



UNIVERSIDAD DE SEVILLA

DEPARTAMENTO DE LENGUA INGLESA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

ESTUDIO COMPARATIVO DE MÉTODOS DE CORRECCIÓN

ESCRITA:

EFFECTOS EN EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO

JURÍDICO EN INGLÉS COMO L2.

*Tesis para optar al título de Doctora en Filología presentada por
la Lda. Belén Ramírez Gálvez, dirigida y tutelada por Dr. Isidro
Pliego.*

Sevilla, Enero 2015

V° B°

El director

La doctoranda

AGRADECIMIENTOS:

En primer lugar, me gustaría agradecer profundamente la ayuda prestada por los Dres. Anthony Bruton e Isidro Pliego para la realización de esta Tesis Doctoral. Sin su ayuda, reprimendas incluidas, no hubiera sido capaz de concluir este trabajo. Aunque lo que agradezco más aún son sus continuas muestras de amistad que siempre recordaré.

Mi más profundo agradecimiento a mis hijos por las horas que tuve que arrebatarles para que este trabajo llegara a buen puerto.

Belén Ramírez Gálvez

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS.	7
CAPÍTULO 1. DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN UNA SEGUNDA LENGUA.	11
1.1. LA EXPERIENCIA PREVIA DEL APRENDIZ Y LAS DIFICULTADES INTRÍNSECAS DEL VOCABULARIO.	12
1.1.1. DIMENSIÓN DEL VOCABULARIO DEL APRENDIZ.	18
1.1.2. APRENDIZAJE DE VOCABULARIO CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS: INGLÉS JURÍDICO.	21
1.1.3. PAPEL DE LA PRIMERA LENGUA EN EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN LA SEGUNDA LENGUA.	25
1.2. EL MODO EN QUE SE APRENDE UNA PALABRA.	27
1.3. APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN LA LECTURA: COMPRENSIÓN LECTORA Y ADQUISICIÓN.	46
1.3.1. APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN LA LECTURA DE TEXTOS TÉCNICOS.	54
1.3.2. EVALUACIÓN DE LA LECTURA “PALABRA POR PALABRA”: USO DE LA TRADUCCIÓN.	56
CAPÍTULO 2. APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN LA ESCRITURA: ADQUISICIÓN Y CORRECCIÓN.	60
2.1. ESCRITURA TRANSLATICA Y APRENDIZAJE DE VOCABULARIO.	60
2.2. ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO EN LA ESCRITURA.	74
2.3. CORRECCIÓN (<i>FEEDBACK</i>) EN LA ESCRITURA.	78
2.3.1. COMPOSICIONES MÚLTIPLES.	87
2.3.2. COMPOSICIONES ÚNICAS.	101
2.3.3. CORRECCIÓN DE REDACCIONES TRADUCIDAS.	105
2.3.4. USO DEL DICCIONARIO Y <i>FEEDBACK</i> LINGÜÍSTICO.	108
2.3.5. CONCLUSIÓN.	113
CAPÍTULO 3. OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN...	117
3.1. JUSTIFICACIÓN.	117
3.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.	127
3.3. DISEÑO.	128
3.3.1. SUJETOS E INSTRUCTOR.	130
3.3.2. MATERIALES.	134
3.3.3. ELECCIÓN DE TÉRMINOS META (ELEMENTOS LÉXICOS NUEVOS EN LA SEGUNDA LENGUA).	138
3.3.4. REFERENCIA LÉXICA: GLOSARIOS.	141

3.4. PROCEDIMIENTO.	144
3.5. PRUEBAS DE VOCABULARIO.	147
3.6. CUESTIONARIOS DE OPINIÓN.	149
CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS.	151
4.1. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO PREVIO Y DE INGLÉS GENERAL.	151
4.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS.	154
4.3. ANÁLISIS.	175
4.4. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL.	184
4.4.1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.	188
4.5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LA TESIS DOCTORAL.	189
4.5.1. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS.	189
4.6. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.	192
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	195
ANEXOS.	233

INTRODUCCIÒN Y OBJETIVOS.

El aprendiz de una segunda lengua debe superar muchas barreras para llegar a dominarla. Una de las barreras es la utilidad de la corrección de los errores cometidos por dichos aprendices durante el proceso de aprendizaje. Como ya veremos más adelante, la utilidad de la corrección de cualquier tipo de producción escrita en la segunda lengua ha sido objeto de debate a lo largo de décadas y lo es aún hoy en día. Si bien son muchos los estudios que analizan la utilidad de dicha corrección para el aprendizaje de elementos gramaticales o sintácticos, son pocos los estudios que analizan los efectos de la corrección en la adquisición de vocabulario.

El primer objetivo de esta tesis doctoral es estudiar los efectos de los diferentes tipos de corrección en la adquisición de vocabulario en una segunda lengua –inglés- así como buscar y analizar las diferencia con una situación de no corrección de los errores cometidos.

El segundo objetivo será, por un lado, resumir las dificultades que entraña el aprendizaje de vocabulario y, por otro lado, definir los diferentes métodos de corrección utilizados tradicionalmente tanto en la lectura como en la escritura en una segunda lengua.

El tercer aspecto es diseñar un método comparativo y de evaluación de las situaciones de corrección y aprendizaje.

El cuarto objetivo deriva de la falta de estudios que demuestren que existe un aprendizaje de vocabulario a través de la corrección de textos escritos por aprendices de una segunda lengua. Es por ello que pretendemos elaborar un estudio experimental que establezca las condiciones idóneas para poder estudiar la relación entre las correcciones recibidas y la retención de vocabulario. Con ese fin, utilizaremos la lectura de un texto legal como punto de partida para

una traducción que contiene un vocabulario definido. Dicho vocabulario será corregido siguiendo diferentes métodos que se detallarán más adelante y se procederá a analizar los efectos que dicha corrección tiene así como la consideración que otra serie de posibles variables puedan tener en relación con la retención de vocabulario.

La hipótesis de partida en este estudio es que el vocabulario específico en una segunda lengua presenta una serie de características diferentes al vocabulario general que afectan directamente a su aprendizaje. Este fue el motivo por el cual se eligió la traducción como método de evaluación de la lectura intensiva de textos técnicos. Se trata de saber cuanto vocabulario aprende un estudiante al usar la traducción como método de asimilación. Esta traducción (escritura translaticia) se realiza ante la necesidad de entender el significado preciso de las palabras y dado que no es suficiente entender el significado general del texto por las características técnicas del vocabulario. El desconocimiento de los términos legales no puede suplirse con el contexto ante lo cual el lector tiene necesidad de traducir los textos. Este último aspecto se corrobora en la práctica profesional de los abogados que traducen mentalmente cuando leen un texto en una segunda lengua. Por lo tanto, la precisión es crucial en este tipo de textos ya que los términos legales no deben entenderse “más o menos” sino que el significado preciso es inevitable y necesario.

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

El capítulo 1 se inicia con un resumen sobre las principales dificultades del aprendizaje del vocabulario en una segunda lengua. Se abordan aspectos como la experiencia previa del aprendiz y las dificultades intrínsecas del aprendizaje de vocabulario para poder introducir las dificultades del aprendizaje de vocabulario con propósitos específicos, en nuestro caso, el inglés jurídico. En este primer capítulo también estudiamos el modo en que se aprende un

término en una segunda lengua y se analizan, entre otros, conceptos como la atención, la revisión o la repetición. Además, en este capítulo se trata el aprendizaje de vocabulario en la lectura, de manera general en un principio así como en la lectura de textos técnicos. Dicha lectura dará lugar a analizar su corrección y el posible aprendizaje de vocabulario.

En el capítulo 2 se estudia el aprendizaje de vocabulario en la escritura ya que nuestro estudio experimental utiliza una escritura guiada (traducción) como método evaluador del aprendizaje de vocabulario en la lectura. Por un lado, se resumen aquellos estudios que analizan la adquisición de vocabulario en la escritura translaticia y, por otro, los que analizan en detalle el uso de la corrección en la escritura (*feedback*). El análisis de las diferentes investigaciones sobre *feedback* correctivo será necesario ya que nuestro estudio experimental está centrado en un análisis comparativo de diferentes sistemas de corrección. Para ello, esta sección se dividirá según los diferentes tipos de composiciones corregidas en dichos estudios (composiciones múltiples, únicas y traducciones) y según el papel del diccionario dentro de la corrección en la escritura.

En los capítulos 3 y 4 se describe y evalúa el estudio experimental llevado a cabo. Su objetivo principal es comparar la efectividad de diferentes métodos de corrección para la adquisición de vocabulario específico. En el tercer capítulo se describen los objetivos, el diseño del estudio empírico, objetivos e instrumentos de recogida de datos. Posteriormente, en el capítulo 4, se ofrecen los resultados obtenidos y se realiza el análisis de datos. Por último, se aportan las conclusiones obtenidas a partir del estudio empírico, seguidas de las principales implicaciones / aplicaciones pedagógicas.

Las dos últimas secciones de este trabajo ofrecen la bibliografía referida y consultada así como diverso material utilizado bajo la forma de anexos.

CAPÍTULO 1. DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN UNA SEGUNDA LENGUA.

Nation (1994): “Vocabulary is only one component of a course, but it is a component that learners notice and that can occupy a lot of their learning time” (p 49).

Como parte del marco teórico de la presente tesis doctoral, en este capítulo abordaremos aquellos aspectos relevantes para nuestra investigación en relación a la competencia léxica en una lengua no materna ya que es precisamente el vocabulario el conocimiento evaluado en el estudio empírico llevado a cabo. En primer lugar, trataremos el aprendizaje de vocabulario desde el punto de vista de las experiencias previas de la persona que adquiere una segunda lengua. Esta sección comienza resumiendo cómo se puede definir la dimensión del vocabulario de un aprendiz (número de palabras que conoce) y continúa con el papel de la primera lengua en el aprendizaje del vocabulario de una segunda. A continuación, pasaremos a resumir las distintas explicaciones sobre el modo en que se aprende y se enseña una palabra y su relación con la dificultad para retener su significado. Por último, abordaremos el estudio del aprendizaje de vocabulario en la lectura de tipo general y en la de textos técnicos en particular.

1.1.LA EXPERIENCIA PREVIA DEL APRENDIZ Y LAS DIFICULTADES INTRÍNSECAS DEL VOCABULARIO.

Aunque hasta los años 80 el aprendizaje de vocabulario ha sido un área relegada en el aprendizaje de segundas lenguas, se ha producido un resurgimiento del interés por este aprendizaje que ha hecho que se convierta en una de las áreas más activas dentro de las investigaciones de campo (Bogaards y Laufer, 2004; Coady y Huckin, 1997; Folse, 2004; Nation, 1990, 2001; Schmitt, 2000; Schmitt y McCarthy, 1997).

Para muchos, la importancia del aprendizaje de vocabulario está clara en la comunicación ya que ésta se rompería en muchos casos si la palabra elegida no es la adecuada. Entre otros, Schmitt (2000) nos introduce perfectamente a la dificultad que entraña conocer una palabra en una segunda lengua:

“The assumption is that people learn words receptively first and later achieve productive knowledge. This generally seems to be the case, but in language learning there are usually exceptions. An example of knowing a word productively (at least in speaking mode) but not receptively in the written mode happened to me with a word connected with law. I had often heard and verbally used a word describing the formal charging of a criminal with a crime or offense. I never had the occasion to write this word, although I assumed from its pronunciation ([IndAI]) that the spelling was “indite.” At the same time I had occasionally seen the word indict. I did not know what it meant, but assumed that it rhymed with predict. It was only later that I figured out that indict was the spelling for the word I had used for years to talk about law. This anecdote shows that framing mastery of a word only in terms of receptive versus productive knowledge is far too crude. I had good productive mastery over the spoken form of indict, but not over its written form. This suggests that we also need to consider the various facets of knowing a word” (pág. 132).

Según el ejemplo anterior, Schmitt sugiere que, sin minimizar la dificultad de alcanzar una pronunciación comprensible, el desafío mayor está en comprender las palabras en el flujo continuo del discurso. Aunque la modalidad escrita carece de la inmediatez de la

comunicación oral, permite a los aprendices revisar el texto, por lo que facilita la comprensión del vocabulario frente a las dificultades de comprensión que plantea el discurso oral.

Aunque el anterior ejemplo se refiere a la relación entre la recepción oral y la producción escrita, nos serviría para introducir el hecho tan ampliamente reconocido de que no podemos pensar que conocer una palabra es tan sólo conocer su significado y su forma sino que ese conocimiento es mucho más complejo.

Veamos en primer lugar, qué supone conocer una unidad léxica. Varios autores (Carter y McCarthy, 1988; Gairns y Reidman, 1986; Nation, 1990; Richards, 1976; Schmitt, 2000) señalan que conocer una unidad léxica implica poseer una gran cantidad de información sobre ella: saber su denotación, tener suficiente información gramatical y funcional (estructura, categoría, propiedades, frecuencia de uso), reconocerla en su forma oral (pronunciación) y escrita (ortografía), conocer cómo se relaciona con otras que podían haber aparecido en su lugar (relaciones paradigmáticas), cómo se combina con otras (relaciones sintagmáticas), conocer sus registros y utilizarla de forma apropiada según la situación comunicativa, saber la información cultural que transmite y sus usos metafóricos, también si pertenece a alguna unidad fraseológica, recordarla y recurrir a ella llegado el caso.

A continuación, ofrecemos una adaptación (traducción propia) de la tabla que ofrece Nation (2001: 27) sobre todos esos aspectos que conlleva conocer una palabra:

Nota: R= Recepción, P= Producción

Forma	Oral	R	¿Cómo suena la palabra?
		P	¿Cómo se pronuncia?
	Escrita	R	¿A qué se parece?

		P	¿Cómo se escribe y deletrea?
	Partes de la palabra	R	¿Qué partes de la palabra son reconocibles?
		P	¿Qué partes de la palabra son necesarias para expresar el significado?
Significado	Forma y significado	R	¿Qué significado indica la forma de esta palabra?
		P	¿Qué forma se puede utilizar para expresar este significado?
	Concepto y referentes	R	¿Qué se incluye en el concepto?
		P	¿A qué otros conceptos se puede referir el concepto?
	Asociaciones	R	¿En qué otras palabras nos hace pensar esta palabra?
		P	¿Qué otras palabras podemos usar en vez de esta?
Uso	Funciones gramaticales	R	¿En qué estructuras aparece esta palabra?
		P	¿En qué estructuras se debe usar esta palabra?
	Colocaciones	R	¿Qué palabras o tipos de palabra aparecen con ella?
		P	¿Qué palabras o tipos de palabra debemos usar con ella?
	Restricciones de uso	R	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia encontraríamos esta palabra?
		P	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia podemos usar esta palabra?

Según esta tabla, Nation distingue tres componentes del conocimiento léxico en torno a tres aspectos: forma, significado y uso, tanto desde el punto de vista del conocimiento productivo

como del receptivo. La forma oral implica ser capaz de entender la forma acústica de la palabra y pronunciarla correctamente. La pronunciación incluye los sonidos, así como los distintos grados de acento en la sílaba adecuada.

Tendríamos que puntualizar la importancia de la diferencia establecida entre la producción y la recepción del vocabulario. Generalmente se asume, y se observa, que los aprendices consiguen un control receptivo de las palabras nuevas antes del control activo o productivo. Aunque en la práctica del aula, los profesores a menudo exigen a los alumnos que digan palabras cuyo significado aún no tienen del todo claro, especialmente si el nuevo vocabulario es introducido a través de la lectura (Channell, 1988). En ese caso, está claro que habría que tener en cuenta que en la adquisición de nuevo vocabulario, la recepción siempre precede a la producción y que sólo para algunos términos, ambos procesos son simultáneos. Además, hay evidencia clínica y neurológica que demuestra que los procesos de recepción y producción son parcialmente independientes el uno del otro (Albert y Obler, 1978).

Aunque la adquisición oral del vocabulario no forma parte del objetivo principal de este trabajo, es importante reseñar brevemente el proceso mental que describen Fay y Cutler (1977). Según su hipótesis de trabajo, parte del proceso de producción de una palabra en una segunda lengua consiste en seleccionar las palabras adecuadas de acuerdo con el significado que se quiera producir. La forma de la palabra se convierte en sonido. De ese modo, la dirección sería, para la producción oral, significado→sonido. Por el contrario, para la comprensión, la dirección sería sonido→significado. Según estas diferencias, el almacenamiento ideal para la producción sería de acuerdo al significado y el adecuado para la comprensión sería de acuerdo al sonido. Una de las consecuencias lógicas de este modelo sería que la lectura no sería un buen modo de presentar una palabra nueva.

Además de la dificultad de reconocer la palabra en la comunicación oral, la forma escrita es también un componente clave. Especialmente importante es la posición de las letras, sobre todo la primera, para que una palabra sea identificada por el aprendiz (Schmitt, 2000). La investigación ha demostrado que una de las causas de inferir incorrectamente durante la lectura radica en confundir una palabra desconocida por el aprendiz con otra conocida que es similar ortográficamente, llamadas “*synforms*” (Huckin y Bloch, 1993; Laufer, 1988) como detallaremos más adelante. También los homógrafos son causa de error, pues los aprendices pueden asignarles un significado erróneo al confundir uno con otro, ya que comparten la misma forma escrita.

Otro componente al que alude Nation (2001), incluido en la dimensión de la forma, es el conocimiento de partes de la palabra (raíz y afijos), el cual puede aliviar el esfuerzo requerido para aprenderla. Dicho conocimiento puede desarrollarse conforme aumenta la competencia en segunda lengua de modo que saber una palabra implicaría conocer también algunos miembros pertenecientes a su familia.

El problema surgiría con aquellos términos que, aunque teniendo una raíz idéntica, tienen afijos distintos y significados diferentes. A este tipo de palabras con estructura morfológica similar se las conoce como “*synmorphs*” y el problema para el aprendiz es que confundiría sus diferentes significados. Este tipo de palabras entraría dentro del fenómeno denominado “*synformy*” o similitud entre las palabras (Laufer, 1988). Relacionado con la definición de dicho fenómeno, Laufer (1989a) también alude a las palabras “engañosamente transparentes” (*deceptively transparent*). Serían aquellas que parecen estar compuestas de morfemas con significado, asumiendo que el significado de la palabra será el resultado de la suma de los significados de cada uno de sus componentes (por ej. *Discourse* sería interpretada como “*without direction*”).

Es obvio que tal y como se describe anteriormente (Nation, 2001), sólo una pequeña proporción del vocabulario de un hablante nativo entraría en esa descripción. La mayoría de los hablantes nativos no pueden pronunciar todas las palabras que conocen ni saben deletrearlas. Nation (1990) lo razona en base a que los hablantes nativos desarrollan su vocabulario durante toda su vida y a que su vocabulario receptivo es mayor que el productivo y existen muchas palabras “*on the boundary*”. Además, alude al hecho de que muchos hablantes desarrollan su conocimiento de vocabulario en áreas muy especializadas.

Está claro, también, que el dominio de una unidad léxica será mayor cuantos más aspectos se conozcan sobre ella, pero no podemos abarcar toda esa información cada vez que aparezca una palabra. Así pues, el aprendizaje de una palabra en un segundo idioma pasa por diferentes fases: comprensión o interpretación (por cualquiera de los procedimientos *top-down* o *bottom up*), utilización, retención (memoria a corto plazo) y fijación (memoria a largo plazo, reutilización). Debemos tener en cuenta, sin embargo, que el aprendizaje de las palabras a las que nos referimos incluye dos conceptos diferentes: el descubrimiento del significado de la palabra y el aprendizaje (consciente) para consolidar dicho descubrimiento (*discovery learning versus consolidation learning*) según Schmitt (2000).

Ante una unidad léxica nueva, el alumno puede llegar a conocerla del significado a la forma o de la forma al significado. En esta última dirección existen varios medios de transmisión del significado: por mostración o dibujos (objetos, gestos, fotografías, acciones, etc.) y por mostración verbal (definición o paráfrasis, contextualizar la palabra por medio de frases o por medio de situaciones, traducción a la primera lengua, etc.). Nation (1990) presenta diferentes tipos de definición que resumimos a continuación:

- Definición por el método directo o mostración (dibujos, acciones, objetos)
- Definición analítica o por abstracción: se analizan los rasgos básicos, ideas principales que contiene la palabra, ideas que residen en la mente de los

hablantes nativos (palabras contextualizadas, mostrando la posición típica de la palabra en la frase).

- Definición contextual: se requiere un esfuerzo lingüístico del alumno para hallar el significado. Éste se extrae a partir del ejemplo o a partir de situaciones comunicativas (orales o escritas).
- Definición por traducción: sólo si los conceptos en la lengua materna y la segunda lengua son los mismos; se gana tiempo: no es un método eficaz para potenciar la retención de la palabra. (*Algunos autores, como Gairns y Redman (1986), lo desaconsejan pero en este estudio experimental es la opción escogida para la definición de las palabras. Ver Glosarios de palabras para la traducción de textos utilizados en nuestro estudio experimental*).

Con respecto a la dificultad del aprendizaje de una palabra, comencemos por definir el dominio del vocabulario de un aprendiz de una segunda lengua.

1.1.1.DIMENSIÓN DEL VOCABULARIO DEL APRENDIZ.

El conocimiento y dominio del léxico completo de la lengua inglesa (así como el de cualquier otra lengua) está más allá de lo alcanzable por los aprendices de inglés como segunda lengua o como lengua extranjera, pero también está más allá de lo que un hablante nativo logra alcanzar. Si consideramos cuál es la extensión del léxico de la lengua inglesa, encontraremos discrepancias entre estudios diversos, debido principalmente a la definición de palabra empleada por cada uno de ellos. Así, Schmitt (2000) cita a Claiborne (1983), que habla de un abanico de 400.000 a 600.000 palabras. Crystal (1985) sugiere entre medio millón y dos millones. Otra posibilidad de cuantificación es usar familias de palabras como hacen Goulden, Nation y Read (1990) que, tras contar el número de familias de palabras en *Webster's Third New International Dictionary* (1963), encontraron en torno a 54.000 familias.

Algunos estudios (Goulden y otros, 1990) estiman que los hablantes nativos de inglés con estudios universitarios tienen un vocabulario de unas 20.000 familias de palabras. La conclusión que extrae Nation (1997) es que los hablantes nativos añaden alrededor de 1.000

familias de palabras al año. En el caso del inglés como lengua extranjera, los datos son muy diferentes y aunque aprender 1000 palabras al año no es una cifra exagerada, especialmente para los hablantes de una segunda lengua, la realidad es que la mayoría de esos aprendices se quedan lejos de alcanzar esa cifra (Nation, 2000).

La tarea de aprender un gran número de palabras es bastante diferente para el aprendiz de una segunda lengua. Una de las primeras dificultades que tendría el aprendiz a la hora de enfrentarse a esta tarea es reconocer qué es “una palabra”. Meara (2005) desarrollaron pruebas que aprovechaban esta situación. Algunas de estas pruebas consistían en que los aprendices dijeran si conocían o no las palabras de una lista que contenía palabras reales y no reales. Una de las conclusiones fue que había palabras existentes en inglés que fueron rechazadas por hablantes nativos.

Centrándonos más en la materia de nuestro estudio, pasamos a hablar de la relación entre el vocabulario y el texto.

Podemos decir que, en la mayoría de los casos, el aprendiz de una segunda lengua, y mucho menos el de una lengua extranjera, no alcanza los mismos niveles de un hablante nativo aunque resulta prioritario conocer cuál es el nivel umbral de vocabulario (*threshold level*) a partir del cual el aprendiz puede alcanzar una comprensión adecuada de los textos escritos (de tipo general) que le permita hacer uso de distintas estrategias de lectura, tal como la inferencia. Este vocabulario es lo que se conoce como *sight vocabulary*, es decir, las palabras que son reconocidas automáticamente independientemente del contexto en que se encuentren (Laufer, 1997.a).

