datos I: Análisis del corpus lingüístico (adjunto en CD).**