Dicha dimensión del vocabulario del aprendiz proporcionará a su vez una determinada cobertura textual, es decir, el porcentaje real de palabras en un texto concreto entendidas por el lector, siendo más alto dicho porcentaje cuanto mayor sea el vocabulario del aprendiz. Por

tanto, también es importante conocer la cobertura textual necesaria para asegurar una mínima comprensión, o dicho de otro modo, cuánto vocabulario desconocido se puede tolerar en un texto sin que interfiera en la comprensión. Laufer (1989.b) realizó dicho cálculo y determinó un mínimo de una puntuación de 55% de respuestas acertadas en un test de lectura para considerar que había existido un nivel de comprensión aceptable. Los resultados de este estudio apuntaron a un 95% de cobertura textual (palabras conocidas del texto) como la cifra necesaria para la comprensión del texto escrito. A partir de ahí, se trataba de averiguar el número de palabras que proporcionaría dicha cobertura. Laufer (1991, 1992) concluyó que el nivel mínimo o umbral requerido para que hubiera comprensión de un texto era de 3.000 a 5.000 familias de palabras.

Hirsh y Nation (1992), por su parte, analizan la lectura por placer; no la lectura de textos académicos. En ese caso, ellos sostienen que lo deseable es un 98% de cobertura (es decir, una palabra desconocida de cada 50). Para lograr dicho porcentaje, son necesarias 5.000 familias de palabras u 8.000 palabras, según Nation.

Posteriormente, Hu y Nation (2000) examinan la relación entre distintos porcentajes de palabras conocidas en un texto de ficción y el nivel de comprensión alcanzado. Con un porcentaje del 95% (una palabra desconocida de cada 20), sólo una minoría de los sujetos consiguió una comprensión adecuada. Los autores concluyeron que para la lectura por placer sin ningún apoyo, los aprendices necesitarían conocer el 98% de las palabras del texto.

En Nation (2006a) se estudia la cantidad de vocabulario necesario para alcanzar el porcentaje del 98% de palabras conocidas en diversos textos escritos y orales en inglés. Los resultados varían en función de la dificultad del tipo de texto, de manera que para leer una novela o un periódico se necesitan entre 8.000 y 9.000 familias de palabras, pero para leer una

lectura graduada del nivel 3 de *Oxford Bookworms Series* (que incluye 1.000 palabras) bastaría con 3.000 familias de palabras.

Como veremos en la siguiente sección, los resultados de las investigaciones anteriores sobre el porcentaje de palabras conocidas de un texto no se podrían aplicar a los textos técnicos ya que el vocabulario de este tipo de textos requeriría un mayor porcentaje de palabras necesariamente conocidas por el alumno. Si un aprendiz se enfrenta a una lectura de un tipo técnico o académico, debe conocer un porcentaje muy alto de palabras del texto (el contexto no es suficiente para averiguar el significado) y en la mayoría de los casos, la traducción a la primera lengua es necesaria. Esta es una de las razones por las que se eligió un texto legal para el presente estudio experimental como ya explicaremos más adelante.

Si hasta el momento hemos hablado sobre la complejidad que implica el aprendizaje del vocabulario general en una segunda lengua, debemos también comentar las peculiaridades del vocabulario dentro del campo de inglés con propósitos específicos.

1.1.2. APRENDIZAJE DE VOCABULARIO CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS: INGLÉS JURÍDICO.

El inglés con propósitos específicos (ESP) surgió del desarrollo económico en las décadas de los 50 y 60. Otro de los factores que influyó directamente en este campo fue el crecimiento de la ciencia y la tecnología y el hecho de que hubiese un aumento de estudiantes internacionales que necesitaban el inglés como lingua franca para desarrollar sus estudios en diferentes campos (Dudley-Evans y St. John, 1998). Aunque sería interesante detallar el desarrollo de esta rama de la enseñanza del inglés como segunda lengua, no ha lugar a un desarrollo amplio. Además, la situación experimental objeto de este estudio es la de aprendices de inglés como lengua extranjera y no como segunda lengua, aunque el vocabulario al que se enfrentan es vocabulario específico. Por tanto, nuestro principal punto

de interés será, dentro del campo de la enseñanza de inglés con propósitos específicos, el aprendizaje del vocabulario en la lectura de textos específicos o también llamados técnicos.

Desde el punto de vista de la enseñanza de dicho vocabulario, es interesante referirnos a la opinión de Hutchinson y Waters (1987) con respecto a la diferencia entre la enseñanza de inglés general e inglés con propósitos específicos:

“In theory nothing, in practice a great deal...which for us as teachers means that a teacher who teaches ESP for Law should closely work with an expert in the field or be well equipped with excellent knowledge in technology” (pág.53).

Como vemos, la diferencia es que en un curso de ESP se cubren las necesidades especiales y profesionales del aprendiz, mientras que la metodología seguida es la misma que para un curso de inglés general. Además, en términos de contenido lingüístico, los textos técnicos se diferencian fundamentalmente de los de inglés general en dos aspectos: el vocabulario y ciertas estructuras gramaticales más frecuentes en unos que en otros (la estructura pasiva es más común en los textos científico-técnicos). En cuanto a la gramática del texto legal, Orts (2001) la describe del siguiente modo:

“Se caracteriza por oraciones largas, densamente subordinadas y de estructura inusual, con alto grado de repetición léxica como instrumento de cohesión, uso de pasivas y de negación múltiple, nominalización, estructuras paralelas con *or*, así como una gran discontinuidad sintáctica procedente del uso de salvedades y del fenómeno denominado *textual mapping* de Bathia como elemento referenciador “ (pág. 201).

Por otro lado, y en referencia al aprendizaje de este lenguaje específico, Xhaferi y Xhaferi (2011) realizaron un estudio de necesidades con alumnos de cursos de inglés legal y

descubrieron que una de las dificultades más importantes resultantes de las encuestas realizadas fue el aprendizaje de vocabulario específico, por delante de la gramática o las demás destrezas.

También Jurkovic (2006) enfatiza que un profesor de vocabulario específico debería emplear técnicas específicas para la enseñanza de dicho vocabulario que no tendrían que ser las mismas que las utilizadas para la enseñanza de vocabulario general debido, esencialmente, a la propia naturaleza de dicho vocabulario.

Nation (2001) define el vocabulario específico o técnico del siguiente modo: “In essence, a technical word is one that is recognisably specific to a particular topic, field or discipline: There are degrees of technicalness depending on how restricted a word is to a particular area...” (pág.98).

Y este mismo autor (Nation, 2001) también divide el vocabulario técnico en cuatro categorías siendo la primera la más técnica y la cuarta la menos técnica:

“Category 1- the word form appears rarely if at all outside this field. Law: Jactitation, per curiam, cloture...

Category 2- It is used both inside and outside but not with the same meaning: Law: Cite (to appear), caution (verb)...

Category 3- used both inside and outside this field but the majority of its uses with a particular meaning though not all, are in this field. The specialised meaning it has in this field is readily accessible through its meaning outside this field. Law: Accused (noun), offer, reconstruction (of a crime)...

Category 4- The word form is more common in this field than elsewhere. There is little or no specialization of meaning, though someone knowledgeable in the field would have a more precise idea of its meaning. Law: Judge, mortgage, trespass.” (pág. 240)

Con respecto a las palabras consideradas claramente técnicas (categoría 1) y, de ellas, las léxicas (no gramaticales) tienen una frecuencia de baja a moderada y una amplitud muy estrecha porque aparecen en pocos textos y disciplinas. De ese modo, y tal y como sucede en nuestro estudio, esas palabras técnicas no se pueden ignorar y además, son enormemente útiles para entender el texto.

El presente estudio utiliza el vocabulario legal como una de sus herramientas de trabajo para demostrar la hipótesis que más adelante detallaremos. Para comenzar, habría que comentar en más detalle algunas de las características de este tipo de vocabulario técnico. Duarte (1998) define el lenguaje jurídico de la siguiente manera:

“El lenguaje administrativo y el jurídico son sin duda tecnolectos y comparten con los otros lenguajes de especialidad la precisión (univocidad terminológica y, por tanto, ausencia de sinonimia), la formalidad (neutralidad afectiva y carencia de elementos emotivos), la impersonalidad y el carácter estrictamente funcional del lenguaje (...)”(pág.123).

El lenguaje jurídico es la base de la práctica profesional para los abogados, especialmente en el caso del inglés legal. A diferencia de otros idiomas, el inglés utilizado para esta práctica profesional está redactado especialmente para no ser malinterpretado por la comunidad jurídica especializada (Bathia, 1983). De ese modo, el inglés legal escrito ha sido criticado por sus largas y sinuosas expresiones, sus complicadas construcciones y sus arcaísmos y repeticiones. Alcaraz (1994) ha descrito, desde una perspectiva lingüística toda esa complejidad. Dicha complejidad es más evidente en el campo del derecho privado, como los contratos y testamentos, donde los documentos son impersonales y descontextualizados ya que su misión es la de imponer obligaciones y conferir derechos. Por lo tanto, el lector de

dichos documentos no puede enfrentarse a la lectura de dichos documentos de la misma manera que al resto de documentos que utilicen otras variedades del inglés.

Diversos investigadores del campo (Alcaraz, 1994; Bathia, 1983, 1993; Orts, 2001), coinciden en admitir que entre los componentes del vocabulario legal se encuentran los vocablos latinos, normandos y procedentes del inglés antiguo, vocablos técnicos con significados muy restringidos, y otros del inglés ordinario con significados legales, así como las expresiones binomiales, los modales *shall*, *may* y *must*, las frases preposicionales compuestas (*by virtue of*, *for the purposes of*), así como compuestos arcaicos con *here-*, *where-* y *there-*. Alcaraz también se refiere al uso de palabras formadas con sufijos *-ee* y *-or-*, de procedencia francesa. También los que describen los agentes y pacientes de ciertas actividades legales (*mortgagor / mortgagee*, *lesser / lessee*).

Tras haber definido brevemente algunas de las características del inglés legal, podemos volver a retomar otros problemas relacionados con el aprendizaje de vocabulario, ya que volveremos a hablar del inglés legal cuando hagamos referencia a la lectura en una segunda lengua.

1.1.3. PAPEL DE LA PRIMERA LENGUA EN EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN LA SEGUNDA LENGUA.

Hay muchos estudios que demuestran que el aprendizaje del vocabulario en la segunda lengua está muy influido por el vocabulario de la primera. Es decir, ambos léxicos se almacenan juntos y no se consideran como unidades que funcionan como unidades independientemente. Por un lado, la similitud entre la lengua materna y la segunda lengua de los aprendices puede favorecer la inferencia léxica, como vemos en el estudio de Palmberg (1988), en el que los resultados demuestran los efectos positivos para la inferencia de la semejanza formal entre ambas lenguas. También en el estudio de Duquette y Painchaud

(1996), todas las palabras aprendidas por los sujetos, que eran hablantes nativos de inglés estudiando francés, tenían cognados o cognados parciales en inglés.

Sin embargo, no se puede tampoco asumir que los estudiantes no tienen dificultades con aquellas palabras similares en su idioma (falsos amigos). Es por este motivo por el cual en mi estudio experimental he eliminado aquellas palabras que fueran cognados.

Además, el efecto del vocabulario en la L1 sobre el vocabulario en la segunda lengua también puede resultar en que algunos significados se fosilicen, es decir, que el aprendiz siempre mantenga el mismo significado para la palabra aunque otros adquieran un segundo significado en la segunda lengua. Hay varios estudios que apuntan al conocimiento incompleto del vocabulario en la segunda lengua pero pocos estudios que sigan el desarrollo de ese conocimiento incompleto hacia el significado adecuado que tendría el hablante nativo. Uno de esos pocos es el de Henning (1973) del que se concluye que no se deben enseñar, al principio, palabras que sean similares ya que se almacenarían juntas y podrían confundirse. Según Nation, el principio general que regularía la dificultad según la experiencia sería que “cuanto más predecible y regular sean las características de una palabra, menor será su dificultad”.

Por último, la dificultad que implica conocer una palabra en la otra lengua se acrecienta cuando ésta contiene fonemas que son inexistentes en la lengua nativa del aprendiz, como es el caso del inglés para los aprendices cuya lengua materna es otra. Esto puede ser un obstáculo para que dichos fonemas desconocidos se perciban correctamente y cuando se trate de la producción, estas palabras son a menudo mal pronunciadas o incluso evitadas (Laufer, 1990).

1.2. EL MODO EN QUE SE APRENDE UNA PALABRA.

Además de la clase de palabra, el modo en que se aprende juega un papel fundamental en su aprendizaje. Veamos, antes de nada, una de las clasificaciones más conocidas sobre las estrategias que puede adoptar el aprendiz para aprender una palabra. La taxonomía de Schmitt está basada en la división de Oxford (1990) entre estrategias directas (memoria, cognición y compensación) e indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales) a las cuales añadió otra categoría llamada “determinación”. Además, incluyó la estrategia de consolidación del término descubierto de Nation (1990).

Entre otras posibilidades que ofrece Schmitt (1997), he escogido las referidas a las estrategias que se pueden utilizar cuando no se sabe una palabra:

Nota: **DET**= estrategias de determinación, **MET**= estrategias metacognitivas , **SOC**= estrategias sociales

<i>DET</i>	<i>Comprobar si es cognado</i>
<i>DET</i>	<i>Averiguar por el context</i>
<i>DET</i>	<i>Usar un diccionario bilingüe</i>
<i>DET</i>	<i>Usar un diccionario monolingüe</i>
<i>MET</i>	<i>Obviar la palabra</i>
<i>SOC</i>	<i>Preguntar la traducción al profesor</i>

La clasificación que ofrece Schmitt ha sido utilizada por algunos investigadores (Kudo, 1999) como punto de partida en estudios experimentales para el diseño de cuestionarios que evalúan las estrategias de aprendizaje de vocabulario de los aprendices.

Más adelante y desde un punto de vista diferente, Hulstijn, Hollander y Greidanus (1996) también ofrecen una relación sobre las posibles razones por las que no se aprenden el significado de las palabras desconocidas (la traducción es propia):

1. Notan que no saben una palabra o creen que la saben.
2. Notan que no la saben pero deciden ignorarla.
3. Prestan atención al significado total de la frase e ignoran la palabra.
4. El contexto les confunde o no les da la información suficiente y aprenden las palabras incorrectamente.
5. No consultan el diccionario si el texto es muy largo o cuando hay muchas palabras nuevas en uno corto (Hulstijn, 1993).
6. Un solo encuentro con una palabra no garantiza su aprendizaje.

Como podemos deducir de lo anterior, el proceso de aprendizaje de una palabra no es simple ni directo sino que existen multitud de aspectos que hay que tener en cuenta para llegar a alguna conclusión. Veamos a continuación algunos de dichos aspectos.

En primer lugar, **la atención** es un tema ampliamente debatido en la literatura reciente sobre el aprendizaje de vocabulario y aunque no es el tema principal de esta tesis, es interesante mencionar la noción de aprendizaje deliberado.

La distinción entre aprendizaje accidental y deliberado ha sido parte de muchos estudios dentro de la literatura psicolingüística. Eysenck (1982) distingue entre aprendizaje accidental y deliberado según la presencia o ausencia de instrucciones que adviertan de un test posterior. Es decir, al aprendizaje accidental ocurre cuando el aprendiz no decide aprender el aspecto de la lengua que le surja (por ejemplo, en la lectura como veremos en la siguiente sección) pero sí es consciente de lo que está aprendiendo. Por el contrario, el aprendizaje deliberado ocurre cuando el aprendiz es consciente de que va a ser evaluado sobre lo aprendido y toma medidas para recordar palabras aprendidas (por ej. memorizar la forma).

Ha habido dos métodos básicos que comparaban ambos tipos de aprendizaje. El primero ofrece el material sin dar ninguna instrucción de aprender (accidental) mientras que en el segundo se les avisa de que van a ser evaluados después (intencional). Además, en este último se les ofrece material adicional sin instrucciones de aprendizaje para evaluar después la retención producida por estos estímulos adicionales.

Aunque esta distinción parece ser clara, han sido muchos los investigadores que han planteado dudas sobre ella. McGeoch (1942) afirmó que es muy difícil afirmar que hay aprendizaje accidental ya que los aprendices pueden tener sus propias intenciones y motivos que contradicen las instrucciones que se les dan. También opina lo mismo Gass (1999) que ofrece la posibilidad de que la atención del aprendiz puede no coincidir con la atención externamente inducida por el profesor o los materiales.

Otra corriente de investigadores se preocupó más por la naturaleza de la atención del aprendiz hacia la información y no tanto de los resultados de un test posterior. El trabajo de Craik y Lockhart (1972) supuso un gran cambio en este aspecto ya que introdujeron la noción de “profundidad de procesamiento” (*depth of processing*) que supondría que la retención de información en la memoria a largo plazo no depende de la cantidad de tiempo que es almacenada en la memoria a corto plazo, sino de la profundidad con la que dicha información es procesada. Aunque este concepto de profundidad de procesamiento tuvo bastantes críticas por su incapacidad de ser definido operativamente, la psicología cognitiva sí sostiene de manera unánime que es la naturaleza del procesamiento lo que determina la retención. Por lo tanto, no lo sería el si los aprendices tienen o no la intención de aprender ni si saben si van a ser evaluados o no (Hulstijn, 2001).

Es decir, cuanto más elaborado sea el procesamiento de la nueva información, más aumentará la retención. Las investigaciones sugieren que las tareas más efectivas para dicha

retención serán aquellas que requieren un nivel más profundo de procesamiento de las palabras nuevas. Laufer y Hulstijn (2001) proponen un constructo de “implicación inducida por la tarea” (*task-induced involvement*), que consiste en tres componentes básicos: necesidad, búsqueda y evaluación. Estos tres componentes predicen el grado de efectividad de las tareas para la retención de vocabulario nuevo. Este aspecto es especialmente relevante en nuestro estudio ya que la tarea de traducción y corrección de las palabras nuevas que se requiere a los lectores de un texto técnico provocaría ese procesamiento más profundo que tendría como resultado su aprendizaje.

El primer componente, “necesidad”, se refiere al deseo de satisfacer las exigencias de la tarea y se consideran dos grados de prominencia: “moderado” y “fuerte”, en función de que la necesidad sea impuesta por un agente externo (el profesor), o que sea impuesta por el propio aprendiz.

El segundo componente, “búsqueda”, es el intento de encontrar el significado de una palabra desconocida en otra lengua. Esta búsqueda está directamente condicionada a que el aprendiz dirija su atención a la relación de forma y significado, es decir, a la noción de “*noticing*” propuesta por Schmidt (1990). Según este autor, para aprender una palabra, tenemos que percibirla aunque puede que lo hagamos de manera inconsciente. Él argumenta que a menudo no somos conscientes de la gran cantidad de estímulos que rodean el aprendizaje de una palabra y que no se procesan. Es decir, el que el aprendiz perciba de los términos nuevos es un requisito indispensable para que se produzca el aprendizaje aunque no siempre que haya atención habrá aprendizaje.

Truscott (1998) criticó la hipótesis de Schmidt y lo argumenta refiriéndose a experimentos que demuestran que el aprendizaje puede producirse sin que haya percepción. Como resultado, Schmidt suavizó su hipótesis y dijo que la percepción puede no ser necesaria para

el aprendizaje en una segunda lengua pero que sí la facilitaría y que la cantidad de aprendizaje que se produce sin percepción es mínima.

También Gass (1997) argumenta que la percepción es uno de los estados iniciales que conllevan a que el *input* se convierta en *intake*. Según esta autora, una vez que el *input* se perciba, estaría disponible para un procesamiento posterior por el sistema cognitivo y puede convertirse en *input* comprendido. Entre los factores que afectan a que la palabra sea percibida estarían la repetición, el que resalte dentro del contexto o el conocimiento previo. Algunos ejercicios que promueven que se perciba incluyen el subrayado, el uso de cursivas o uso de asteriscos, así como incluirla en un glosario o glosarlas al lado del texto (algunos de estos métodos han sido los elegidos en nuestro estudio experimental como veremos más adelante). El efecto que se pretende es que la palabra resalte la próxima vez que se encuentre. Gass también habla del “input comprendido” que puede ser el primer paso hacia el aprendizaje de la palabra. En este nivel las actividades de reconocimiento de vocabulario pueden referirse a unir palabras con sinónimos en la L1 o L2, definiciones o dibujos. Ese reconocimiento de la palabra en el primer idioma ha sido uno de los métodos elegidos (además de la corrección) en nuestro estudio experimental para forzar ese aprendizaje.

El tercer componente, evaluación, comprende la decisión selectiva basada en criterios semánticos y formales de la palabra y su contexto. Es decir, el aprendiz tendría que comprobar si la palabra elegida se ajusta a su contexto o no comparando con otras palabras en algunos casos.

Estos tres componentes tendrán mayor o menor presencia en las tareas que el aprendiz realiza y, con ello, cuanto más presencia tengan, mayor efectividad tendrán las tareas ya que eso indica que inducen a un nivel más profundo de procesamiento de la nueva información léxica.

Atendiendo a esto último, en nuestro estudio analizaremos el papel desarrollado por las condiciones en las que se presenta el nuevo vocabulario ya que hace que el aprendiz preste atención y evalúe un determinado número de palabras elegidas para su posterior corrección mediante diferentes métodos. En este sentido, estaríamos adoptando una postura proactiva ya que inducimos a los aprendices a prestar atención (utilizar glosarios) cuando les surge un problema lingüístico (ignoran la palabra) en el transcurso de la comunicación de un mensaje (traducción a la L1). Dentro de este enfoque proactivo se requieren tareas que estimulen la producción o comprensión de mensajes involucrando los mensajes previamente seleccionados. Esas tareas responderían, según Bley- Vroman (1993), a distintos grados de implicación. De ese modo, él distingue entre naturalidad (*task naturalness*), utilidad (*task utility*) y necesidad (*task essentialness*). La naturalidad se daría en aquellas tareas en las que el elemento seleccionado surge de manera natural durante la tarea pero no es necesario para la misma. La utilidad significa que el elemento seleccionado hace la tarea más fácil, pero tampoco es imprescindible. La necesidad se daría cuando el elemento seleccionado es necesario para poder completar la tarea con éxito ya que de esa manera habrá más posibilidades de que los aprendices le presten atención.

En nuestro estudio, hemos planificado un foco proactivo inducido en el vocabulario meta para hacer que los aprendices presten atención a los elementos léxicos previamente seleccionados. Se trata de un foco oculto ("*disguised focus*") para que los aprendices consigan traducir los textos utilizando las explicaciones de vocabulario suministradas por los glosarios y, después de la lectura de las correcciones proporcionadas que resaltan las palabras meta.

Si vamos a considerar el aspecto de la atención a la hora de aprender una palabra, es necesario referirnos a la *teoría del monitor de Krashen*. En ella se parte de dos supuestos radicales: (a) la no existencia de una interfaz entre los procesos de adquisición y los de

aprendizaje; (b) la concepción de un aprendiz “pasivo”, mero receptor del “*input + I*” que Krashen considera y propone como ingrediente necesario de la adquisición. Es la atención consciente la que se convierte en motor del proceso de adquisición cuya mejor síntesis se encuentra en el principio del “*notice the gap*”, formulado por Schmidt y Frota (1986), que establece dos condiciones para que el aprendiz de una L2 adquiriera las formas nativas: que estén presentes en el input comprensible y que sean percibidas (*noticed*) conscientemente.

La teoría de Krashen sobre el modelo de adquisición del vocabulario fue criticada por McLaughlin (1987) y Gregg (1984) que coinciden en que Krashen aporta muy pocas pruebas de la misma. McLaughlin señala que el nivel de un aprendiz es muy difícil de definir y que Krashen tampoco da criterios para establecer el nivel de “*i+I*” ni para delimitar diferentes niveles de *input*. Del mismo modo, Gass (1988) dice que la teoría de Krashen depende del concepto de un nivel lingüístico que es “*i*”, pero no se precisan las características definitorias de dicho nivel ni cómo podemos determinar cuál es el nivel “*i*” de un aprendiz. Si una teoría no puede delimitar con precisión lo que incluye y lo que no, entonces es imposible evaluar si funciona (Laufer, 1991).

Sin embargo, la propia Swain (1985) propone que tanto *input* comprensible como output comprensible son esenciales para la adquisición, pues aunque el *input* comprensible sea necesario, no es suficiente, contrario a lo que afirma Krashen. Swain sugiere su hipótesis a raíz del análisis de una serie de estudios con aprendices en programas de inmersión lingüística en francés que demostraron que, a pesar de recibir exposición masiva a *input* comprensible durante siete años, la competencia lingüística de estos sujetos en algunos aspectos de la lengua meta era marcadamente no nativa.

Ello implica que existen diferencias entre comprensión y producción en cuanto al tipo de procesamiento necesario en cada caso, afirmando Swain (1995) que la importancia de la

producción para el aprendizaje puede ser que el *output* empuja a los aprendices a procesar la lengua más profundamente, con más esfuerzo mental, que el *input*, puesto que los aprendices deben crear forma y significado, no simplemente comprender el *input* que reciben. Esta centralización en el aprendiz propia de la producción es la que incita una mayor atención a la forma que en las actividades de comprensión (Toth, 2006).

Según Nation (2001), existen varias explicaciones para afirmar que la comprensión del vocabulario es un proceso más fácil que la producción. En primer lugar, tal y como encontró Crow (1986) en su “teoría de la cantidad de conocimiento”, el conocimiento productivo es más difícil porque requiere aprendizaje extra: especialmente en el caso de diferentes sistemas de escritura (L1-L2). En segundo lugar, DeKeyser y Sokalski (1996) hablan de explicación “práctica” para referirse a dicha referencia. Según esa teoría, el uso receptivo del vocabulario se practica más habitualmente que el productivo en condiciones normales de aprendizaje y eso haría que, especialmente la cantidad de vocabulario aumentase en el primer caso.

Por otro lado, Ellis y Beaton (1993) explican dicha diferencia refiriéndose al “acceso”. Según ellos, en los primeros estadios del aprendizaje de un término, se recibe la palabra en L2 con un equivalente en L1. Sin embargo, a la hora de producirla, las diferentes acepciones, sinónimos o colocaciones de la palabra dificultan su uso.

Con respecto a los estudios experimentales realizados para comparar el aprendizaje mediante la recepción o la producción, podemos citar los de Griffin (1992), Stoddard (1929) y Waring (1997 a). Estos estudios se basaban en comparar los resultados de diferentes evaluaciones de vocabulario de ambos tipos y, aunque se podría igualar la evaluación con el uso de la lengua, resumimos a continuación algunas de las conclusiones de

Nation (2001) que aplicar de manera general a la distinción entre uso receptivo y productivo del vocabulario:

- Se requiere más esfuerzo y más continuo para la producción que para la recepción.
- Si se necesita un uso productivo, debe haber aprendizaje productivo. Esto iría en contra de la hipótesis del input comprensible de Krashen ya que no está claro que una recepción repetida capacite para la producción.

Atendiendo a estas conclusiones, en nuestro estudio experimental se ha utilizado un input comprensible pero se ha pedido a los alumnos que produzcan (en la L1) y que procesen ese input recibido atendiendo más a la forma que a la actividad de comprensión global del texto tal y como harían en la vida real al enfrentarse a un texto de este tipo. Como ya hemos dicho anteriormente, la lectura de textos legales, uso receptivo, requeriría también un uso productivo. Hay que atender, por lo tanto, a ambos aspectos en la evaluación de la lectura de dichos textos aunque retomaremos este tema cuando abordemos la lectura en el siguiente capítulo.

Por el momento, volvemos a las conclusiones a las que las investigaciones han llegado en cuanto a los factores que promueven el aprendizaje accidental de vocabulario. Serían según Hulstijn, Hollander y Greidanus (1996) (traducción propia):

1. Cuanto más cuesta llegar al significado de una palabra, mejor se aprende (Hulstijn, 1992)
2. Los lectores prestan más atención a las palabras que consideran relevantes para entender el texto (Hulstijn, 1993)
3. Los lectores con mayores habilidades orales parecen aprender mayor número de palabras incidentalmente (Knight, 1994)

4. El uso de diccionarios afecta positivamente al aprendizaje incidental (Knight, 1994)
5. Ofrecer glosas marginales no solo aumenta la comprensión del texto sino también el aprendizaje incidental (Hulstijn,1992)
6. Cuando los significados de las palabras desconocidas se dan en glosas o usando el diccionario, las pistas en la L1 tienen más efecto que las hechas en la L2 (Krantz,1991; Scherfer, 1993)
7. Las palabras que aparecen frecuentemente en un texto se adquieren con más probabilidad que aquellas que solo aparecen una vez (Krantz, 1991) aunque la frecuencia sola no determina la adquisición (Saragi,Nation y Meister, 1978)

Algunas de las hipótesis que se demostraron en el estudio de Hulstjin, Hollander y Greidanus fueron, entre otras, que la frecuencia de aparición aumenta el aprendizaje cuando los lectores avanzados cuentan con glosarios o pueden usar el diccionario más que cuando no cuentan con información externa.

El aprendizaje de una palabra es un proceso gradual en el cual la memoria, **la revisión y la repetición** juegan un papel muy importante (López Jiménez, 2010; Schmitt, 2010). Nation (2001) señala que la repetición conlleva tanto beneficios cuantitativos como cualitativos para el aprendizaje: “repetition is essential for vocabulary learning because there is so much to know about each word that one meeting with it is not sufficient to gain this information, and because vocabulary items must not only be known, they must be known well so that they can be fluently accessed” (pág. 78).

Es decir, el aprendizaje mediante la repetición no sólo depende de los intervalos de los encuentros sino también de la naturaleza de la repetición. No es lo mismo la repetición mediante elaboraciones (extender el significado del término) o expansiones del término

(encontrarse con algunas de sus construcciones) que simples encuentros repetidos con la palabra. Las repeticiones elaboradas que más favorecerían el aprendizaje serían aquellas en las que el aprendiz tiene que recuperar el término de su memoria, por ejemplo, en la lectura o en una audición. Especialmente útil sería la lectura donde se encuentra la palabra en un contexto nuevo. Habría que diferenciar la repetición dentro de un contexto a la que hemos aludido anteriormente de la repetición que se produce al leer listas de palabras ya que mediante ese tipo de repetición no se produce una adquisición subconsciente y natural del vocabulario. Dichas listas de vocabulario no ofrecen contextos donde la palabra aparece en un contexto gramatical adecuado y en diferentes campos semánticos con diferentes connotaciones (Oxford y Scarcella, 1994).

Por el contrario, algunos psicólogos (Craik y Lockhart, 1972) creen que la repetición no es un factor importante en el aprendizaje de vocabulario. Creen que es más efectivo tener que producir la palabra que repetirla.

Otra cuestión importante, aunque con resultados diferentes según investigaciones, es el número de exposiciones necesarias para que la nueva unidad léxica se incorpore a la competencia léxica del aprendiz. Crothers y Suppes (1967) abogaron por un número mínimo de 6 ó 7 exposiciones a la palabra y Saragi y otros (1978) elevan el número a 16. Esta necesidad de repetición no tiene un reflejo en los libros de texto que repiten, como media, de 2 a 4 veces cada palabra.

Habría, además, una mayor retención del significado de la palabra si el espaciado entre repeticiones es mayor. Según dice Nation (2001), el principio general sería *“the older a piece of learning, the slower the forgetting”*. La base fisiológica de tal afirmación se menciona en Baddeley (1990) que afirma que el aprendizaje a largo plazo depende de cambios físicos en el

cerebro y que, por lo tanto, las repeticiones espaciadas dan más tiempo a que haya una regeneración de las sustancias neuro-químicas que permiten esos cambios.

Otro aspecto importante relacionado con la repetición de un nuevo término es la propia naturaleza de dicho encuentro. Por ejemplo, un primer encuentro con una palabra que ofrezca una traducción a la primera lengua y consecuentes repeticiones dentro de un contexto pero sin dicha traducción resultarían en un mayor aprendizaje ya que el esfuerzo posterior es mayor (Royer, 1973).

Evidentemente, esta cifra también variará en función de la capacidad memorística del alumno, de su motivación, del grado de dificultad o de la contextualización. Si bien no todas las categorías gramaticales requieren del mismo número de exposiciones (los nombres y adjetivos requieren menos que los verbos y los adverbios), diversos trabajos muestran que entre seis y diez exposiciones son suficientes, así como que las repeticiones distribuidas en el tiempo (reutilización) favorecen la consolidación frente a las realizadas en una sola clase, lección, unidad didáctica o tarea.

También Zahar, Cobb y Spada (2001) estudiaron el número de veces que se debe encontrar la palabra para aprenderla. El número varía de 6 (Saragi, Nation y Meister, 1978) a 20 (Herman, Anderson, Pearson y Nagy, 1987). El debate sobre el número de veces no ha acabado y con ello tampoco el del aprendizaje directo /indirecto de vocabulario. Según Horst (2000) puede ser que el número de veces sea diferente según el nivel de los alumnos. Es decir, si conocen todas las palabras, se necesitan menos encuentros y si conocen menos, se necesitan más.

También consideraron los tipos de contextos que conducen al aprendizaje; algunos (Schouten-van Parreren, 1989) abogan por los contextos ricos en información mientras otros dicen que esos contextos desvían la atención del nivel léxico y no fomentan la adquisición,

puede que lo que faciliten es la comprensión lectora y no el aprendizaje (Mondria y Wit de Boer, 1991; Parry, 1991).

Los resultados de Zahar, Cobb y Spada (2001) se resumen en los siguientes puntos:

- No hay diferencia entre textos con una gran riqueza contextual y los que no.
- Los estudiantes con menos nivel son más dependientes de la frecuencia de aparición que los de más nivel.
- Está claro que la instrucción indirecta (solo lectura natural) sirve para aprender vocabulario lector. Sin embargo, esto serviría sobre todo para hablantes nativos porque en este estudio los hablantes no nativos aprendieron menos de una palabra de cada 1000 leídas. Si ése es el caso y se calcula la media de palabras aprendidas al leer, aprenderían 2000 palabras nuevas en 29 años. Los autores afirman que el vocabulario no sólo se adquiere leyendo y lo explican diciendo que al aumentar el nivel del estudiante, la frecuencia necesaria disminuye y por lo tanto aumenta la ratio de palabras aprendidas.
- La solución que ofrecen es que la adquisición a través de lectura puede ser implementada a través de la instrucción directa del vocabulario o lectura “*instructionally enhanced*” (Hulstijn, 1996).

Esto último es precisamente lo que estudiaron Sonbul y Schmitt (2010): la efectividad de la enseñanza directa de nuevo vocabulario en la lectura. Se compararon dos situaciones: sólo lectura (aprendizaje accidental) y lectura más comunicación de significado de palabras (aprendizaje explícito) y, para ello, se utilizaron tres tipos de pruebas de conocimiento: completar, traducción a la primera lengua y un test múltiple. Se encontró que lo más útil es el aprendizaje incidental más la explicación del término.

Como vimos al comenzar esta sección, una de las estrategias a la hora de enfrentarse al vocabulario desconocido en una segunda lengua es **ignorarlo**. Según Bensoussan y Laufer (1984) o Paribakht y Wesche (1993) esa sería una de las estrategias más frecuentes. En sus estudios, la mayoría de los estudiantes deciden ignorar la palabra desconocida a menos que fueran necesarias para responder a preguntas de comprensión del texto y las razones que

argumentan para hacerlo es que no les parecían importantes o necesarias. Paribakht y Wesche (1993) llegaron a una conclusión similar en su estudio con estudiantes de una segunda lengua, la mayoría de los cuales ignoró las palabras nuevas a menos que fueran necesarias para responder a preguntas de comprensión. También en un estudio posterior de estos mismos autores, los estudiantes optaron por ignorar aproximadamente la mitad de las palabras que habían identificado como desconocidas, es decir, aparentemente no realizaron ningún esfuerzo por entender sus significados. Entre las razones que dieron estaba el hecho de que no las consideraban importantes o que no eran necesarias para hacer las tareas de comprensión, por tanto, está claro que la naturaleza de la tarea influye en la decisión de ignorar las palabras o de intentar inferirlas.

El diseño de nuestro estudio tendrá en cuenta los factores que influyen en la decisión de ignorar las palabras nuevas ya que en el caso de un texto específico (legal) esta opción sería casi imposible ya que el porcentaje de palabras técnicas que se repiten en el contexto es muy alto. Si el aprendiz no conoce un número mínimo de palabras técnicas es imposible que sea capaz de entender el texto y más aún si lo que tiene que hacer, por necesidades profesionales, es entender en detalle el texto. Por lo tanto, los textos seleccionados para que los alumnos lean tendrán un foco en la traducción de los términos que incrementará las posibilidades de que los alumnos no ignoren palabras nuevas cuyo aprendizaje será evaluado con posterioridad.

Un aspecto también importante a la hora de conocer el significado de una palabra durante la lectura es el **papel de los glosarios**. Según Gass (1988):

“A gloss is a brief definition or synonym, either in L1 or L2, which is provided with the text. Sometimes the words in the text are marked to show they are glossed...glossing provides accurate meanings for words that might not be guessed correctly; this should help vocabulary learning and comprehension. Thirdly, glossing provides minimal interruption to the reading process, especially if the glosses appear

near the words being glossed. Fourthly, glossing draws attention to words and thus may encourage learning” (pág. 77.)

Watanabe (1997) sugiere que utilizar glosarios hace que el lector se encuentre con el término tres veces: en el texto, en el glosario, al volver a verla en el texto para ver si el significado concuerda en el texto. Hulstijn (1993) sugirió que dar acepciones múltiples donde las opciones son parecidas puede resultar en un proceso más elaborado y de ese modo mejorar el aprendizaje de vocabulario. Aunque Nation dice que lo mejor es usar las simples ya que las múltiples pueden llevar a elecciones incorrectas. Aunque no ha sido el objetivo de nuestro estudio el analizar los efectos de los glosarios en el aprendizaje de vocabulario en la lectura, se debe reseñar que las investigaciones muestran que éstos tuvieron efectos positivos (Hulstijn, Hollander and Greidanus, 1996; Myong, 1995; Watanabe, 1997). Nation (2001) también resume los efectos beneficiosos de los glosarios diciendo que son más beneficiosas en el margen de los textos, ya sea en la primera o segunda lengua siempre que se entiendan fácilmente.

Con respecto a la lengua que ofrece el glosario, Jacobs, Dufon y Fong (1994) no encontraron diferencia entre el uso de glosarios en la primera o segunda lengua con respecto a su efecto en la comprensión y el aprendizaje de vocabulario. Myong (1995) encontró que los glosarios en la primera lengua resultaron en un mejor aprendizaje de vocabulario aunque no se diferenciaban de los ofrecidas en una segunda lengua con respecto a la comprensión. También los resultados de Chen (2002) reflejan que los sujetos que utilizaron glosarios en una segunda lengua tardaron más tiempo en leer un texto que los que lo hicieron utilizando uno escrito en su lengua materna.

Por un lado, se puede afirmar de acuerdo a las investigaciones realizadas (Davies, 1989; Rott y Williams, 2003; Watanabe, 1997), que los glosarios ayudan a la comprensión lectora. Por otro lado, ese potencial efecto beneficioso también se ha observado en la retención de vocabulario durante la lectura (Hulstijn et al. 1996; Rott et al., 2003).

Otra opción de consulta si la palabra es desconocida es **el uso del diccionario** aunque también podría consultarse para comprobar la ortografía y la pronunciación (Béjoint, 1981).

Algunos estudios (Hulstijn, 1993; Laufer y Shmueli, 1997; Prince, 1996) han demostrado la superioridad de los diccionarios bilingües para aprender vocabulario pero el uso del diccionario puede resultar en un problema más que resolverlo. Al ser una actividad individual, si un diccionario va a ayudar al aprendizaje del vocabulario, necesita mostrar la forma y las relaciones de significado entre las palabras y sus usos para que la dificultad en el aprendizaje se reduzca. Los diccionarios, en interés de la exactitud, tienden a incrementar el número de diferentes significados y usos de una palabra. Sin embargo, el aprendizaje se facilitaría si se aclararan los conceptos y las relaciones entre las palabras. Los diccionarios bilingües no hacen esto muy bien ya que en vez de una definición, dan una traducción. Baxter (1980) considera que el uso de los diccionarios bilingües retrasa el aprendizaje ya que no desarrolla la técnica para utilizar la paráfrasis para acertar palabras que no saben.

Uno de los problemas más habituales encontrados en el uso del diccionario para consultar el significado de palabras desconocidas en una segunda lengua y que se suele producir más frecuentemente entre los aprendices de nivel más bajo es el efecto conocido como “*Kidrule strategy*” por la cual una palabra conocida o parte de la definición ofrecida es escogida incorrectamente como sinónimo de la palabra buscada (Nesi y Meara, 1994). Una de las consecuencias de esta estrategia es que se producen frases mal formadas (Bruton y Broca, 1997; Manchón, Roca y Murphy, 2007).

Ha habido también estudios que analizan el mal uso o uso poco productivo que se hace de los diccionarios (Ard, 1982; Béjoint, 1981; Tomaszczyk, 1979) debido a, entre otras razones, la desinformación sobre el contenido de las acepciones que se ofrecen.

Para contrarrestar esta tendencia, habría que enseñar a los aprendices a utilizar bien los diccionarios junto con las pistas que les ofrece el texto; sobre todo cuando existan múltiples posibilidades en la definición (Tang, 1997). Además, sería útil revisar la opción elegida si ésta es la incorrecta con el fin de que no retengan ese significado incorrecto.

El uso eficiente del diccionario para encontrar los significados de las palabras en un texto para entenderlo presupone que el aprendiz ha recopilado información sobre la palabra del contexto. En general, al intentar averiguar el significado de una palabra por el contexto, la referencia al diccionario es uno de los pasos usados para comprobar si el intento es acertado. Atkins y Varantola (1997) examinaron a usuarios de diccionarios monolingües y bilingües en una tarea de traducción y los resultados indicaron que la mayoría de las consultas se hicieron para encontrar el significado de una palabra o para comprobar una traducción a la segunda lengua. Hubo también mejores tasas de éxito con el uso de diccionarios bilingües y en la traducción L2-L1.

Independientemente de ese estudio, en general, se ha demostrado que tanto los diccionarios bilingües como los monolingües son herramientas útiles para guiar al aprendiz de lenguas cuando tienen que comprobar o buscar información léxica o semántica relevante y para aprender vocabulario (una función que está disponible en los diccionarios bilingües). Al Dosari y Mekheimer (2010) lo explican del siguiente modo: “Las entradas de los diccionarios monolingües normalmente ofrecen información más elaborada y precisa sobre la palabra que las de los bilingües: e.g. los diccionarios monolingües detallan información sobre usos

idiomáticos frecuentes, connotaciones y registros, etimología, e ilustraciones y ejemplos que pueden guiar de manera eficiente a los aprendices en el uso apropiado o correcto” (pág.546).

Laufer y Hadar (1997) también indican que la consulta de diccionarios bilingües resultó en una actuación significativamente mejor en la comprensión y la producción en tareas de traducción. Como ellos mismos explican: “la combinación de información monolingüe que contiene definiciones y ejemplos con una traducción de la nueva palabra a la lengua materna del estudiante tiende a producir los mejores resultados” (pág. 195)

A pesar de lo anterior, algunos profesores e investigadores recomiendan el uso de diccionarios monolingües sobre los bilingües (Ard, 1982; Baxter, 1980; Bloch, 1985; Hartmann, 1989; Snell-Hornby, 1984; Stein, 1990). De acuerdo a varios investigadores, (Aust, Kelley y Roby, 1993; Snell-Hornby, 1984), la razón para hacer esta recomendación podría ser que los diccionarios bilingües “*are counterproductive because they perpetuate the erroneous assumption that there is a one-to-one correspondence between the words of the two languages*” (Snell-Hornby, 1984, pág. 280).

Los resultados también apoyan el que el uso de los monolingües junto a los bilingües puede contribuir a mejoras en el aprendizaje de vocabulario en y a través de la traducción (*translational writing*), y así se apoyarían las investigaciones anteriores que indicaban que el diccionario bilingüe contextualizado puede ser útil para mejorar ese tipo de escritura (Bell y LeBlanc, 2000; Bruton, 2005; Christianson, 1997; Hulstijn et al., 1996; Hummel, 2010; Knight, 1994; Kojic-Sabo y Lee, 2003; Lupescu and Day, 1993; Muncie, 2002).

Por lo tanto, al ser los menos útiles para el aprendizaje de vocabulario, comprensión léxica y producción en tareas de traducción, se puede decir que los diccionarios bilingües son sólo adecuados para una consulta rápida o cuando el aprendiz busca un equivalente adecuado en el segundo idioma si no recuerdan la palabra adecuada (Al-Dosari y Mekheimer, 2010).

Mientras, los diccionarios monolingües, aunque son más elaborados y, por lo tanto, se tarda más tiempo en la consulta; tienen la ventaja de introducir directamente al aprendiz al sistema léxico de la segunda lengua (Béjoint and Moulin, 1987; Jennings, 1967).

También debemos mencionar, aunque muy brevemente, el papel cada vez más importante de los diccionarios electrónicos en la comprensión lectora. Son otra opción en sus variados formatos- software, electrónicos, on-line. Aunque aún hacen falta más estudios empíricos sobre su efectividad, estos diccionarios son más fáciles de usar que los impresos (Hulstijn, Hollander y Greidanus, 1996; Laufer y Hill, 2000) y algunos de ellos vienen complementados por gramáticas así como tesauros. Otros ofrecen búsquedas avanzadas, anotaciones multimedia tales como ilustraciones o vídeo que ayudan en la comprensión lectora (Chun y Plass, 1996).

Si bien hasta el momento hemos abordado el tema del uso de los diccionarios desde el punto de vista de la adquisición de vocabulario, en la siguiente sección lo haremos desde el punto de vista de la comprensión de vocabulario en la lectura.

1.3. APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN LA LECTURA: COMPRESIÓN LECTORA Y ADQUISICIÓN.

Como hemos observado en la sección anterior, tanto para definir la dimensión del vocabulario del aprendiz como para explicar las dificultades que entraña su aprendizaje, el contexto en el que aparece la palabra juega un papel fundamental. Es por ello que sería necesario abordar este tema en una sección específica que estudie la comprensión y aprendizaje de vocabulario en la lectura ya que este estudio toma como base la lectura de textos técnicos (legales) para analizar y comparar los diferentes métodos de corrección de la comprensión lectora y la posterior adquisición de vocabulario.

El aprendizaje accidental mediante el acierto del significado a través del contexto es una de las bases más importantes del aprendizaje de vocabulario para un hablante nativo pero no ocurre lo mismo con los aprendices de una segunda lengua o lengua extranjera. A continuación vemos cuáles son algunas de las razones que hacen que esto sea así.

Aunque hay multitud de estudios que analizan el aumento de vocabulario a través de la lectura extensiva (vocabulario simplificado en la mayoría de los casos), no habría tiempo de desarrollar aquí este aspecto. Nos hemos centrado en el aprendizaje de vocabulario en la **lectura intensiva** y por ello, nos centraremos en otros aspectos como el papel de la inferencia por el contexto o la lectura de textos específicos o técnicos.

Con respecto al papel de la inferencia del significado por el contexto, Carter y McCarthy (1988) consideran el contexto como *“morphological, syntactic, and discourse information in a given text which can be classified and described in terms of general features”*. Esta definición se refiere al contexto dentro del texto pero el aprendiz también cuenta, como hemos mencionado, con conocimientos previos. En las investigaciones sobre el acierto de palabras a

través del contexto se hace a menudo una distinción entre deducir el significado y retenerlo o adquirirlo.

El contexto no sólo jugaría un papel en el descubrimiento del significado de una palabra sino también en la **retención** del significado en general según Cohen y Macaro (2007) que abogan por un aprendizaje contextualizado ya que la adquisición sería subconsciente y natural y existiría más práctica a través de la exposición a palabras frecuentes. También Oxford y Scarcella (1994) explican que en un contexto aparecen muchos ejemplos de palabras nuevas con un uso gramatical adecuado en diferentes campos semánticos con diferentes colocaciones y connotaciones.

Por otro lado, los estudios sobre la deducción del significado a través del contexto prestan atención a los tipos de pistas disponibles, si los aprendices consiguen acertar usando esas pistas y el efecto de la práctica para usar las pistas. Los estudios sobre el aprendizaje a partir del contexto consideran la presencia de pistas pero están más interesados en lo que se recuerda de una palabra al encontrarlo en el contexto. Sternberg (1987), aún defendiendo también que la mayoría del vocabulario es aprendido a través del contexto, advierte que la presentación de las palabras en contexto y la lectura extensiva no son suficientes. Se puede concluir, entre otras cosas, que un buen lector tiene tan buen manejo del idioma que le permite reconocer las palabras automáticamente (*sight vocabulary*) o por el contexto. Pero los malos lectores no tienen ese *sight vocabulary* que les permite sacar partido del contexto.

Por lo tanto, si se desea saber cuáles son las probabilidades de acertar una palabra a través del contexto, Carter y McCarthy (1988) opinan que no es irreal pensar que los alumnos acierten entre el 60% y el 80% de las palabras desconocidas de un texto, siempre que la densidad de palabras desconocidas no sea muy alta. Según Sternberg y Powell (1983) la densidad es la ratio de palabras desconocidas con respecto a las conocidas. Como ya vimos en

la sección anterior, la densidad sería una de las variables que facilitan o evitan acertar el significado de una palabra por el contexto.

Para un aprendiz menos competente, la falta de vocabulario de alta frecuencia puede desembocar en la “paradoja del principiante”: un círculo vicioso en el cual al tener un vocabulario limitado, hace que no se lea y, por lo tanto, se reducen las posibilidades de aprender nuevo vocabulario (Coady, 1997).

Entre los aspectos positivos de la inferencia de vocabulario por el contexto en la lectura estaría, por ejemplo, el que los aprendices con mejores habilidades la emplean habitualmente de manera efectiva (Ellis, 1994). Además, los de nivel más bajo pueden beneficiarse de un aprendizaje por el contexto porque incluso los contextos menos propicios pueden ayudarles a adquirir conocimientos sobre afijos, colocaciones, referentes como asociaciones globales con el tema (Nation, 2001).

Estaríamos hablando, por tanto, de la lectura desde un punto de vista de aprendizaje del significado; de que el fin de la lectura sea aprender vocabulario. Este es el caso, según Ellis (1994), de la mayoría de las lecturas en la clase de lengua extranjera que son “la mayor fuente de que el aprendiz encuentre palabras dentro de un contexto rico que resulte en un aumento de su vocabulario y, más tarde, en el desarrollo de su fluidez lectora”.

Sin embargo, no son pocas las dificultades que entraña descifrar el significado de una palabra por el contexto en la lectura en una segunda lengua y que derivan de las razones por las que el aprendiz adopta esta estrategia, entre otras:

- La falta de vocabulario del aprendiz.
- El fallo a la hora de identificar o elaborar vocabulario desconocido.
- La falta de pistas textuales.

- Pistas poco transparentes en la propia palabra.
- Fallo al usar las pistas morfológicas y sintácticas.
- Falta de familiaridad con las técnicas o estrategias cognitivas a su disposición.

Además, la dificultad para hacer inferencias correctas está también influida por la proximidad con otras palabras (Haynes, 1984) y cómo de explícitas sean las pistas relevantes, así como por la existencia de repetición y la importancia del vocabulario desconocido al entender el texto que rodea la palabra.

En relación a los recursos que el aprendiz puede utilizar durante el proceso de inferencia debemos volver a retomar el uso de diccionarios del que ya hablamos en la sección anterior. Como ya indicamos, el uso de diccionarios en la lectura puede servir de ayuda o no, dependiendo del uso adecuado que se haga de ellos. En el caso de la inferencia, el papel de los diccionarios alberga multitud de opiniones contradictorias con respecto a su efectividad. Mientras que algunos profesionales de la enseñanza (método *Grammar-translation*) animaban a su uso para decodificar textos, los que apoyaban un método comunicativo preferían deducir el significado sólo por el contexto y no apoyaban su uso (Knight, 1994; Laufer, 1997). Aunque estas opiniones no siempre estaban basadas en evidencias empíricas (Luppescu y Day, 1993), ha habido algunos estudios que se han centrado en analizar la eficacia del uso de diccionarios en la inferencia de vocabulario en la lectura. Prichard (2008) analizó el uso de diccionarios con el fin de conocer cómo de selectivos son los aprendices a la hora de enfrentarse a la comprensión lectora. En su estudio, no se midió si habían entendido el texto sino qué tipo de palabras consultaban en los diccionarios: frecuentes o no, relevantes o no al contenido del texto. La conclusión del estudio fue que se consultaron más palabras relacionadas con las ideas principales del texto. Además, los sujetos que utilizaron más los diccionarios pudieron haber tardado menos si hubieran utilizado otras estrategias como el

contexto o el ignorar las palabras no esenciales del texto. Es por ello, que el autor de este estudio recomienda fomentar el uso selectivo del diccionario- para las palabras más relevantes del texto- si se desea mejorar la comprensión lectora y del vocabulario.

En otro estudio (Stahl y Fairbanks, 1986) se concluye que la combinación de inferencia y definiciones del diccionario es más efectiva que el uso de cualquiera de estos métodos por separado. Como consecuencia en el contexto de nuestro estudio, el aprendizaje se potenciará si los aprendices pueden ver las palabras nuevas en su contexto y, además, tienen acceso directo al diccionario.

Con respecto al uso que los aprendices hacen del diccionario, algunas investigaciones han demostrado que los aprendices de una segunda lengua no consultan las palabras aleatoriamente. Hulstijn (1993) descubrió que los aprendices más competentes usan menos los diccionarios si el significado de las palabras se puede inferir fácilmente. También Knight (1994) descubrió que existe una correlación significativa entre el número de palabras consultadas y la comprensión de los aprendices menos competentes, y sugiere que los diccionarios son los que ayudan en dicha comprensión. Es importante señalar que tanto en el estudio de Knight (1994) como en el de Bensoussan y Laufer (1984) no existió relación entre las palabras buscadas y la comprensión para los aprendices con mayor nivel de competencia porque éstos ya conocían suficientes palabras del texto para entenderlo.

Laufer (1997.b) dice que si el texto es demasiado difícil (en términos de densidad de vocabulario), no se pueden utilizar las pistas textuales para inferir el significado. Más recientemente, Pulido (2004) demuestra que existe una relación entre la comprensión y la retención de nuevos términos. Por lo tanto, podríamos decir que si se usa el diccionario para aumentar la comprensión, éste puede también contribuir al aprendizaje accidental de vocabulario desconocido.

Aunque habría que tener en cuenta con respecto a esa adquisición de conocimiento que el uso del diccionario en la lectura puede ser para comprobar el conocimiento *parcial* de la palabra (Scholfield, 1982; 1997; Summers, 1998) y no sólo para consultar su conocimiento total.

Los estudios anteriormente citados indican que consultar una palabra en el diccionario para comprobar el significado adecuado al contexto donde aparece puede aumentar la retención de esas palabras. La principal razón es, como vimos anteriormente, que el aprendiz le presta atención a la palabra consultada en el diccionario, lo cual aumenta las posibilidades de retención. Pero existiría un problema cuando se consultan casi todas las palabras desconocidas sin la debida atención. De Ridder (2002) descubrió que el usar demasiado glosarios electrónicos conllevó un procesamiento superficial y una retención a corto plazo.

Con respecto a la tipología de diccionarios utilizados en la lectura, podemos afirmar que todos- monolingües, bilingües- tienen tanto aspectos positivos como negativos. Por un lado, los diccionarios bilingües son valorados muy positivamente por los aprendices ya que sus definiciones suelen ser cortas y fáciles de entender, especialmente por los de nivel más bajo. Sin embargo, Baxter (1980) alega, en contra de su uso, que pueden fomentar una dependencia en la traducción a la L1. Por otro lado, los diccionarios monolingües contribuyen a elaborar el conocimiento de vocabulario encontrado y desconocido ya que ofrecen ejemplos de frases provenientes de corpus fiables y ofrecen también información sobre gramática y el uso (Harvey y Yuill, 1997) así como datos sobre frecuencia de uso o colocaciones. Éstos también tendrían el inconveniente de que los aprendices deben conocer al menos 2000 palabras para poder manejarlos.

Los diccionarios “bilingüalizados” intentan evitar los problemas de ambos tipos de diccionarios ya que combinan las ventajas de los bilingües y monolingües. Aportan no sólo

traducciones sino definiciones en la segunda lengua, ejemplos de frases en segunda lengua o sinónimos. En cuanto a su papel en la lectura, son más útiles que los monolingües y bilingües por separado porque los aprendices menos competentes utilizarían más las traducciones y los más avanzados la información en la segunda lengua (Laufer y Hadar, 1997; Laufer y Kimmel, 1997).

Liou (2012) es uno de los estudios experimentales más recientes sobre el uso de diccionarios electrónicos como ayuda en la comprensión lectora. En dicho estudio se recopilaron datos sobre el uso del diccionario y on-line y se compararon con los datos de su uso fuera de línea. Dichos datos incluían respuestas sobre la comprensión del texto y el tiempo utilizado durante la tarea y sobre la elección del sentido de la palabra entre múltiples definiciones, así como un cuestionario que aportaba datos sobre la comparación entre el uso del diccionario y otros posibles. Se descubrió que los aprendices con mayor nivel de competencia comprendieron mejor el texto, leyeron más rápido, buscaron menos palabras y fueron más capaces de distinguir el significado adecuado de entre los varios ofrecidos. Esos mismos estudiantes avanzados también pasaron por alto algunas palabras desconocidas y no las consultaron en el diccionario sino que utilizaron otras estrategias. Por otro lado, los sujetos menos competentes tuvieron que consultar el diccionario dos veces para entender el significado en el texto. Para ellos, la consulta y elección de los múltiples significados no fue un proceso fácil. Como conclusión, el autor propone enseñar a los usuarios de este tipo de diccionarios estrategias de lectura como consultar primero la clase de palabra o saber o conocer el tema de la lectura.

Además de las variables anteriormente citadas que influyen en las estrategias de lectura y el vocabulario, una de las más influyentes es la tarea que tengan que realizar los aprendices después de la lectura. En la traducción de un texto, por ejemplo, los aprendices tienen que entender cada palabra (Bogaards, 1998) mientras que los aprendices que lean con un fin

comprensivo del texto a menudo pasan por alto las palabras desconocidas y usan menos los diccionarios (Hu y Nation, 2000). Éste es precisamente uno de los puntos de partida de nuestro estudio experimental ya que intentamos descubrir qué ocurre precisamente cuando los aprendices tienen que leer palabra por palabra un texto y el fin de la lectura no es la comprensión sino la traducción.

Otras dificultades añadidas son que el lector de un texto en una segunda lengua puede escoger ignorar muchas de las palabras desconocidas (Fraser, 1999) o que haga inferencias incorrectas (Fukkink, Blok y de Glopper, 2001). Además, otras variables que afectan en el aprendizaje de vocabulario en la lectura pueden ser el tiempo que los estudiantes tienen para leer, la motivación y el estilo de aprendizaje (Oxford, 2001).

Las dificultades en la inferencia lectora se incrementan en el caso de la comprensión de textos específicos (como es el caso del elegido para nuestro estudio experimental) que tienen un gran cantidad de palabras técnicas desconocidas. Esas palabras llegan a ser el 30 % de las palabras más frecuentes.

Como resumen, todos los estudios que hemos analizado aportan evidencia de los beneficios del uso del diccionario durante la lectura para potenciar el aprendizaje de vocabulario, alcanzando resultados superiores a los obtenidos por los estudiantes sin disponibilidad de diccionarios o glosarios. Atendiendo a ello, cada uno de los términos léxicos meta seleccionados en nuestro estudio han aparecido en un glosario o diccionario aportado a los participantes en el estudio. Más adelante, detallaremos el procedimiento seguido para la elección, creación y utilización de dicho glosario.

1.3.1. APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN LA LECTURA DE TEXTOS TÉCNICOS.

La lectura es, junto con la escritura, uno de los objetivos principales de los cursos de inglés con propósitos específicos. Los aprendices de inglés con propósitos específicos necesitan leer frecuentemente textos escritos en inglés y entenderlos de manera precisa. Para ello, es necesario tener unos conocimientos sobre vocabulario técnico adecuados.

Aunque se puede argumentar que el vocabulario es sólo un aspecto en el que reside el significado general de un texto, existiendo también aspectos importantes como la sintaxis, la gramática y las estructuras semánticas; el aprendizaje del vocabulario es un aspecto tan importante en la lectura de textos técnicos que si no se consigue obtener en el nivel adecuado, la comprensión del texto se hace imposible.

La dificultad de la comprensión de un texto técnico radica principalmente en que es extremadamente difícil averiguar el significado de una palabra por el contexto cuando la mayoría de las palabras de alta frecuencia que constituyen el conjunto de términos que permiten la comprensión del texto no se aprenden.

Esta importancia del vocabulario en los textos técnicos queda muy bien reflejada en el estudio de Chujo, Kiyomi y Genung (2003). En dicho estudio, se analizaron los niveles mínimos de conocimiento de vocabulario necesarios para la comprensión de textos generales en contraposición a textos técnicos y se descubrió que los niveles mínimos de conocimiento de vocabulario son muy superiores a los de un texto general. Por otro lado, también se menciona que existía 1 palabra de cada 6'7 desconocida y que eso era debido a un escaso uso del diccionario y tenía como consecuencia que el estudiante no consiguiera entender el texto.

Carter y McCarthy (1988) opinan que si la frecuencia de términos desconocidos es muy alta, los aprendices se ven forzados a una estrategia de lectura palabra por palabra, e infieren el significado de la forma de la palabra y no de la forma del contexto. Esto es exactamente lo que ocurre en los textos elegidos para ser utilizados en nuestro estudio experimental ya que es una de las hipótesis de las que se parte: los profesionales que se enfrentan a textos legales en inglés suelen leer palabra por palabra por dos motivos principales. En primer lugar, los textos legales no pueden entenderse “de manera general”, es necesaria la especificidad. Por otro lado, la densidad es tan alta que no permite un entendimiento general del texto. Por lo tanto, la mayoría de ellos (como veremos en nuestro estudio) acaban traduciendo mentalmente.

Freebody y Anderson (1983) observaron que la reacción de los lectores hacia las palabras técnicas desconocidas puede ser simplemente obviarlas, si no parecen tener un papel crucial en el texto; aunque ya vimos anteriormente que esto no sería posible en textos técnicos donde el desconocimiento de la materia o de gran número de palabras hace imposible la comprensión. Sin embargo, Nation (1999) contradice esta posibilidad cuando afirma que aprender la materia técnica implica aprender el vocabulario técnico. Tal y como hemos reiterado anteriormente, la lectura de los textos técnicos no puede obviar las palabras desconocidas ya que éstas están directamente relacionadas con el tema y son de vital importancia en su comprensión. En la mayoría de los casos, tampoco se puede inferir su significado por el contexto si el conocimiento del tema (*background knowledge*) del aprendiz no es el suficiente. Por el mismo motivo, el uso de diccionarios no es de mucha ayuda. Éstas fueron algunas de las razones que nos llevó a elegir un texto técnico-legal para nuestro estudio experimental. Se intentaba encontrar un texto en el que los estudiantes tuvieran que verse obligados a leer palabra por palabra y a traducir.

1.3.2. EVALUACIÓN DE LA LECTURA “PALABRA POR PALABRA”: USO DE LA TRADUCCIÓN.

Una vez que se han analizado algunos de los aspectos fundamentales del aprendizaje de vocabulario general y específico en la lectura, nos centraremos en la evaluación del aprendizaje de vocabulario en la lectura intensiva de textos específicos y comenzaremos por responder a la siguiente pregunta:

¿Por qué utilizar la primera lengua dentro de la evaluación de la comprensión lectora en una segunda lengua?

Ha habido algunos estudios que han demostrado que la primera lengua (L1) se utiliza como medio durante el proceso de comprensión lectora en la segunda lengua (L2) (Block, 1986). También Cook (1991) llega al punto de afirmar que todos los aprendices de una segunda lengua utilizan la primera para procesarla.

Sin llegar a ese extremo, Kern (1994) señala que existe la necesidad de definir con exactitud el papel de la L1 en la comprensión lectora. Este estudio es uno de los pocos que trata específicamente el uso de la traducción como estrategia cognitiva en el proceso de comprensión lectora. Utilizó entrevistas orales para saber lo que piensan los aprendices cuando leen un texto en francés así como para evaluar si realmente entendían lo que leían. Descubrió que los participantes en el estudio no sólo traducían frecuentemente para poder entender exactamente el texto sino que llega a afirmar que “*mental translation during second language reading may facilitate the generation and conservation of meaning*” (pág. 441).

Hawras (1996) replicó el estudio de Kern con resultados similares, incluso afirma que la estrategia de traducción es la única herramienta de comprensión a niveles iniciales de aprendizaje.

También Upton (1997) estudió cuáles eran los papeles de la primera lengua y la segunda lengua en el proceso de comprensión lectora y si dichos papeles variaban con respecto al nivel de los aprendices. El método de investigación utilizado fue el informe verbal durante el proceso de lectura. Los resultados reflejaron que los lectores de diferente nivel de competencia lingüística utilizan la L1 de diferente manera. Al comparar estrategias lectoras de grupos de aprendices de inglés como segunda lengua (nivel principiante) con las de estudiantes de inglés académico (nivel avanzado), se encontró que los primeros utilizaban más la traducción; sobre todo para entender exactamente el texto. Los de mayor nivel de competencia combinaron la traducción con el uso de pistas contextuales.

Es en este punto donde nos debemos plantear el uso de la traducción dentro del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Como hemos visto anteriormente, la mayoría de las investigaciones sobre el aprendizaje en el proceso de lectura se centran en el aprendizaje accidental de vocabulario pero no en el aprendizaje que se produce cuando se lee palabra por palabra. La densidad de vocabulario implícito es irrelevante para este tipo de texto específico ya que en un texto legal hay que saber exactamente lo que significa cada una de las palabras y en la mayoría de los casos no se deduce del contexto. Además, si se diese el caso de que se pudiese comprender el significado de la palabra, eso no significaría que la palabra se aprenda. Aprender una palabra conlleva almacenarla, después de haber sido procesada, en la memoria a largo plazo (Laufer, 2003).

Otro aspecto fundamental y característico de la lectura de textos de un área especializada es que las palabras infrecuentes en inglés general pueden ser bastante frecuentes y, por lo tanto, sería mucho más importante conocer su significado concreto que en un texto general. De ahí que los estudiantes que se enfrentan a textos del tipo elegido para este estudio recurran a la traducción como método principal de lectura sin que ello sea objeto de crítica

entre los que practican la profesión. De hecho, en el mundo legal existen multitud de documentos que precisan de esa traducción a la lengua materna del lector ya que es necesario entender exactamente el significado de los términos que aparecen. La traducción se convertiría en una estrategia lectora que indicaría comprensión total del texto.

Para poder exactamente el significado de cada uno de los términos de un texto de tipo legal, el profesional o lector también debe conocer el área de conocimiento al que pertenece. Es decir, el conocimiento previo de la materia en este tipo de lectura juega un papel mucho más importante que en un texto de tipo general (Flowerdew, 1992). Es por ello, que la mayor parte de los textos en el campo de inglés con propósitos específicos necesitan de una preparación previa para tratar con la cantidad de vocabulario técnico que contienen y que no se puede ignorar durante la lectura.

Además, en el caso de los textos técnicos, el objetivo real no es la lectura en sí misma sino, en la mayoría de los casos; el aprendizaje de la materia a través de dicha lectura. En el caso de los textos legales, el estudiante o profesional que los lee no suele leer por placer o para aprender un idioma extranjero sino porque el malentendido de una cláusula contractual, por ejemplo, puede traer consecuencias bastante importantes a nivel profesional.

En vista de lo anterior, y, a falta de estudios similares sobre el tema, decidimos utilizar la traducción tras la lectura para estudiar como afectan los diferentes tipos de corrección al aprendizaje de vocabulario. En primer lugar por ser habitual la traducción en la práctica real con textos legales. En nuestro estudio, la traducción es donde lectura y escritura convergen y

de ahí que se tomara el término “escritura translaticia” (translational writing)¹ para referirnos a partir de ahora al tipo de escritura que evalúa la lectura palabra por palabra.

Otro motivo por el cual se decidió utilizar una traducción para evaluar la comprensión de los términos y la posterior adquisición de su significado es que nuestro objetivo principal era comparar la efectividad de diferentes tipos de corrección en el aprendizaje de vocabulario. Para ello, necesitábamos que palabras concretas de dicha traducción fuesen corregidas ya se iba a analizar la adquisición del vocabulario del texto que habían leído.

Es por esto necesario abordar en la siguiente sección el uso de la traducción como método de evaluación desde un punto de partida generalista hasta llegar a su uso para evaluar la lectura palabra por palabra.

¹Translational writing fue usado por Bruton, A. 2007. Vocabulary learning from dictionary referencing and language Feedback in EFL translational writing. *Language Teaching Research*, 11: 413- 431.

CAPÍTULO 2. APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN LA ESCRITURA: ADQUISICIÓN Y CORRECCIÓN.

En la siguiente sección, trataremos el papel del aprendizaje del vocabulario en la escritura. Dicha distinción es de gran importancia en nuestro estudio, ya que las condiciones experimentales que tratamos toman como punto de partida el aprendizaje de vocabulario a través de la corrección de una traducción.

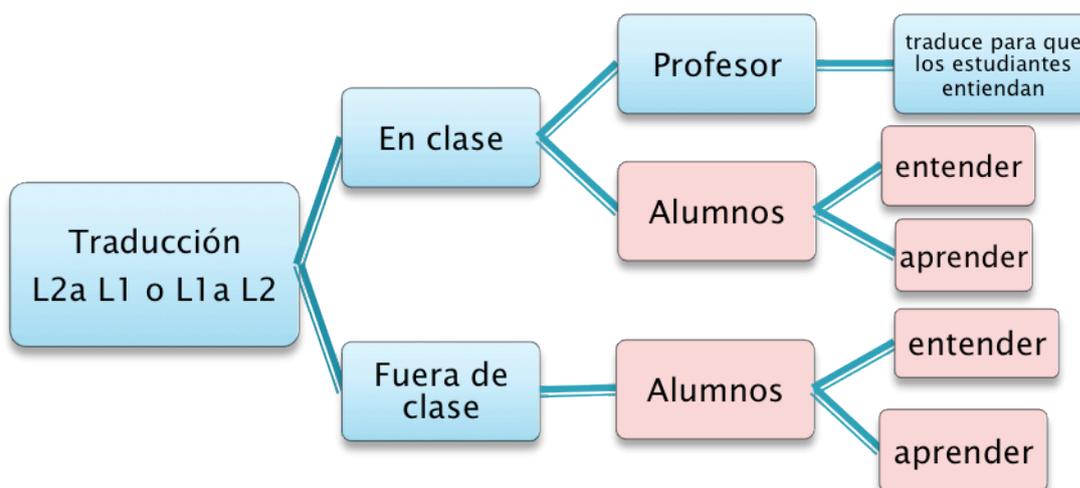
A continuación, resumiremos varios estudios que han definido y clasificado la respuesta del corrector en la escritura. Atendiendo a las diferentes tipologías aportadas por los estudios sobre corrección y a la utilidad de cada una de ellas, estableceremos tres de ellas como base para nuestro estudio experimental.

2.1. ESCRITURA TRANSLATICA Y APRENDIZAJE DE VOCABULARIO.

Antes de comenzar conviene puntualizar que usaremos el término “traducción directa” para referirnos a la traducción que se realiza desde la segunda lengua a la lengua materna del mismo modo que Beeby y otros (1998) que señala que en lengua inglesa, siempre que se habla de traducción, se entiende siempre “traducción a la lengua materna”. Más curioso es el caso del italiano donde se utiliza el término *traducción pasiva* para la traducción directa, y *traducción activa*, para la traducción inversa. Este caso supone que la traducción de la segunda lengua a la materna es un acto natural (que se realiza de manera casi involuntaria), mientras que la dirección inversa exige mucho mayor esfuerzo por parte del traductor.

Con respecto a los posibles usos de la traducción, ofrecemos el siguiente esquema donde aparecen, por un lado, los usos dentro y fuera de la clase; y por otro lado, el uso que de ella

pueden hacer los aprendices o el profesor. Se han señalado en rojo los usos en los que nuestro estudio estaría interesado.



Como vemos reflejado, no nos referiremos a la traducción como una técnica más dentro del proceso de enseñanza, sino como una estrategia de aprendizaje individual que tiene como fin el entender o aprender vocabulario. Tampoco nos referiremos al uso de la primera lengua en clase de segunda lengua como recurso comunicativo en general. Es decir, el uso de la traducción que en este trabajo experimental se hace sería un uso individual dentro o fuera de la clase y tendría como objetivo el evaluar la comprensión exacta del texto técnico. Además, dicha traducción, que en la vida real de los profesionales de la abogacía se suele hacer mentalmente, se hará de manera escrita para poder comparar los diferentes métodos de corrección utilizados y que detallaremos en el próximo capítulo.

En esta sección no abordaremos el papel de la traducción en la historia de la metodología de la enseñanza del inglés como una segunda lengua ya que, además de extenso, dicho análisis no es pertinente al sentido que la traducción tiene en este estudio experimental. Sin embargo,

tendríamos que referirnos a uno de los métodos de enseñanza más antiguos por tener algunas semejanzas conceptuales.

El método de gramática-traducción (*Grammar-Translation Method*) dominó Europa y la enseñanza de las lenguas extranjeras desde 1840 hasta 1940. Como su nombre indica, consistía en aprender la gramática de la lengua y aplicar después estos conocimientos teóricos a la traducción de textos utilizando el diccionario. Las traducciones que se hacían en esta época tomaban como partida la segunda lengua y tenían como fin leer textos de manera detallada, palabra por palabra, y no el aprendizaje de vocabulario en la segunda lengua para su posterior producción. Además, la competencia en la segunda lengua se medía por el grado de precisión léxica y gramatical conseguidos en los ejercicios de traducción de la segunda lengua a la lengua materna (y viceversa). Las oraciones traducidas eran meros ejemplos de estructuras gramaticales. El fin de esa traducción de las lenguas es precisamente el mismo que tendrían los textos legales objeto de nuestro estudio. En ambos casos la traducción serviría como evaluador de la comprensión lectora pero no de manera general, sino de una lectura palabra por palabra y cuyo resultado es el aprendizaje de vocabulario en ambos casos.

A lo largo de muchos años, dicho método de aprendizaje de lenguas ha sido criticado precisamente por el uso excesivo de la traducción y no fue sólo dicho método sino la traducción en sí misma la que fue proscrita de numerosos métodos de enseñanza de lenguas. La mayoría de las críticas que se hacen a esta práctica se aplican mayormente al uso que de ella se hace al modo del método *Grammar-Translation*. Tal y como dice Cook (1998:5): “Grammar-Translation holds no monopoly, and the translation may be used more imaginatively, and as a complement to direct method teaching rather than an exclusive alternative to it. Activities may involve oral as well written practice, and focus on connected text rather than isolated sentences”.

Otra de las críticas más sorprendentes que se han hecho en contra de la utilización de la traducción es su vinculación con determinados tipos de textos aunque Sánchez Iglesias (2009) considera que el uso de la traducción dentro del campo de las lenguas con fines específicos ya fue retomado por Widdowson (1979) que afirmó que dicha práctica nunca se abandonó dentro de dicho campo.

No es hasta los años 80 cuando se reconsidera el papel de la traducción. Como ejemplo, en la segunda parte del libro de Malmkjaer (1998) se trata el debate sobre el uso de la traducción y se habla de la utilidad de la traducción como forma de evaluar los conocimientos adquiridos. Se estudiaron errores léxicos comparando las composiciones y traducciones hechas por alumnos suecos de inglés. Se concluyó que los errores léxicos son diferentes, así como su proporción, dependiendo de si se trata de una composición o de una traducción de la segunda lengua. En este mismo volumen, Newson (1998) considera el uso de los ejercicios de traducción (segunda lengua- primera lengua o primera lengua- segunda lengua) para medir la competencia lingüística. Aunque presenta razones para no usar la traducción en la enseñanza, este autor hace sugerencias para que los alumnos mejoren en las pruebas de traducción. Propone mejorar la elección de textos y hacer prácticas contextualizadas.

También Cook (2010) considera que al ser una de las pocas tareas que se pueden hacer en clases muy numerosas y al ser, predecible y estructurada, la traducción segunda lengua a L1 le da al aprendiz una sensación de confianza. Por otro lado, sería un método adecuado para aquellos profesores no nativos cuyo conocimiento de la segunda lengua puede ser limitado.

Algunos autores expresaron también sus dudas sobre su prohibición en el aula (Cook, 1991; Duff, 1989; Stern, 1992; Widdowson, 1979). Ellos reconocen que su rechazo ha sido injusto y se readmite su uso ya que en muchos casos es el método más rápido y más efectivo para explicar el significado de una palabra. También aluden a que ayuda en la adquisición.

Como veremos a continuación, se reconoce que una buena traducción es, para muchos estudiantes, un fin en sí mismo más que simplemente una manera de aumentar su nivel del segundo idioma. Ese es precisamente el caso de nuestro estudio ya que, como ya dijimos, tanto los estudiantes que participaron en este estudio como los profesionales del derecho tienen que traducir textos en inglés a menudo, y no lo hacen para mejorar su nivel de idioma sino para entender de manera precisa dicho texto.

Duff (1989) dedica todo un libro a proponer ejercicios de clase basados en la traducción. La originalidad de este libro radica en que introduce la traducción no como una serie de destrezas que se tienen que adquirir, sino más bien como una forma de aprender la lengua inglesa. Para Duff (1989:7): “Translation develops three qualities essential to all language learning: accuracy, clarity, and flexibility. It trains the learner to search (flexibility) for the most appropriate words (accuracy) to convey what is meant (clarity)”

También Moss (1992) aboga por el uso de la traducción en un contexto de enseñanza de la lectura de textos específicos por ser una actividad inevitable y natural en dicho contexto. Por ello, propone enseñar a los aprendices a traducir bien más que evitar que lo hagan y considerar la traducción como una estrategia lectora más además de la deducción por el contexto o el análisis de la estructura de las palabras.

Es interesante mencionar también el estudio de Avand (2009) donde se valora el papel de la traducción como la mejor alternativa para resolver dificultades en la lectura de segunda lengua y se enfatiza la falta de estudios sobre la utilización de la traducción en el campo del inglés con propósitos específicos.

Otra prueba del resurgimiento de la traducción en la enseñanza de segundas lenguas es que se menciona como una *quinta destreza* (además de las cuatro tradicionales: leer, escribir, hablar y escuchar) en el *Marco de referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la*

Evaluación de Lenguas (2001/2002). Habría que señalar, sin embargo que el marco no es demasiado específico con dicha práctica. Aunque resalta su posible inclusión en la práctica, es la única destreza que no está detallada en términos de actividades de lengua observables.

Además de razones generales y metodológicas, el uso de la traducción dentro de un contexto de aprendizaje de vocabulario en la lectura necesitaría de un análisis más detallado.

Prince (1996) cuestiona la tradicional costumbre de no confiar en la traducción para aprender vocabulario en la lectura y confiar, sin embargo, en hacerlo mediante el contexto. Según él, nunca se ha demostrado experimentalmente la dependencia del contexto y, además, puede que los estudiantes de una segunda lengua no prefieran adquirir nuevos significados a través del contexto. En este experimento, Prince estudia cómo los alumnos de una segunda lengua recordaban las palabras recién aprendidas mediante el contexto o mediante la traducción. Es importante añadir que no se trató de comparar el aprendizaje en ambos métodos sino de estudiar las dos condiciones en términos de la actuación del aprendiz cuando accede y usa el vocabulario aprendido. Los resultados reflejaron que a los alumnos les resultó más fácil recordar las palabras en el modo traducción que en el modo contexto y que la dirección de la traducción (primera lengua-segunda lengua o segunda lengua- primera lengua) no fue un factor significativo. Una de las cosas que se destaca en este estudio es que identificar una nueva palabra con su traducción sería el modo más rápido de saber su significado, y hasta que este proceso se convierta en parte de un proceso y a pesar de los esfuerzos del profesor de usar el contexto para averiguar el significado, seguirá siendo un proceso automático durante las primeras etapas del aprendizaje.

Según Prince, es difícil definir con exactitud qué mecanismos se relacionan con el aprendizaje a través del contexto dada la complejidad de tal actividad en la cual se mezclan procesos *top-down* y *bottom-up*. El modelo de lectura “bottom-up” propone que la lectura

consiste en descodificar letras en sonidos y luego en significados. El modelo “top-down” argumenta que un lector en segunda lengua tendrá éxito si aprovecha las pistas que da el texto para hacerse una representación mental de lo que él cree que dice el texto. Más tarde (Adams, 1982), propuso el modelo “*schema-theoretic*” que afirmaba que ambos modelos son integrables o forman parte de la lectura. Sin embargo, en base a los resultados de este experimento, se puede decir que las palabras en la segunda lengua se aprenderían más fácilmente cuando se presentan con sus traducciones aunque no hay garantía de que se vuelvan a recordar para usarse en el contexto segunda lengua.

Más recientemente, Hummel (2010) aborda el papel de la traducción en el aprendizaje de vocabulario en una segunda lengua y comparó tres tareas: traducción directa, traducción inversa y un copiado de frases traducidas. En este estudio se hace referencia a la literatura que existe sobre técnicas que mejoran la adquisición del vocabulario: aprendizaje de listas de palabras, técnicas nemotécnicas, aprendizaje de palabras en un contexto discursivo (Laufer, 2003; Nagy, 1997, Nation y Coady, 1988) así como la lectura seguida de ejercicios de vocabulario (Paribakht y Wesche, 1993). También se hace referencia a literatura existente sobre el uso de la traducción como método de aprendizaje. Dichos estudios no son numerosos, como hemos mencionado con anterioridad, aunque de ellos se podrían mencionar algunas conclusiones.

Aunque, como ya hemos dicho, tradicionalmente no ha habido un apoyo explícito a la traducción por parte de la mayoría de los métodos de enseñanza (excepto el método *Grammar-Translation*), sí lo ha habido en la literatura psicolingüística. Hay muchos estudios que apuntan a la utilidad de una exposición a las palabras traducidas solas o en listas en comparación con formas de presentación en contexto (Laufer y Shmueli, 1997, Prince, 1996). Sin embargo, hay muy pocos estudios que demuestren o estudien el papel de la traducción

activa en el aprendizaje de vocabulario. Algunos de esos pocos que abogan por la utilidad de la traducción como herramienta útil en la enseñanza de una segunda lengua son Lavault (1991) o Folse (2004). Uno de ellos, Folse, llega a decir lo siguiente: “Research is clear: translations are not bad but are in fact a helpful tool in learning new foreign vocabulary”.

Otros investigadores aluden a la habilidad de los jóvenes bilingües para la traducción (Malakoff y Hakuta, 1991 o Manyak, 2004) y además se benefician de ella. Se alude también al hecho de que la tendencia natural de los aprendices es “traducir”, equiparando cualquier elemento, léxico o formal, con el equivalente más cercano en su propia lengua. Es lo que Hurtado Albir (1999) ha denominado *traducción interiorizada*.

Con respecto a lo que aportan los estudios sobre habilidades o estrategias de aprendizaje, destacaría a O'Malley y Chamot (1990) que identifican la traducción como una de las estrategias más utilizadas pero la clasifican (como a la repetición) de estrategia que requiere “poco procesamiento intelectual” (pág. 121). Esto es discutible ya que, en parte, la traducción requeriría el acceso a un nivel de procesamiento conceptual, especialmente cuando se traducen unidades lingüísticas multiléxicas. Hummel (1995, pág.6) dice lo siguiente a este respecto: “It would seem ill advised to place translation in the same category as repetition, when accurate translation necessarily requires accessing the meaning of a given linguistic unit”.

Más que clasificarla como un proceso conceptual, Hummel (2010) sugiere que la traducción está más relacionada con otra estrategia de aprendizaje- la elaboración. Según O'Malley y Chamot (1990) la elaboración requiere un procesamiento conceptual y consiste en relacionar la nueva información con conocimientos previos, relacionar diferentes partes de la nueva información entre ellas, o en hacer asociaciones personales significativas con la nueva información (la noción de elaboración ha sido central a ciertos enfoques teóricos a la

memoria). La elaboración se ha considerado como una posible estrategia efectiva de aprendizaje por la literatura del aprendizaje de vocabulario en una segunda lengua (Laufer y Shmueli, 1997; Prince, 1996). Éste último argumentó que “effective learning of words requires a stage in which the word is in fact isolated from its context and submitted to elaborative processing” mientras Laufer (1997, pág. 90) se refiere a la importancia de un procesamiento elaborativo: “Linking the new word with other words associated with it in terms of form, meaning, or context, provides an opportunity for deeper or more elaborate processing of the target word, which in turn leads to the formation of a more persistent trace and consequently better memory performance”

Según Hummel (1995), una exposición a los equivalentes traducidos y una traducción activa pueden permitir un procesamiento más profundo y más elaborado y por lo tanto pueden facilitar la retención. Ambos procesos (elaboración y traducción) conllevan relacionar nueva información (nuevas formas en la segunda lengua) al conocimiento previo (L1), y pueden motivar también el relacionar las nuevas formas en la segunda lengua entre ellas. El aprendiz consigue relacionar palabras o frases con las más apropiadas en la segunda lengua durante el proceso de traducción activa.

Hummel (2010) considera que la elaboración ocurre cuando se procesa una determinada palabra o ítem de maneras varias y significativas, como cuando una palabra aparece dentro de un contexto escrito, aunque Laufer y Schmueli (1997) sugieren que la presentación de un texto puede ser menos conductivo a un procesamiento elaborativo; más que la presentación de los ítems en una forma de lista. Sugieren que la efectividad de una exposición a los equivalentes traducidos cuando se comparan con exposiciones textuales está motivada porque los aprendices pueden ser más capaces de un procesamiento elaborativo. Hummel (2010) concluye en su estudio que el material descodificado de una manera bilingüe (traducido)

dejaría trazas más profundas y un análisis más intenso y por lo tanto contribuiría a una mayor memorización. Los tres tipos de prácticas que se analizaron resultaron en un aumento en la retención de vocabulario aunque, en contra de la hipótesis principal, el copiado de frases traducidas produjo el mejor resultado. Esto también ocurrió en el estudio de Thomas y Dieter (1987) que dio dos razones para este efecto beneficioso. Por un lado, el acto de copiar frases traducidas claramente llama la atención hacia la estructura de la palabra. Por otro lado, copiar puede resultar en un movimiento motor en la memoria que ayuda a recordar.

Las razones que argumenta Hummel para no encontrar los resultados obtenidos fueron, entre otras, que los estudiantes estaban tan concentrados en la traducción que desviaron su atención del término en la L1 y su equivalente en la segunda lengua y que el nivel de los sujetos (intermedio) pudo haber afectado al resultado y propone probar el experimento con estudiantes más avanzados: “Active translation does not enhance vocabulary recall in students below a fairly advanced proficiency level”.

Watanabe (1997; pág.290) también apoya esta sugerencia cuando señala lo siguiente: “Translation would induce students to engage in more elaborate processing of the target words and their meanings by forcing them to: (1) understand the meaning of a target word, (2) find an appropriate L1 word from the mental lexicon that represents the meaning and (3) write it down”. Sin embargo, su estudio reveló que la traducción no tenía un efecto sobre los resultados al recordar el vocabulario, comparado con glosas de respuestas simples o múltiples.

Danan (1992) examinó los efectos de varias condiciones de presentación de palabras (vídeos con varias combinaciones de subtítulos) sobre la retención y encontró que se aumentó en la condición de subtitulación inversa (subtítulos en la L1, audio en la segunda lengua) cuando se midió la retención del vocabulario en la segunda lengua. Danan lo explica aludiendo a que se crean relaciones múltiples en la memoria cuando se ve en un idioma y se lee en otro.

También McDaniel, Einstein, Duney y Cobb (1986) estudiaron el grado de esfuerzo mental que requiere la traducción y revelaron que en ciertas condiciones se memoriza mejor la información que es más difícil de decodificar o que requiere un mayor esfuerzo.

En un estudio de Schneider, Healy y Bourne, (2002) se descubrió que la traducción inversa (primera lengua-segunda lengua) resultó en una retención mayor que la directa. Esto se debería a que hay un esfuerzo asociado a encontrar una traducción y ello conllevaría a una mayor retención en comparación con el reconocimiento. Esto mismo concluyeron Hulstijn y Laufer (2001) al encontrar que se produjo una mayor retención de vocabulario en la segunda lengua cuando los aprendices tuvieron que escribir en vez de leer, es decir, una tarea que les conlleva un mayor esfuerzo.

Esa misma naturaleza del “*involvement load*” de la que hablaban Laufer y Hulstijn es la que se examina en Pulido (2009) donde se concluye que cuanto más fácil era acertar la palabra, menos tiempo pasaba el aprendiz en reprocesarla y evaluar su adecuación en el contexto. Sin embargo, cuando mejoraron el conocimiento previo y la habilidad lectora, hubo un declive en la retención receptiva del significado después de la búsqueda y la evaluación de la información sobre la nueva palabra. Del estudio de Pulido destacaríamos que ya que la relación entre acertar y retener es complicada debido a varios factores, cuantas más oportunidades se le dé al aprendiz para que se dedique a un procesamiento más profundo de las nuevas palabras, mejor.

En ese sentido, el caso de nuestro estudio experimental, la traducción que los participantes tenían que hacer se consideraría una traducción pasiva ya que los estudiantes debían estar más centrados en una serie de términos traducidos que recibirán corregidos en caso de haberlos traducido incorrectamente. La elaboración de una traducción final no es el fin del estudio aunque ellos no fueran conscientes de ello.

Un estudio significativo sobre el aprendizaje de vocabulario resultante del trabajo con diccionarios en la clase de segunda lengua y tareas traductoras es el de Bruton (2007). Este estudio sugiere que usar el diccionario en las traducciones de la segunda lengua a la primera lengua que conllevan una tarea colectiva de toda la clase puede conducir a “*significant vocabulary knowledge gains*” (Bruton, 2007, pág. 362). El estudio también sugiere que la traducción puede animar al uso del diccionario bilingüe en la contextualización, lo cual puede conducir a mejorar la lengua en la escritura. Además, el uso de la traducción se considera lo suficientemente importante como para “provide prompt extended oral interactions and language processing in the target language, eventually resulting in integrated language teaching/learning”.

Aunque el uso de la primera lengua no se fomenta por parte de los profesores cuando enseñan técnicas de aprendizaje en la segunda lengua, hay un proceso descrito como “*language switching*” que puede ocurrir naturalmente al escribir, dado que un escritor en la segunda lengua tiene “dos lenguas o más a su disposición” (Woodall, 2002). A este respecto, Woodall (2002) distingue entre dos tipos de cambios de lengua: espontáneo e instruido. El primero de ellos es el espontáneo- uso no prescrito de la L1 en la escritura en la segunda lengua: “any non-instructed use of the first language during the second language writing process”. El segundo- cambio instruido- sería el cambio de lengua prescrito que ocurre en tareas de traducción. Woodall (2002; pág.8) describe el cambio de lengua instruido como “the act of translating a previously written L1 text into an L2 text (that) might be construed as an instance of using the first language during the production of second language text ... since it is an essential part of the defined task ..., it is instructed use of the first language”.

Nuestro estudio estaría enmarcado, siguiendo la distinción de Woodall, dentro de un uso prescrito de la L1 en la escritura en una segunda lengua aunque por necesidades prácticas ya

que se intenta recrear el proceso natural de lectura de un texto legal donde la traducción sería el proceso espontáneo y no inducido por la instrucción. Es decir, uno de los objetivos de nuestro estudio es analizar la utilidad de diferentes métodos de corrección en los errores cometidos durante una traducción. Pero dicha traducción, aunque es prescrita a los alumnos que leen un texto en inglés, se asemeja a la traducción que esos mismos estudiantes y profesionales del derecho hacen de manera natural al enfrentarse a un texto legal en inglés.

Otras investigaciones sobre el cambio de lengua en la escritura en segunda lengua (Cumming, 1989; Jones y Tetroe, 1987; Manchón, Roca de Larios y Murphy, 2000; Qui, 1998; Zimmerman, 2000) indicaron que los aprendices utilizan el cambio de lengua como una estrategia para manipular la L1 en tareas más fáciles o son los aprendices principiantes los que la utilizan más que los más avanzados, que cambiarían menos de lengua. La razón principal es que el uso de la primera lengua se va reduciendo paralelamente al aumento de competencia lingüística en la segunda lengua, es decir, la traducción a la primera lengua se va reduciendo de manera progresiva cuanto mayor es el nivel de la segunda lengua.

Para otros autores, Jones y Tetroe (1987), el uso de la primera lengua en la escritura en segunda lengua es principalmente “*a matter of vocabulary*”, es decir, que el aprendiz recurriría a la traducción para solventar problemas con el vocabulario; ya sea porque lo desconoce o porque duda.

También en la línea de investigar el papel de la traducción directa para resolver problemas lingüísticos relacionados con la adquisición de vocabulario, podemos encontrar los siguientes estudios: Bearer, 2000; Centeno-Cortés y Jiménez Jiménez, 2004; Cohen y Brooks-Carson, 2001; Cumming, 1989; Jones y Tetroe, 1987; Kobayashi y Rinnert, 1992; Lay, 1982; Wang, 2003; Woodall, 2002. En ellos, se considera el uso de la L1 como una estrategia para escribir en la segunda lengua para mejorar la escritura. En la mayoría de los estudios anteriores, la

traducción se considera un recurso natural, sobre todo en las etapas iniciales. Por ello, si es algo que no se podría evitar, proponen enseñar al aprendiz a utilizar ese recurso de la mejor manera posible pero, además, ir disminuyendo su uso si el nivel de competencia lingüística así lo permitiese.

Cumming (1987) afirma que los aprendices inexpertos usan la L1 para generar contenidos y que los escritores expertos usan la traducción no sólo para ello sino también para generar y verificar la elección de palabras adecuadas.

Otros (Wang, 2003), sin embargo, encontraron resultados contradictorios; algunos concluyeron que los escritores de nivel alto de competencia en la segunda lengua cambian más frecuentemente entre la primera y segunda lengua que los de nivel bajo. Del mismo modo, Cumming (1989) concluyó que los escritores expertos usaban la L1 frecuentemente para la búsqueda de palabras, pero de acuerdo a otro estudio de Sasaki y Hirose (1996), los escritores de nivel más bajo reconocieron traducir más de la primera a la segunda lengua que los de mayor nivel. Tras replicar el estudio, Sasaki (2002, 2004) encontró que los escritores novatos traducían más a menudo que los expertos. Estos resultados, junto con otros (Wolfersberger, 2003; Woodall, 2002) sugieren que los escritores menos avanzados recurren más a la L1 que los más avanzados, y que cuanto más difícil sea la tarea, mayor será esa recurrencia.

2.2. ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO EN LA ESCRITURA.

Hasta no hace mucho la escritura ha carecido de un papel importante dentro de los estudios de adquisición de segundas lenguas y ha sido tomada como una técnica que desarrolla habilidades redactoras. Es decir, el fin principal de la enseñanza de la escritura era enseñar y formar a los aprendices para llegar a escribir correctamente en una segunda lengua. De ese modo, la mayoría de las investigaciones surgían de comparar los mejores resultados de corrección para alcanzar dicho objetivo. Esta desatención al papel del aprendizaje en la escritura es precisamente uno de los temas transversales de un reciente volumen monográfico de *Journal of Second Language Writing* (2011) así como de lo que Manchón denominó entonces “el potencial aprendizaje de lengua de la escritura”. Además, como explicaremos en este capítulo, dichos estudios analizan en su mayoría aspectos gramaticales, siendo muy pocos los estudios realizados sobre la adquisición de vocabulario a través de la escritura.

Personalmente, me interesé por este tema a raíz de los resultados del estudio sobre los *journals* (Ramírez, 2001) donde se plantearon nuevas dudas sobre el proceso de aprendizaje en la escritura. Durante los tres años que duró esta experiencia, se observó una mejora notable del aprendizaje de vocabulario de los alumnos; aunque dicho aspecto no se analizó estadísticamente. Es decir, el proyecto cuyo objetivo era *aprender a escribir* derivó en *qué se aprende al escribir*. Este es un aspecto central de la presente tesis doctoral ya que, si siempre se ha considerado la escritura como un aspecto productivo de la lengua, decidí que también se la debe considerar desde un punto de vista receptivo. Como ya veremos cuando detallemos los objetivos de la presente investigación, la traducción que se pide hacer a los alumnos (escritura translaticia) deja de tener un carácter meramente receptivo para tener un carácter también receptivo. Se tomará la traducción de un texto como un tipo de escritura dirigida con

el fin de que se asemeje lo más posible a la práctica común de la lectura de este tipo de textos legales. Como ya hemos mencionado, la lectura de textos legales implica conocer el significado concreto de cada palabra, no se puede conocer “más o menos”. La mayoría de los abogados que trabajan con este tipo de textos, como ya explicaremos más adelante en el estudio empírico, traducen mentalmente los textos. Por lo tanto, la lectura palabra por palabra se convierte en escritura controlada en la L1 porque hay un *text-goal* (un texto objetivo – predecible *predicted*): el resultado final de la lectura es un texto en la L1 que incluiría el vocabulario meta que debemos analizar. La traducción, en nuestro caso, se convierte en un medio para evaluar los conocimientos de vocabulario obtenidos en la lectura y en la posterior corrección de dicha traducción.

Como ya vimos en el capítulo sobre aprendizaje de vocabulario en la lectura, son frecuentes las referencias a la gran cantidad de oportunidades que ofrece la lectura para aprender vocabulario en una segunda lengua. La escritura no parece ofrecer tantas oportunidades para el aprendizaje de vocabulario aunque hay quien opina lo contrario.

El uso correcto del vocabulario es parte de la corrección de la escritura en una segunda lengua. Santos (1988) descubrió que los profesores universitarios piensan que los errores más graves en la escritura son los relacionados con el vocabulario. El estudio de Laufer (1994) también estaría dentro de esta corriente al afirmar que los estudiantes universitarios normalmente muestran su progreso en esta área al aumentar en su vocabulario académico cuando escriben. Así, el vocabulario se convierte, para la mayoría de los investigadores del área, en parte fundamental de la evaluación de la calidad de la escritura. La cantidad y variedad del vocabulario sería una de las claves fundamentales que diferencian a un hablante nativo de un aprendiz de la lengua. También los aprendices son conscientes de que el vocabulario afecta enormemente la calidad de la escritura (Leki y Carson, 1994).

Para algunos investigadores es tal la problemática que acarrea la falta de vocabulario en la escritura en la segunda lengua, que optan por no evaluar los errores léxicos al corregir la escritura (Laufer y Nation, 1995).

Un aspecto importante relacionado con el vocabulario en la escritura es la medición del vocabulario producido. Aunque son muchas las pruebas que miden el vocabulario receptivo de un aprendiz (del nivel de vocabulario receptivo que se tenga dependerá en gran parte que se sea capaz de deducir el significado de la palabra desconocida por el contexto), no hay muchas pruebas que midan el vocabulario productivo en la escritura. Entre las diferentes maneras de medirlo, podemos referirnos a hacerlo directamente mediante un test de vocabulario (Laufer y Nation, 1999) o a analizar el vocabulario utilizado en las composiciones escritas o utilizando una escala evaluadora del vocabulario (Nation, 2001).

Es interesante que, antes de continuar hablando de la corrección del vocabulario en la escritura en el siguiente capítulo, mencionemos un aspecto relacionado con ella y es el de la evaluación de dicho vocabulario.

Con respecto a la evaluación del vocabulario en la escritura podríamos destacar los estudios que miden la variación léxica, la originalidad, la densidad, la sofisticación o la calidad léxica. También existen medidas del “perfil de frecuencia léxica” (Laufer y Nation, 1995) que no sólo tienen en cuenta dichos factores sino también la frecuencia de cada uno de ellos.

Nation (1983, 1990) diseñó varios de los tests de vocabulario más conocidos y utilizados del conocimiento receptivo de vocabulario en los que se utilizaba un grupo de seis términos en la segunda lengua y se daban tres definiciones a elegir. También, junto con Laufer, diseñó tests de vocabulario productivo (Laufer y Nation, 1999) en los que se ofrece al aprendiz la primera letra de una palabra que tienen que acertar dentro de un contexto. En el caso de los últimos estudios referidos anteriormente, los investigadores observaron que aunque dichos tests

tuvieron buenos resultados en cuanto al conocimiento de vocabulario, no se observaron cambios significativos en el uso que de dicho vocabulario se realizaba en la producción. Este sería uno de los problemas principales del vocabulario en la escritura, es muy difícil que el vocabulario receptivo se convierta en vocabulario productivo (Laufer y Paribakht, 1998).

Durante el proceso de escritura, hay muchos medios por parte del profesor para responder al uso del vocabulario. Estos medios serían diferentes en el caso del vocabulario técnico ya que, como mencionamos anteriormente, la densidad de palabras no conocidas en un texto técnico es diferente a la de un texto no técnico. Por ello, es frecuente el uso de la traducción a la lengua materna del término para saber realmente si el alumno conoce el término exacto al que se quiere referir. Nation (2001) apoya el uso de la traducción para evaluar el conocimiento de vocabulario, tanto receptivamente como productivamente.

Por consiguiente, trataremos de profundizar en la traducción y su posible papel como escritura dirigida hacia la adquisición de vocabulario. En la traducción se podrá observar si los métodos de corrección de la destreza escrita han sido efectivos.

Con respecto a la corrección del vocabulario en la escritura translaticia, debemos mencionar que, en este estudio experimental, se optó por una perspectiva receptiva como explicaremos en el capítulo 3. La razón principal es que si debíamos conocer cuáles eran los conocimientos adquiridos durante la lectura, aunque la traducción fuera una tarea productiva, el tipo de corrección posterior debía corresponder a esta. Tal y como dice Nation (2001) “receptive learning favours receptive testing, productive learning favours productive testing”. Hay autores (Waring, 1997) que incluso afirman que el uso y la corrección del vocabulario tienen un efecto más importante que el propio aprendizaje. Es decir, que si las palabras se tienen que aprender para un uso receptivo, es mejor un aprendizaje de ese tipo.

2.3. CORRECCIÓN (*FEEDBACK*) EN LA ESCRITURA.

Al hablar de corrección en el aprendizaje del vocabulario en la escritura, es necesario abordar el tema de los diferentes tipos de corrección de dicho proceso. En este capítulo resumimos las diferentes tipologías aportadas por los estudios sobre corrección y la utilidad de cada una de ellas para, al final, establecer algunas de ellas como base para nuestro estudio experimental.

Tras el resumen sobre las diferentes tipologías de corrección, dividiremos las investigaciones sobre el tema en tres apartados: investigaciones sobre composiciones múltiples, composiciones únicas y traducciones. Por último, nos referiremos a investigaciones hechas sobre la relación entre el uso del diccionario y el *feedback* lingüístico.

La manera en que los profesores corrigen la escritura en una segunda lengua ha sido un tema que ha despertado siempre el interés tanto de investigadores como de profesores. Sin embargo, aún no hay respuestas concretas sobre el tema, tal y como expresan Hyland and Hyland (2006):

“While feedback is a central aspect of L2 writing programs across the world, the research literature has not been equivocally positive about its role in second language development, and teachers often have a sense they are not making use of its full potential” pág. 83.

Antes de comenzar a hablar de cómo se ha tratado el tema del *feedback* en la escritura, haremos una breve descripción de las diferentes tipologías que las diferentes investigaciones nos han ofrecido.

Ellis (2007) establece una tipología sobre *feedback* correctivo bastante esclarecedora que hemos adaptado en el Anexo 1. Se ofrecen las investigaciones hasta la fecha de publicación –

2007. Aún así, nos sirve de base para introducir el tema de los diferentes tipos de corrección. De este modo, encontramos que dentro de esa tipología estarían el *feedback* correctivo directo, el indirecto, el metalingüístico, el electrónico y la reformulación. Es necesario explicar brevemente estos tipos de *feedback* correctivo porque precisamente nuestro estudio experimental analiza su efectividad.

Dentro de la categoría de **feedback directo** entrarían acciones como tachar la palabra innecesaria, insertar una que falta o escribir la forma correcta. Esta última tiene, según Ellis, la ventaja de que el alumno tiene una guía explícita de cómo corregir el error en caso de que no sean capaces de autocorregirse. Ferris y Roberts (2001) sugieren que el *feedback* correctivo directo es probablemente mejor que el indirecto si los estudiantes son de nivel bajo. Sin embargo, una desventaja sería que se requiere un procesamiento mínimo y aunque eso les puede ayudar a producir la forma correcta al volver a escribir, puede que no contribuya a un aprendizaje a largo plazo. Sin embargo, Sheen (2007) sugiere que este *feedback* directo puede ser efectivo al promover la adquisición de aspectos gramaticales específicos.

El **feedback indirecto** conlleva una indicación de que existe un error sin llegar a corregirlo: subrayado, marcaje en el margen, uso de diccionarios o auto-corrección. Lalande (1982) prefiere este tipo ya que “*it caters to guided learning and problem solving*” así como obliga al alumno a reflexionar sobre las formas lingüísticas. Por ello, se considera que lleva más a un aprendizaje a largo plazo (Ferris y Roberts, 2001).

Las comparaciones entre el *feedback* directo e indirecto han producido resultados contradictorios, como dice Ellis (2007) ningún estudio hasta la fecha ha comparado los efectos del *feedback* indirecto en la precisión en nuevas composiciones. Él también está de acuerdo con Ferris y Roberts (2001) en que el *feedback* indirecto donde se dé una localización directa del error (subrayado) es más efectivo que no localizar directamente (Robb et al.,

1986). También Lee (1997) comparó específicamente dos tipos de corrección indirecta y encontró que los estudiantes corrigieron mejor los errores que se indicaron directamente que aquellos que se indicaron al margen del texto en forma de glosas. Sin embargo, no consideró los efectos de las correcciones a largo plazo.

El *feedback* metalingüístico consiste en el uso de código de errores para que el alumno tenga primero que localizar el error y luego corregirlo. Algunos estudios han comparado el uso de códigos de errores con otros tipos de *feedback* correctivo. Lalande (1982) encontró que el uso de códigos simbólicos de corrección resultaron en mayores aciertos en composiciones posteriores aunque las diferencias no fueron estadísticamente significativas, teniendo incluso resultados peores en cuanto a la precisión en el grupo que recibió *feedback* directo.

Debemos referirnos también a la distinción entre un *feedback* específico o menos específico (*focused / unfocused*) que ha sido tratada por varias investigaciones. Estos estudios, Robinson, 1995; 2003; Schmidt, 2001 y Van Patten, 1996; 2004, destacan que los aprendices de niveles de competencia más baja se beneficiarían más de un *feedback* correctivo específico donde no tendrían que dirigir su atención a varias categorías a la vez sino a una sola. Los estudiantes más avanzados podrían beneficiarse de un *feedback* correctivo más general ya que serían capaces de prestar atención a más de un foco lingüístico. De entre esos estudios que demostrarían la validez de este *unfocused feedback* destacamos los resumidos a continuación.

Van Beuningen y otros (2008, 2012) estudiaron un grupo de aprendices de holandés como segunda lengua y demostraron que un *feedback* de tipo general mejoró tanto las revisiones de un mismo texto como las de textos nuevos. También Ellis y otros (2008) compararon ambos tipos de *feedback* y concluyeron que, aunque no existieron diferencias significativas entre ambos tipos de *feedback* (*focused / unfocused*) en las pruebas a corto plazo, afirman que el *feedback* específico aporta resultados a largo plazo. Sin embargo, señalaron que había habido

fallos de diseño en el estudio que también fueron comentados por Xu (2009). Ellos mismos comentan al final de su estudio, que el nivel de competencia lingüística del grupo control resultó ser mucho peor que el del grupo experimental y que ello pudo haber afectado a los resultados.

Por otro lado, Sheen y otros (2009) señalaron que el *feedback* específico era más beneficioso que el más general, al menos si se tienen en cuenta los resultados obtenidos al analizar un *feedback* general no sistemático que hizo que se corrigieran algunos errores y otros no.

La conclusión a la que deberíamos llegar (Bitchener, 2012) sobre la comparación entre el *focused feedback* / *unfocused feedback* es que hacen falta más investigaciones al respecto ya que las investigaciones no son del todo concluyentes, sobre todo en cuanto a las mejoras que se puedan obtener en la precisión tras recibir “sólo” corrección en un nivel de competencia medio-bajo.

Si lo que se analiza no es si el feedback es específico sino las cualidades de ese feedback específico, se puede llegar a un mayor número de conclusiones aunque no ha habido tanta atención prestada por las investigaciones a hacer comparaciones entre los diferentes tipos de feedback directo. Para ello, volveremos a retomar este tema más adelante.

También tendríamos que referirnos a un aspecto fundamental al hablar de feedback específico y es el que tiene que ver con la no existencia de una necesidad de revisar las correcciones hechas por el profesor. Es decir, si el alumno recibe una composición escrita con las palabras adecuadas que debiera haber escrito (*written-in*), puede que las lea o no y, puede que las compare con la versión original o no o que necesite hacerlo para volver a escribir una nueva versión del texto. Es este último objetivo de la corrección el que cambiaría bastante los resultados obtenidos con respecto al aprendizaje de vocabulario. Es decir, si el alumno solo revisa el texto con las correcciones hechas, lo más probable es que no preste atención a dichas

correcciones. Sin embargo, si necesita volver a escribir el texto teniendo en cuenta dichas correcciones, se produce una mejora en el aprendizaje de vocabulario (Bruton, 2007). Dicho autor reveló que los resultados de corrección pueden esconder incrementos en el aprendizaje de vocabulario obtenidos por el uso de los diccionarios. También Truscott y Hsu (2008) afirmaron que los estudiantes de su estudio mejoraron la precisión en la revisión de un texto pero no a la hora de escribir uno nuevo.

Sería necesario también referirnos al estudio que Manchón, López- Serrano y Santos (2010) hicieron sobre la incidencia de dos tipos de corrección escrita (corrección de errores y reformulación) en los procesos de detección (*noticing*) e incorporación (*uptake*). Sus resultados confirmaron que los hallazgos de la investigación previa sobre los efectos beneficiosos de la corrección de errores frente a la reformulación, especialmente en lo relativo a las revisiones de los textos escritos por los participantes. Además, dicho estudio ofrece un resumen bibliográfico bastante detallado sobre *feedback* en la escritura.

Tras haber descrito los tipos de corrección (*feedback*) que se utilizan en la escritura, es importante también resumir las diferentes aportaciones que la literatura nos ofrece sobre la utilidad de la corrección en la escritura o de las mejores opciones de corrección.

A lo largo de la literatura existente en la investigación sobre adquisición de una segunda lengua, la corrección en la escritura ha ido paralela a la historia de las metodologías aplicadas a la enseñanza de idiomas. Los distintos enfoques han variado desde la época clásica, basada en la idea de que aprender a escribir es básicamente aprender la gramática del texto, donde el *feedback* sobre los errores se hace sólo para llegar a producir un texto gramaticalmente correcto. Más tarde, durante los años 60 y 70, el método comunicativo forzó a la corrección de sólo aquellos errores que afectaran a la comunicación oral y menos a los escritos aunque en la práctica se siguieron corrigiendo los errores gramaticales que se consideraban relevantes.

Fue en los EE.UU. durante los años 70 y 80 cuando el foco de la corrección giró hacia el proceso en sí así como al contenido. Se empezaron a valorar también aspectos como la cohesión y la coherencia y promueven el enfoque en el contenido, por tanto, la corrección implicaría más una supervisión y guía (en esta línea estaría el estudio de Ramírez, 2001).

En los años 90 se produce una de las controversias más importantes sobre la escritura al plantearse propuestas opuestas sobre si se deben corregir errores o no. Se produce tras la publicación por Truscott (1996) de un artículo donde afirma que la corrección en la escritura es innecesaria y contraproducente. Tras él, Ferris (1999: pág. 9) acusa a Truscott (1996) de usar datos “limitados” y “caducos”, pero no ofrece ninguna prueba- probablemente porque no existía ninguna- la respuesta de Truscott lo confirma. A pesar de que Truscott (1999) explicó que Truscott (1996) se refería a la “corrección gramatical” no a la “corrección de errores”, muchas de las obras citadas no se enfocan exclusivamente en la gramática.

Con respecto al *feedback* lingüístico, Truscott (1996) argumenta que no hay estudios que demuestren que toda forma de *feedback* gramatical en las composiciones escritas en la segunda lengua (lengua extranjera) tenga un efecto más beneficioso para la precisión que la falta de corrección. Él dice que la evidencia sugiere que el contexto (tanto en segunda lengua como en lengua extranjera), las lenguas, el nivel de competencia de los escritores, la dirección de la corrección, la evaluación, el foco en el error, o si hay re-escritura o no, no provocan ninguna diferencia en la ineficacia de la corrección de errores en la escritura. El principal argumento contra los posibles beneficios de la corrección está basado en evidencias que prueban que cualquier desarrollo de la interlengua se produce no sólo de manera gradual, sino también elemento por elemento. Se argumenta que aunque el conocimiento léxico y morfológico puede ser diferente y adquirido de manera distinta al conocimiento sintáctico,

éstos no se adquieren todos a la vez, sino por etapas. Existen problemas prácticos añadidos, entre los que se encuentran:

- el profesor no puede identificar o entender los errores.
- la corrección del profesor puede ser aleatoria y a menudo inapropiada y de este modo, no ayudar en la retención (de vocabulario) a largo plazo.
- los estudiantes pueden no sentirse motivados a sacar ventaja de la corrección recibida, incluso si esta es selectiva y apropiada, lo cual es bastante difícil de evaluar si hay un gran número de alumnos.

Truscott va más lejos, sugiriendo que la corrección de errores puede dañar ya que reduce la calidad del producto y las posibilidades de evitar dificultades, o incluso podría desmotivar a los estudiantes; y añade que quizás el tiempo de ambos (profesor y alumnos) sería empleado mejor escribiendo más y enfatizando más los aspectos discursivos. Sin embargo, la conclusión de los mismos estudios sobre la escritura citados por Truscott (1996) podrían ser casi los contrarios, ya que él, oportunamente, pasa por alto muchas de las evidencias positivas que ofrecen estos estudios (Ferris, 2004).

Ferris (1999) cuestiona la revisión de Truscott en base a tres motivos:

- la falta de sujetos comparables en los estudios.
- la amplia variación en parámetros de investigación y estrategias de enseñanza.
- el exceso de alusiones a las evidencias negativas a su favor.

Propone editar esquemas recurrentes de errores dando prioridad a la corrección implícita de los errores tratables, por un lado, y por otro, el uso de una corrección más directa para los errores no tratables. Como Truscott (1999) correctamente argumenta, Ferris no ofrece evidencia para sus sugerencias. Truscott (1999) sostiene que ya que toda la evidencia es favorable a su tesis a largo plazo, el hecho de que hay considerable variación en los diseños

apoya aún más su primera interpretación y opinión. Un tema importante al que él vuelve es la falta de entendimiento sobre el aprendizaje complejo, al que no puede afectar la corrección superficial de errores. Sin embargo, Truscott trata realmente con la precisión, y no sugiere de dónde pueden venir las mejoras, sino de algún tipo de *input*. Parece curioso que la información adicional que se haga a la actuación de una persona pueda tener un mal efecto, a menos que la información se ofrezca de manera no apropiada, sea confusa o dañina. En ese último caso, si sólo se necesita volver a escribir para mejorar el contenido, el profesor no necesitaría responder a ningún tipo de trabajo escrito (Bruton, 2010).

Ferris (2004) volvió al tema y resume el estado actual de la cuestión de la corrección de la gramática en la escritura. Opina acertadamente que las investigaciones hechas hasta ahora son inadecuadas debido a demasiadas variaciones de diseño, por lo que ninguna de ellas ha tenido réplica. Aun así, concluye que hay razones para creer que la corrección de errores escritos puede ser positiva, y cuestiona las interpretaciones negativas hechas por Truscott sobre los estudios a más largo plazo de Chandler (2003), Franzten (1995), Kepner (1991), Lalande (1982), Robb, Ross and Shortreed (1986), and Sheppard (1992), al mismo tiempo que acepta que las ventajas obtenidas por el estudio de Semke (1984) no están claras, y que en el estudio de Polio, Fleck y Leder (1998) el grupo no corregido obtuvo una ventaja no estadísticamente significativa en la precisión general. Desde entonces, Truscott (2004) se ha referido a Fazio (2001), Lalande (1982) y a dos de las mediciones de Sheppard (1992) como ejemplos negativos de mejoras absolutas.

Más recientemente, Chandler (2003) demostró en su estudio 1 que la corrección de errores mediante el subrayado y la reescritura tiene un efecto positivo sobre la precisión y que la no corrección no tenía ninguno, así como que la reescritura mejora la fluidez en términos de rapidez a la hora de escribir. Más tarde, en el estudio 2, demuestra que tanto la corrección

directa como el subrayado, si los estudiantes asistieron a las correcciones, fueron efectivos a la hora de mejorar la precisión lingüística en la escritura, y que el repetir la escritura también mejoraba la fluidez y la calidad o complejidad global (estudio 2). Ella propone que el subrayado podría ser adecuado para los errores que pueden auto-corregirse y la corrección directa para aquellos que no pueden. Esto sería parecido a lo que proponen Ferris (1999) y Hendrickson (1978); que la revisión del estudiante sobre el *feedback* es crucial. Con respecto a las opiniones de los estudiantes sobre los diferentes tipos de corrección recibidas, sus resultados reflejaron que prefieren recibirlo y en el siguiente orden de preferencia: subrayado más indicación o descripción del error, corrección directa y subrayado simple. Estos resultados también fueron los de Cohen (1987), Ferris (1995) y Ferris y Roberts (2001).

En otro estudio, Truscott (2004) cuestiona los resultados y evaluación de Chandler (2003). Argumenta que en el estudio 1 no hay grupo control no corregido sino un grupo al que se le dieron correcciones, pero no se les dijo que las miraran. En su opinión, una interpretación razonable es que el grupo corregido podría haber evitado progresivamente un lenguaje más complejo y haber simplificado sus textos, lo cual también explicaría el aumento de la fluidez en el estudio 2. Él aún defiende el hecho de que la corrección puede no sólo no servir de ayuda sino incluso ser dañina, por lo que se haría mejor escribiendo más. También reitera el argumento, con referencia al estudio de Robb, Ross y Shortreed (1986), de que si todos los grupos que recibieron un *feedback* basado en la forma se beneficiaron, esto puede ser debido a otros factores, como en el estudio de Chandler, pero también que uno de sus grupos podría ser considerado como grupo control. Chandler también se refiere a los efectos positivos de la corrección en la escritura, ya sea pidiendo que se vuelva escribir o no. Esto podría explicarse por el hecho de que el alumno puede evitar ciertas estructuras o palabras difíciles y, por lo tanto, puede escribir un texto más corto y más simple.

Chandler (2004) responde que su estudio 1 demostró que ambos grupos aumentaron en fluidez y que el grupo corregido lo hizo en precisión, a lo que añade que una revisión informal de los datos demostró que no bajaba la calidad, lo mismo que en el estudio 2, al igual que en Robb et al. (1986). Su estudio nº 2 demuestra también las ventajas de la corrección, especialmente el aportar la respuesta adecuada y el subrayado, haciendo que la fluidez también mejore.

Con el fin de hacer referencia a los principales estudios relacionados con la efectividad del feedback correctivo, a continuación dividiremos los estudios a los que nos referiremos dependiendo de si se refieren a experimentos con composiciones múltiples o únicas, a estudios sobre la corrección de traducciones o a estudios sobre el uso del diccionario y su relación con el *feedback* recibido.

2.3.1. COMPOSICIONES MÚLTIPLES.

Ha habido una serie de estudios donde se pedía a los sujetos que produjeran más de una composición (texto), entre ellos, Cardelle y Corno (1981). El estudio fue diseñado para estudiar los efectos de la selección y motivación selectiva. Los estudiantes de nivel principiante e intermedio se dividieron en 4 grupos que recibieron diferentes tipos de *feedback* en 11 composiciones. Los 3 tipos de *feedback* fueron: “alabanzas”, “crítica”, “crítica más alabanzas” y “sin *feedback*”. Las tareas eran de dos tipos, ejercicios gramaticales y traducciones y composiciones escritas. Los estudiantes también hicieron una prueba previa y tres posteriores espaciadas en el tiempo que incluían una prueba de gramática y vocabulario, y, sólo en la prueba previa, hubo una traducción del inglés al español y viceversa. En el tercer y último test posterior, el grupo de principiantes e intermedios fueron los que obtuvieron una puntuación más alta en términos de número total de elementos correctos, y sus

correspondientes (elemental e intermedio) “sin *feedback*” obtuvieron la más baja. Sin embargo, en el último grupo de trabajos, el grupo “crítica” (al alumno se le hace identificar la corrección) de nivel elemental estaba 20 puntos sobre 100 por encima de la media de los otros grupos elementales. A nivel intermedio, el grupo “crítica más alabanza” estaba al menos 8 puntos por encima. Entre los tests previos y el tercer test posterior, el único grupo que empeoró fue el intermedio que no recibió *feedback*. Por otro lado, entre los del primer y tercer grupo que hicieron tareas como tareas de casa, entre los de nivel elemental, el grupo “crítica” fue el único que no empeoró; y entre los de nivel intermedio, tanto el grupo “alabanza” como el “sin *feedback*” empeoraron. De hecho, el grupo “sin *feedback*” de ambos niveles fue el que lo hizo peor en las tareas de casa. En dichas tareas, las puntuaciones incluían confusamente un test más una traducción más una composición, en las que los criterios incluían errores formales y falta de coherencia que se restaban de un total de 100. También se suponía que las puntuaciones se aplicaban después de volver a escribir, aunque no queda claro. De hecho, este estudio mezcla la traducción, la composición escrita, ejercicios lingüísticos y la comprensión utilizando procedimientos de puntuación poco claros. A pesar de ello, los grupos “crítica” parecen haber sido los que lo hicieron mejor y los “sin *feedback*” los que lo hicieron peor.

En un estudio muy completo sobre estudiantes (10 a 13 años) de francés como L1 y segunda lengua, Fazio (2001) consideró los efectos del *feedback* sobre la precisión lingüística al escribir diarios (*journals*). Los estudiantes escribieron un correo electrónico a la semana durante cuatro meses, o lo que es lo mismo, 16 correos. La precisión se midió en términos de uso correcto de acuerdo nombre /adjetivo o sujeto / verbo, que son características típicamente problemáticas en Francés. Se pidió a los estudiantes que escribieran libremente en sus diarios y, a menudo, se les asignaba un tiempo para hacerlo. Un grupo recibió un comentario o pregunta a la semana, otro grupo recibió correcciones formales mediante aportación de la respuesta correcta, y el tercer grupo recibió ambos tipos de *feedback*. Se recordó a todos los

grupos que revisaran los comentarios hechos en composiciones previas antes de seguir escribiendo. Se analizaron también las clases y esto mostró que eran típicamente centradas en el profesor (*teacher-fronted*), analíticas con algún tipo de trabajo individual pero sin trabajo en grupo. El porcentaje de errores por número total de casos aumentó durante el cuatrimestre en todos los grupos: del 10 % al 13 %, del 8,6% al 9,5% y del 9,8% al 15,5% en el grupo de corrección formal, el grupo de contenido y el combinado respectivamente. Sin embargo, Fazio cita una serie de posibles variables condicionantes como el efecto igualador de las clases: la dificultad de las características evaluadas, las bajas tasas iniciales de errores, la falta de atención dada a los errores formales corregidos y el hecho de que en clases normales los estudiantes recibieron códigos y composiciones escritas para análisis personal.

En el estudio de Semke (1984), estudiantes universitarios de alemán como segunda lengua de primer año escribieron diarios durante diez semanas. Estos sujetos se dividieron en cuatro grupos según el tipo de *feedback* recibido: “sólo comentarios”, “sólo corrección” (se ofrecen las formas correctas), “corrección más comentarios” o “auto-corrección del estudiante” (mediante un código simbólico). De todos los grupos, sólo al grupo “auto-corrección” se le pidió que re-escribieran sus diarios. A lo largo de las diez semanas, al grupo “sólo comentarios” se le evaluó sobre el alemán comprensible que escribieron, mientras que a los otros tres grupos se les evaluó sobre la precisión en términos de la proporción de errores con respecto al número de palabras escritas. En una prueba posterior que consistió en una composición libre que consistía en escribir durante 10 minutos sobre un tema de su elección, aquellos que estaban en el grupo “sólo corrección” y “corrección más comentarios” fueron más precisos, en términos de porcentaje de errores con respecto al número total de palabras escritas, que aquellos que estaban en los grupos “sólo comentarios” o “auto-corrección”, en ese orden. Los del grupo “sólo comentarios” escribieron mucho más que los otros tres grupos quienes podrían haberse sentido cohibidos por el énfasis en los errores dado durante el

cuatrimestre. En ese caso, la corrección explícita parece reducir los errores mientras que la localización y el uso de símbolos no lo reduce tanto.

En el estudio de Kepner (1991) aparecieron resultados similares con estudiantes universitarios de nivel intermedio de español como segunda lengua que no hicieron una prueba previa. En este estudio, el grupo “corrección de errores” (se corrigen errores y se dan algunas reglas) obtuvo una media de error menor (37,87) que el grupo “relacionados con el mensaje” (44,43). La diferencia es más notable entre los sub-grupos de una gran agilidad verbal (34,0 a 43,53). En este último estudio, parece que a los estudiantes no se les pidió que volvieran a escribir las entradas de sus diarios tras recibir *feedback*. A los sujetos se les dijo que las notas de estos diarios estaban basadas en el español comprensible que escribieran. La corrección de errores de este estudio parece haber tenido el efecto de reducir errores, en comparación con la no corrección de errores.

En un estudio de Robb, Ross y Shortreed (1986) hecho con alumnos universitarios de un curso de escritura a nivel elemental, los cuatro tipos de *feedback* ofrecidos para errores léxicos, sintácticos y estilísticos tuvieron como resultado mejoras en la precisión en cinco composiciones, siendo el tipo “sin código” (sólo localización) el más efectivo de tres mediciones sobre la precisión (sin errores) en la última composición, y el tipo “codificado” (uso de un código de corrección) el que menos de las tres mediciones. El *feedback* de tipo “corrección” (se aporta la respuesta correcta) fue la segunda más efectiva de dos mediciones, y el tipo “incierto” (sólo se da el número de errores en cada línea) fue la primera. Sin embargo, todas las composiciones se evaluaron después de que los alumnos hubieran vuelto a escribir teniendo en cuenta el *feedback* recibido, lo cual limita la relevancia de este estudio.

Mantello (1997) comparó dos grupos de estudiantes de secundaria de nivel principiante de francés sobre el uso del *passé composé* utilizando un diseño de test anterior y posterior tras

haber recibido dos clases de *feedback* sobre siete composiciones hechas durante un cuatrimestre. Un grupo recibió *feedback* codificado y el otro reformulaciones. Al final del cuatrimestre ambos grupos “mejoraron significativamente su habilidad para identificar y producir la estructura del *passé composé* correctamente” (pág.128). El autor añade algunas observaciones anecdóticas en base a las cuales se sugiere que la corrección explícita puede ayudar a escritores menos avanzados, y que el *feedback* codificado puede ser apropiado para los más avanzados. Sin embargo, no se ofrecen más detalles.

El estudio realizado por Lalande (1982) con estudiantes universitarios de alemán como segunda lengua a nivel intermedio, sólo revela el hecho de que utilizar un código para corregir dio como resultado una reducción marginal no significativa en la media de los errores no léxicos, mientras que una corrección explícita dio como resultado una mejora significativa, de la primera de las cinco composiciones a la última, después de escribir tres veces en el proceso. De manera anecdótica, Lalande cuenta que los profesores comentaron que los alumnos usaban cada vez más estructuras más difíciles a lo largo del curso. Sin embargo, no hubo grupo control sin corrección. Estos resultados son de algún modo contrarios a los de Semke (1984) y Robb, Ross y Shortreed (1986) en cuanto al uso de códigos comparado con una corrección más explícita, y contrasta con los estudios que demuestran que una corrección explícita puede ser beneficiosa (Cardelle y Corno, 1981; Kepner, 1991; Ross, Robb y Shortreed, 1986; Semke, 1984).

Franzten y Rissel (1987) consideraron los efectos de la localización por parte del profesor de ciertos tipos de errores entre 14 estudiantes de un curso de español como segunda lengua en los Estados Unidos durante un período de cuatro meses. Se dio a los estudiantes una introducción al sistema de localización de errores y alguna base sobre los errores más típicos. Ellos tenían que aportar las correcciones, con el incentivo de que podrían mejorar sus notas si

corregían más del 75% de los errores durante el curso. Los estudiantes fueron capaces de autocorregirse los errores en su gran mayoría, en parte porque no tenían mucho problema con los errores, excepto con el uso del subjuntivo y el verbo estar.

Sheppard (1992) comparó la primera y la última de las composiciones de dos grupos de estudiantes universitarios de asignaturas de inglés como segunda lengua a nivel intermedio-alto. Los alumnos escribieron siete composiciones y las volvieron a escribir después de recibir una llamada de atención sobre el tipo de errores y su localización. Hubo un grupo a quien se preguntó qué querían decir al escribir y fue éste el que mejoró más que el primero en la precisión con respecto a las formas verbales y la puntuación. Mientras, el primero también mejoró bastante, especialmente, las formas verbales. El grupo al que se pidió que explicaran sus intenciones no empeoró en términos de subordinación tanto como el grupo al que se le dio *feedback* sobre errores. Estos resultados parecen ser contrarios a los de Kepner (1991) pero los sujetos recibieron clases sobre los tiempos verbales en pasado y la subordinación, lo que pudo influir en los resultados.

En un estudio de Franzen (1995), un grupo de estudiantes universitarios de cultura española a nivel intermedio recibió nociones suplementarias de gramática mientras que el grupo control no las recibió. Ambos grupos hicieron dos ensayos en clase que puntuaban con respecto al contenido, y cinco fuera de clase que se puntuaban con respecto al contenido sólo en el grupo de “contenido”, mientras que se puntuaba con respecto al contenido y la gramática en el otro grupo que recibió clases de gramática. Además de enseñanza gramatical detallada, al grupo que recibió clases suplementarias también se les dio las versiones correctas de los errores de los dos ensayos que hicieron en clase, y la localización de los errores para que se corrigieran ellos mismos en los ensayos que tenían que hacer en casa. En éste último caso, el profesor corregía cualquier tipo de error. Al grupo que no recibió gramática sólo se les rodeaban o

subrayaban los errores. Tanto el grupo que recibió el suplemento gramatical como el que no mejoraron su puntuación en un test gramatical, con una diferencia significativa para el primero de ellos. Sin embargo, con respecto a los criterios gramaticales en los ensayos, ambos grupos mejoraron ligeramente en términos globales. Más específicamente, en temas verbales, ambos grupos empeoraron siendo el grupo que recibió gramática el que menos lo hizo; aunque con respecto al uso de indicativo el que no recibió gramática mejoró ligeramente y el que sí la recibió empeoró ligeramente.

En uno de los intentos más completos de estudiar los efectos de la corrección de errores en la escritura en segunda lengua, Chandler (2003) elaboró dos estudios con estudiantes universitarios de inglés como segunda lengua de nivel intermedio-alto y alto en los Estados Unidos. En el primer estudio, ambos grupos escribieron diarios autobiográficos durante un cuatrimestre y recibieron *feedback* del profesor tanto sobre el contenido como de sus errores mediante el subrayado. La única diferencia fue que el grupo experimental tenía que revisar sus errores. En una comparación entre el primer y quinto trabajo, los errores del grupo experimental descendieron (una media de errores de 7,8 a 5,1 de cada 100 palabras) y el grupo control aumentó (de una media de 6,0 a 6,9 errores de cada 100 palabras).

En el segundo estudio, había cuatro condiciones diferentes de tipos de corrección de errores: corrección (inserción de la respuesta); descripción (por línea); subrayado y descripción; sólo subrayado. En total, entre el primer y último trabajo, la media de errores cayó de 10,1 a 8,0 cada 100 palabras en todos los grupos, la fluidez escrita aumentó de 36,7 minutos para 100 palabras en todos los grupos, y las notas totales de 2,8 a 3,1. El resultado de la condición “corrección” fue significativamente superior a las otras tres condiciones sobre los efectos del *feedback* al volver a escribir: corrección (1,1 de media de errores cada 100 palabras),

subrayado y descripción (3,1), subrayado (4,6), descripción (4,7). El grupo “corrección” también produjo menos errores en los trabajos posteriores.

Polio, Fleck y Leder (1998) usaron un diseño de test posterior para comparar un grupo control con uno experimental, el primero de 31 alumnos y el segundo de 34 alumnos de licenciatura y graduados. En el test previo ambos grupos escribieron un primer borrador de una composición realizado en 30 minutos. Más tarde dicho borrador era fotocopiado y devuelto dos días más tarde para ser revisado en una sesión de 60 minutos. Se hizo lo mismo en el test posterior, y en ambos casos se dijo a los estudiantes que se les evaluarían ambas tareas. Durante las siete semanas posteriores, el grupo control escribió cuatro entradas en el diario cada semana sin recibir *feedback*. El grupo experimental escribió dos entradas en el diario a la semana, una con revisión junto con revisión gramatical y ejercicios de revisión y corrección. Se les dio *feedback* sobre los ejercicios de edición y las entradas del diario. Además de otras medidas, del total de unidades objetivo sin errores entre el total de unidades objetivo, la diferencia entre el test previo de 30 minutos y el test posterior fue de 4,2% para el grupo control y 4,8 para el experimental, lo cual no fue estadísticamente significativo. En el test posterior, las revisiones del grupo control mostraron una mejora del 5,9 % contra la del experimental de 2,5%. Los autores admiten que las mejoras en la precisión fueron pocas en todos los casos, lo cual es especialmente cierto dada la duración y la cantidad de escritura entre el test previo y el posterior.

Bitchener, Young y Cameron (2005) compararon tres grupos de estudiantes universitarios de inglés como segunda lengua de nivel intermedio-alto de Nueva Zelanda, quienes escribieron 4 composiciones de 250 palabras durante un período de 12 semanas. Dos de los grupos recibieron *feedback* mediante inserción de la palabra correcta (*write-in*) con relación a las preposiciones, el pasado simple y los errores con artículos, uno con seminarios extra y más

frases para corregir. El grupo control sólo recibió comentarios sobre contenido y organización. Los autores argumentan que, desde la primera hasta la última de las composiciones, las puntuaciones del grupo de segundo tipo de *feedback* fueron significativamente superiores en el pasado simple y el artículo definido, pero no en las preposiciones. Otra lectura de este estudio es que el grupo que recibió *feedback* además de seminarios mejoró significativamente en el artículo definido, ligeramente en las preposiciones, y que no hubo cambios en el pasado simple que ya había obtenido puntuaciones altas de 91,64% de respuestas correctas. Los otros dos grupos empeoraron, excepto para el grupo control en el pasado simple. Sin embargo, aunque se dedicó el mismo tiempo a la escritura en los tres grupos, el grupo que recibió seminarios tuvo al menos el doble de clases de inglés a la semana, y los autores admiten que no podían controlar la exposición al inglés fuera de clase. Además, entre la primera tarea y la última, hubo grandes variaciones entre individuos y enormes diferencias en las desviaciones típicas. Estos resultados resaltarían la importancia que tienen los factores motivacionales cuando se estudia la corrección en la escritura, tanto si tiene efectos positivos como negativos.

Bitchener y Knoch (2009) estudiaron los efectos del *feedback* correctivo sobre el uso de los artículos definidos en el discurso escrito. Los sujetos fueron 75 estudiantes de inglés como segunda lengua de nivel intermedio-bajo de dos escuelas privadas de Nueva Zelanda, divididos en cuatro grupos que escribieron tres composiciones sobre tres dibujos diferentes. El grupo 1 recibió *feedback* escrito directo sobre los errores en los artículos, más una explicación metalingüística escrita más una mini-clase de 30 minutos en la que se hicieron comentarios metalingüísticos orales. El grupo 2 recibió el mismo tratamiento menos la mini-clase y el grupo 3 sólo recibió la corrección directa escrita. El grupo control no recibió *feedback* sobre las características objetivo del estudio. Los estudiantes completaron las tareas de descripción de los tres dibujos que también eran tests, seguidas de su *feedback*

correspondiente. Se pidió a los grupos 1, 2 y 3 que miraran las correcciones durante 5 minutos sin escribir nada en la tarea 1, y el grupo 1 luego recibió una mini-clase. Para las tareas 2 y 3, los grupos experimentales sólo recibieron *feedback* escrito directo. El análisis estaba basado en los porcentajes de corrección en el uso obligatorio. Según el autor, los tres grupos los hicieron significativamente mejor que el grupo control, y los grupos 1 y 3 lo hicieron mejor que el 2, aunque el 2 fue el que tuvo una mejora porcentual mayor.

Sheen (2007) investigó el efecto del *feedback* correctivo sobre el uso del artículo en la escritura. Se dividió a 111 estudiantes de inglés como segunda lengua de nivel intermedio en tres grupos. Un grupo recibió corrección directa, otro recibió corrección directa con explicaciones metalingüísticas, y el grupo control sólo hizo los tests pero no escribió. En cada una de las dos posibilidades de tratamiento, los grupos experimentales leyeron y luego escucharon un texto corto sobre animales que les leían en alto antes de volver a escribir el texto de memoria. Luego recibieron el *feedback* correspondiente. Tanto el test previo como el test inmediatamente posterior y el que hicieron tras 3 o 4 semanas incluían tres secciones: un dictado rápido, un test de escritura de 10 minutos y un test de corrección de errores. El análisis fue sobre el uso correcto, incluyendo el poco o mucho uso, de los artículos. En las pruebas escritas, el grupo que recibió explicaciones metalingüísticas hizo más mejoras notables y significativas que los otros dos grupos en la prueba posterior. Los otros dos grupos tuvieron alguna mejora en la prueba posterior 1 pero no en la posterior 2. Hubo relación entre la habilidad lingüística analítica y las puntuaciones de las pruebas, especialmente en el grupo que recibió explicaciones metalingüísticas.

Ellis, Sheen, Murakami y Takashima (2008) investigaron el efecto del *feedback* correctivo enfocado o sin enfocar sobre el uso del artículo en el discurso escrito. Los 35 estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera en Japón se dividieron en tres grupos. Un

grupo recibió *feedback* directo enfocado en los errores de los artículos, hasta un máximo de 4 correcciones, otro grupo recibió *feedback* sin enfocar de hasta 4 correcciones, dos de los cuales eran de artículos, y el grupo control sólo recibió comentarios del tipo “bien hecho”. La prueba previa, la inmediatamente posterior y la posterior a tres semanas incluyeron una composición sobre 4 dibujos y una prueba de corrección de errores, analizadas en base a un análisis de contextos obligatorios. El grupo de *feedback* sin enfocar fue el que más mejoró en la prueba inmediatamente posterior así como en la prueba más tardía, mientras que el grupo de *feedback* enfocado mejoró algo en la prueba inmediatamente posterior y continuó mejorando en la prueba más tardía. El grupo control mejoró más que el grupo con *feedback* enfocado en la prueba inmediatamente posterior y empeoró en la prueba tardía.

Basándose en este estudio, Sheen y otros (2009) volvieron a comparar los dos tipos de *feedback* (*focused / unfocused*) con la práctica general de escritura. En dicho experimento, además de los artículos, se estudió el efecto en algunas estructuras gramaticales (“be”, pasado simple regular e irregular y la preposición). Los resultados reflejaron que el *feedback* indirecto “tiene muy poco valor pedagógico” mientras que el directo puede contribuir a la precisión gramatical en la escritura en segunda lengua. A pesar de estos resultados, estos mismos autores reconocen que los resultados no serían definitivos ya que existieron limitaciones que pudieron afectar a las conclusiones. Entre otros aspectos, destacan que, si bien el *feedback* directo mejoró la precisión gramatical en el experimento; pudo haber influido otros aspectos que no se analizaron (incluso negativamente).

Frantzen y Rissel (1987) mostraron que cuando se pidió a un grupo de estudiantes universitarios de español como lengua extranjera que corrigieran, sin volver a escribir, sus composiciones en español con los errores marcados con un círculo; pudieron hacerlo

consiguiendo un alto grado de precisión. Estudiaron tres tareas durante cuatro meses con intervalos de 4 a 5 semanas.

Ayoun (2001) estudió los efectos de “*recast*” escrito en comparación con modelos y la instrucción gramatical típica (ejemplos y corrección). Utilizó estudiantes universitarios de francés como lengua extranjera de 2º, 3º y 4º cuatrimestre. Los estudiantes completaron las actividades utilizando ordenadores. Todos los grupos mejoraron considerablemente tanto en el uso del *imparfait* y el *passé composé*, pero el grupo que recibió “*recast*” fue el que más mejoró (44%), seguido del grupo que recibió un modelo (32%), y el grupo que recibió gramática (30%). Las mejoras fueron mayores para el *passé composé* que para el *imparfait*.

Sengupta (2000) comparó dos grupos de estudiantes de secundaria de inglés como segunda lengua en Hong Kong durante un período de un año. Un grupo recibió el procedimiento típico para corregir en el que el profesor rodea los errores en las composiciones. El otro grupo recibió *input* sobre la revisión junto con *feedback* de sus compañeros y del profesor para ayudarlos en su auto-revisión. En una escala de evaluación total, todos los grupos mejoraron, pero en la composición final los grupos de revisión mucho más que el grupo tradicional.

En el estudio de Hyland (2003) sobre seis estudiantes universitarios de nivel intermedio y avanzado de un curso de escritura que se realizó en un período de 14 semanas, se muestra que los tipos de *feedback* variaron desde muy específicos como la aportación de la palabra correcta a muy generales como comentarios al margen o al final del texto. La cantidad de *feedback* sobre la forma varió del 56% al 75% entre los seis estudiantes en las tareas escritas que requerían hacer un borrador y una revisión en base al *feedback* ofrecido por el profesor. Es interesante que el número de revisiones enfocadas en la forma realizadas por los diferentes estudiantes variaron del 10% al 89% demostrando que los diferentes estudiantes tenían objetivos muy diferentes así como diferentes preferencias con respecto al tipo de *feedback*.

Hendrickson (1980) argumentó que es lógicamente necesario empezar con el propósito de escribir y el nivel de los que escriben, antes de considerar los tipos de errores y la atmósfera en la que ocurren las correcciones.

González- Bueno y Pérez (2000) compararon el efecto de la escritura de diarios (*journals*) en papel y ordenador una vez a la semana durante nueve semanas con estudiantes de español como lengua extranjera (nivel 3) en los Estados Unidos. Los estudiantes recibieron *feedback* del profesor sobre el contenido y con paráfrasis implícita. Entre la primera y la última entrada del diario, ambos grupos redujeron sus errores, pero el grupo que escribió en papel mejoró considerablemente (una media de errores del 10,27 al 6,37) y el grupo que lo hizo en ordenador mejoró ligeramente (del 8,80 al 8,60). Ambos grupos redujeron considerablemente la cantidad de palabras escritas durante este período pero, sin embargo, el grupo que escribió en ordenador lo hizo menos (una media de palabras 100,53 a 88,87) que el de papel (de 101,20 a 61,93 palabras de media).

En el estudio de Li (2000) en los Estados Unidos, los estudiantes universitarios de inglés como segunda lengua de primer año que escribieron cuatro correos electrónicos y evaluaron su escritura como “aceptable”. Algunos alumnos recibieron *feedback* de sus compañeros mientras otros no; y algunos tenían un esquema de estructura sintáctica y otros no. El resultado fue que la interacción entre los compañeros promovió estructuras sintácticas más complejas así como un vocabulario más rico, así como menos errores. También hubo muchos más errores en la escritura expresiva y persuasiva que en la narrativa.

Tras lo anteriormente dicho, podemos decir que en los casos donde el alumno vuelve a escribir una composición más de una vez, los resultados parecen favorecer alguna forma de corrección, especialmente una de tipo más explícita, sobre una falta de corrección. La revisión

por parte del alumno, por tanto, se convierte en un factor determinante a la hora de que la corrección sea efectiva.

Con respecto a los tipos de *feedback* más efectivos, hemos visto que las investigaciones toman partido por un estilo de corrección más directo (Semke, 1984; Sheen, 2007) que por comentarios generales (Fazio, 2001). Otras investigaciones también han demostrado la efectividad del uso de símbolos para autocorregirse (Lalande, 1982; Mantello, 1997; Semke, 1984) aunque podemos decir que dicha efectividad estaría influenciada por la propia revisión que se hace al volver a escribir y por el nivel de competencia previo del alumno, siendo más efectivos en el caso de estudiantes más avanzados. También las reformulaciones resultan ser más efectivas para estudiantes con nivel más alto (Mantello, 1997).

Debemos tener en cuenta, al hablar de efectividad de diferentes tipos de *feedback* en el caso de composiciones múltiples, que existen factores motivacionales que pueden afectar de manera positiva o negativa. Tanto Hyland (2003) como Polio, Fleck y Leder (1998) constataron que los resultados de las correcciones se vieron influenciados por factores como la exposición a la lengua fuera de clase, el gusto por el tema de la composición o la recompensa en caso de que existiese por la tarea realizada.

Además, otros estudios también tuvieron en cuenta factores más personales como por ejemplo el efecto de la corrección en grupo (Li, 2000; Sengupta, 2001) o la autorreflexión sobre lo que el alumno quería decir al escribir (Sheppard, 1992).

Como hemos visto en esta sección, uno de los factores que influye en la efectividad de cualquier corrección sería el hecho de que el alumno vuelva a escribir lo que ha sido corregido. Debido a la propia naturaleza de las composiciones múltiples, esa revisión no es posible en muchos casos, por lo tanto, pasamos a analizar el caso de composiciones únicas que sí se vuelven a escribir.

2.3.2. COMPOSICIONES ÚNICAS.

Fathman y Whalley (1990) utilizaron estudiantes universitarios de inglés como segunda lengua de nivel intermedio. Demostraron que el número medio de errores entre el original y la reescritura cae significativamente si se recibe *feedback* gramatical (es decir, sólo subrayar los errores gramaticales) y *feedback* gramatical y de contenido, y que cae mínimamente sin ningún tipo de *feedback* y aumenta mínimamente con un *feedback* basado en el contenido. La media de puntuaciones en el contenido mejoró significativamente en todos los sujetos en las cuatro condiciones, siendo la mayor mejora en el grupo que recibió *feedback* basado en el contenido, que también comenzó con la puntuación más baja en el contenido, y en el grupo que recibió *feedback* gramatical fue en el que se produjeron menos mejoras. El grupo que no recibió *feedback* fue el que más escribió en la composición original y en el que se observó una mayor diferencia en la reescritura. Las implicaciones de este estudio son que el foco de una corrección de la gramática y del contenido no necesita necesariamente ser incompatibles en términos de efectividad total en ambos parámetros (véase Ferris y Hedgcock, 1998). Además, el *feedback* sobre los errores gramaticales y de contenido puede producir una reducción inmediata de dichos errores, en especial cuando se utiliza la localización, como se ve en el estudio de Robb, Ross y Shortreed (1986).

Utilizando un diseño parecido al de Fathman y Whalley, Ashwell (2000) utilizó cuatro grupos de estudiantes de inglés como lengua extranjera en Japón que recibieron *feedback* por parte del profesor pero haciendo dos borradores. El grupo 1 recibió *feedback* sobre el contenido en el primer borrador y luego *feedback* sobre la forma (mediante subrayado de los errores) en el segundo borrador. El grupo 2 recibió justo lo contrario, el grupo 3 recibió *feedback* sobre el contenido y la forma en ambos borradores, y el grupo 4 no recibió *feedback*. Fue el grupo 3 el que obtuvo mejores resultados tanto en la precisión como en el contenido. Los otros dos

grupos que recibieron *feedback* mejoraron algo en precisión y todos los grupos lo hicieron en contenido.

Chaudron (1984) comparó el *feedback*, tanto en forma como en contenido, del profesor con el de los compañeros de un grupo de estudiantes universitarios de inglés como segunda lengua de nivel intermedio-avanzado en los Estados Unidos. Cada grupo recibió los dos tipos de *feedback* en cada una de las composiciones. Hubo mejoras menores en los resultados totales, pero no hubo diferencias significativas entre los dos tipos de *feedback*.

Makino (1993) demuestra que si estudiantes universitarios de inglés como segunda lengua de nivel avanzado escriben textos sin ningún tipo de ayuda, luego los vuelven a escribir (una vez que veían cruces delante de las frases que contenían errores) , y luego los vuelven a escribir otra vez mediante el subrayado; la corrección mejora progresivamente. En un estudio de Lee (1997), estudiantes de inglés como segunda lengua de nivel bajo que habían recibido una corrección de los errores mediante el subrayado corrigieron bastantes más errores (en una proporción de 10,1 sobre 20) gramaticales, de vocabulario y puntuación que aquellos que a los que sólo se les indicó la línea donde se encontraba el error (4,4 / 20) o aquellos que no recibieron ningún tipo de indicación (3,8 / 10); todos ellos hicieron una tarea de corrección/ reescritura. Este estudio demuestra que el mayor problema es la detección de errores, especialmente para los estudiantes de menor nivel.

Con respecto a la autocorrección con ayuda de recursos como el diccionario, citaremos el estudio de Kubota (2001). Estudiantes universitarios de nivel intermedio de japonés como lengua extranjera escribieron una composición durante 45 minutos usando un diccionario bilingüe. Después de dos semanas, se les devolvieron sus escritos con los errores marcados mediante símbolos de corrección y se les pidió que los corrigieran utilizando sus propios recursos en clase- a menos que lo hicieran en una sesión grabada comentando en voz alta. Se

les dio una nota provisional para animarles a la auto-corrección y luego una nota final cuando entregaron la versión final un mes después. El número de errores en todas las categorías disminuyó con la auto-corrección, y muy notablemente las categorías con los errores más básicos, como por ejemplo partículas, gramática, vocabulario y ortografía. Las estrategias más comúnmente utilizadas fueron el conocimiento previo y el diccionario, y el 48 % de los errores de vocabulario se corrigió con el diccionario.

En un estudio más reciente, a pesar de argumentos obvios sobre estudios que van más allá de las composiciones únicas, Ferris y Roberts (2001) estudiaron las revisiones de estudiantes de inglés como segunda lengua de primer año. Hubo dos condiciones: el grupo “codificado”, que sólo recibió el subrayado en los cinco tipos de error; y el grupo control que no recibió *feedback*. Los grupos “codificados” y “no codificados” corrigieron significativamente más errores totales que el grupo control, 64%, 60% y 18 % respectivamente. La estructura de las frases fue lo más problemático para los grupos experimentales, y la elección de palabras lo menos problemático para el grupo control. El grupo control, sin embargo, también cometió más errores al principio (alrededor de 39) que los otros dos grupos (32), lo cual podría sugerir que tienen un nivel de competencia más bajo.

Gascoine (2004) estudió el efecto del *feedback* en las revisiones únicas de cinco composiciones, aplicando las categorías de Ferris (1997). Se utilizaron 25 estudiantes universitarios de francés a nivel principiante que recibieron algunas preguntas previas y luego escribieron principalmente textos descriptivos de una media de 92 palabras. Se analizaron 516 comentarios al margen y 114 borradores. Hubo tres tipos de respuesta por parte del profesor: comentarios positivos de tipo general, comentarios de tipo imperativo sobre contenido y comentarios sobre gramática. Los 118 comentarios positivos no produjeron cambios, y los 64 comentarios de tipo imperativo tuvieron como resultado 34 cambios sustanciales y 30

mínimos o inapreciables. Los 334 comentarios sobre la gramática produjeron el 88% de cambios satisfactorios, 8 % incorrectos, y 3% ignorados.

Li y Lin (2007) investigaron el efecto del *feedback* y la revisión sobre el uso apropiado de la construcción condicional en inglés. Participaron en el estudio 93 estudiantes chinos que no habían obtenido un resultado de 0/5 o 5/5 en un test previo sobre la estructura objeto de estudio. Se les dividió en tres grupos para las dos tareas a realizar: “¿Qué pasaría si no hubiera agua?” y “¿Qué harías si no fueses al colegio?”. El grupo “Revisión” revisó sus textos sin ningún tipo de *feedback* del profesor. Al grupo “*feedback*” se les devolvió sus textos con los errores subrayados, mientras que el grupo “*feedback* con revisión” recibió sus textos con los errores subrayados pero tenían que revisarlos. Tres semanas más tarde los estudiantes escribieron la segunda composición. Los resultados de los porcentajes mostraron que los grupos que recibieron *feedback* junto con revisión y el que recibió *feedback* lo hicieron mejor que el grupo que sólo revisó (sin ayuda) en términos de precisión en la primera versión revisada. Este grupo mejoró en la revisión del texto 1 (74,4% al 89,5%) y del texto 1 al 2 (74,4% al 89 %). Los autores de este estudio argumentan estadísticamente que el grupo “revisión” también mejoró significativamente entre el texto original 1 y la revisión (78,1 % a 81,9%) y entre el texto original 1 y el texto 2 (78,1% a 79,5%). Lo que sí parece relevante es que tanto el subrayado como la revisión son necesarios para que aumente la precisión en la escritura.

Con todas las limitaciones de estos estudios realizados utilizando revisión de una sola composición, vemos que de nuevo los estudiantes que recibieron alguna forma de *feedback* lingüístico sobre los errores mostraron mayores mejoras que aquellos que no lo hicieron, siendo el subrayado el método de corrección más utilizado y estudiado.

A modo de resumen, citaremos las palabras de Ferris (2003: pág. 102) que se refieren a la necesidad de que el *feedback* debe ser seguido de algún tipo de revisión por parte del aprendiz porque, de otro modo, no sería útil: “*Finally, teachers should be intentional in helping students to revise, seeing that they understand and can utilize feedback they have received, and creating accountability mechanisms to make sure that students are taking the response-and-revision process seriously*”.

Teniendo en cuenta los estudios anteriormente citados, podemos concluir que la corrección de composiciones en una segunda lengua es más útil si existe una revisión de dichas correcciones por parte del alumno. Esta conclusión afectó directamente al diseño de nuestro estudio experimental donde se compararon diferentes tipos de correcciones; se optó por hacer que los alumnos participantes en el estudio volvieran a revisar (en dos ocasiones) y escribir las traducciones que se les pidió que hicieran.

Es importante comentar que se eligió corregir una traducción de un texto porque sería la mejor manera de controlar el vocabulario específico que se pretendía controlar para comparar la efectividad de los diferentes tipos de corrección. Es decir, si queríamos valorar el aprendizaje de vocabulario durante la lectura a través de diferentes tipos de corrección, había que elegir un método por el cual el alumno revisara las correcciones de una serie de términos concretos.

2.3.3. CORRECCIÓN DE REDACCIONES TRADUCIDAS.

A continuación, resumiremos aquellos estudios que han analizado las correcciones o el *feedback* en redacciones que implican una traducción. Estos estudios son de gran importancia para nuestro estudio experimental ya que la traducción es la tarea que elegimos para

comprobar la comprensión lectora de textos legales como ya hemos expuesto en el capítulo anterior. Aunque nuestro estudio no se enmarcaría dentro de éstos que analizan estrictamente tareas de escritura, hay algunos aspectos metodológicos que tuvimos en cuenta a la hora del diseño del estudio experimental.

En el estudio de Bruton y Broca (1997), 11 estudiantes de inglés como lengua extranjera en secundaria en España realizaron una traducción parecida a la que se describe más adelante, y una redacción libre utilizando diccionarios bilingües. 8 y 10 sujetos respectivamente completaron las mismas tareas sin diccionarios. Ambos grupos recibieron *feedback*. Otros dos grupos también realizaron las mismas tareas sin diccionarios ni *feedback* y con diccionarios, pero sin *feedback*. El fin de este estudio era estudiar comparar el uso de diccionarios. Una semana más tarde se devolvió a los estudiantes los textos para corregir. Una semana después se les dieron las mismas tareas para volver a escribirlas sin advertirles de que era un test posterior. En este estudio, todos los grupos escribieron más en las tareas de traducción inicial que en las de composición libre (una media de entre 25 y 58 más de palabras por parte del estudiante en una hora), teniendo más errores de elección léxica en las tareas de traducción que en las de composición libre (una media de entre 3 y 13).

En ambos grupos que recibieron *feedback*, las palabras se insertaron o escribieron, o se dio una pista con la primera letra y espacios (e.g. SH_ _ _) en la primera tarea de reescritura, que incluía palabras ofrecidas con entradas de diccionarios en el primer grupo. Para las palabras en blanco e insertadas, excepto las referenciadas en el primer grupo, los resultados totales de palabras acertadas fueron los siguientes. En el test posterior, se acertaron 37/84 (44%) de las palabras insertadas en la traducción, y 2/17 (12%) de las palabras insertadas en la composición libre. Con respecto a las palabras en blanco, se acertaron 38/83 (46%) en la traducción y 20 /54 (38%) en la composición libre.

Kobayashi y Rinnert (1992) compararon 48 estudiantes japoneses de inglés como lengua extranjera a nivel alto y básico escribiendo directamente al inglés o escribiendo en japonés y luego traduciendo al inglés, sin diccionarios. Las composiciones traducidas tuvieron como resultado unas calificaciones totales más altas que las composiciones directas, especialmente los escritores de nivel bajo y más específicamente en el estilo (vocabulario y variedad de forma). Los sujetos escribieron textos más largos a través de la traducción y produjeron más errores en las composiciones traducidas, especialmente en términos de elección léxica, lo cual corrobora similares resultados obtenidos en el estudio de Bruton y Broca (1997).

Estos estudios contrastan con aquellos de un estudio más reciente de Cohen y Brooks-Carson (2001) con 39 estudiantes de francés como lengua extranjera a nivel intermedio, diez de los cuales eran bilingües en español e inglés, y cuatro tenían otras lenguas maternas. Los estudiantes escribieron dos ensayos de opinión personal en 30 minutos en días consecutivos, uno de los cuales requería escribir durante 12 minutos en la lengua materna y luego traducir al francés durante 18 minutos; mientras el otro requería escribir en francés durante 20 minutos y revisar durante 10 minutos. Hubo una diferencia significativa en los resultados de media totales (34,23 para la composición directa y 31,41 en la traducida). Sin embargo, la tarea era muy artificial, con poca posibilidad de opinión personal genuina y un corto límite de tiempo, reconocido por los autores, y sin uso de diccionarios. Los autores también reconocen, en base a los informes verbales retrospectivos, que muchos de los estudiantes estaban pensando en su lengua materna mientras hacían la composición directa, así que quizás en esta tarea ellos simplemente tuvieron más tiempo para centrarse en la segunda lengua.

2.3.4. USO DEL DICCIONARIO Y *FEEDBACK* LINGÜÍSTICO.

Los estudios sobre el uso de diccionarios en la escritura y la adquisición de vocabulario eran muy pocos en la época en que se publicó el estudio de Bruton y Broca (1997) y no ha habido muchas más investigaciones desde entonces. Con respecto al uso de los diccionarios en la escritura, aunque Cowie (1982) argumenta que los diccionarios deberían ayudar a los aprendices de una lengua a evitar errores, Ard (1982) demostró que el uso de diccionarios realmente provoca ligeramente más errores que si no se usan, y que los errores se pueden tipificar. Sin embargo, esto no quiere decir que Ard condene su uso ya que, según dice, sin estos diccionarios habría influencia de una primera lengua y errores de todos modos aunque las palabras usadas serían radicalmente diferentes. De hecho, Ard mantiene que los diccionarios bilingües son uno de los pocos medios para que los aprendices encuentren palabras más allá de su vocabulario expresivo activo. Además, Ard aventura que los aprendices, al tratar de expresar conceptos difíciles, pueden incurrir en pérdidas a corto plazo (más errores) que pueden convertirse en ganancias a largo plazo. Él admite, sin embargo, que se tarda más en usar los diccionarios y que no está seguro de que haya un aumento inmediato en la calidad de la escritura. Los resultados arrojan un poco más de luz en la cuestión de desarrollo léxico a corto plazo.

Lantolf, Labarca y den Tuinder (1985) resumen los resultados de estudiantes españoles universitarios de inglés como lengua extranjera a nivel principiante, intermedio y avanzado a la hora de usar diccionarios para traducir frases del inglés al español. Los estudiantes menos capacitados usaron más los diccionarios que los más capacitados lo cual resultó en un uso más preciso de la segunda lengua. Sin embargo, más estudiantes de nivel bajo tendieron a recurrir a relaciones de forma entre términos conocidos y desconocidos tanto dentro como fuera del diccionario, mientras que más estudiantes de nivel alto utilizaron equivalentes semánticos.

En la investigación realizada por Christianson (1997) se estudiaron composiciones libres realizadas con diferentes diccionarios bilingües por estudiantes de informática de primer año que cursaban inglés como lengua extranjera en Japón. Se buscaron sólo 1,6% o 674 del total de las 41.024 palabras, y un 42% o 283 de ellas incorrectamente, de las cuales un 27 % fueron elecciones léxicas incorrectas y un 13% fueron preposiciones. En base a una pequeña muestra de composiciones seleccionadas por Christianson, los errores producidos por el uso del diccionario sólo fueron un 0,9 % del total de palabras y el 5,4% de los errores totales, lo cual a su vez resultó en el 15,7% del total de palabras. En base a estos resultados, Christianson contesta a la aseveración de Ard que dice que el uso del diccionario provoca ligeramente más errores que el no usarlo. Sin embargo, se debe tener en cuenta que a los estudiantes “se les instó a escribir tanto como fuera posible en cada sesión; sus notas dependían de la longitud y el desarrollo de la escritura, no en la precisión gramatical” (pág.26).

Uzawa (1996) comparó composiciones escritas en lengua materna, otras en segunda lengua y textos traducidos de L1 a lengua extranjera. Los sujetos fueron 22 estudiantes de inglés como segunda lengua a los que se les permitió usar un diccionario bilingüe. Se prestó mucha más atención a la lengua en la traducción que en las otras dos tareas. La mayoría de los estudiantes no usaron el diccionario para escribir en la segunda lengua. La puntuación media de uso de la lengua en la traducción fue mayor que la obtenida en la escritura de la L1 a la segunda lengua (5,62 contra 4,96 y 4,80 respectivamente de un total de 8), y fueron los estudiantes de nivel más bajo los que más se beneficiaron de la tarea de traducción. El autor comenta que en la tarea de traducción, los sujetos podían enfocarse casi exclusivamente en la lengua ya que no tenían que generar y organizar ideas. También puntualiza, sin embargo, que la mayoría de los sujetos ni leyeron el texto L1 en su totalidad al principio ni revisaron sus textos al terminar.

Muncie (2002) comparó una composición escrita en tiempo limitado con una composición hecha con tres borradores y *feedback* de compañeros en base al desarrollo del vocabulario. Participaron en el estudio 30 estudiantes universitarios japoneses de inglés como lengua extranjera a nivel intermedio e intermedio-alto. Se usó una medición más global para analizar el desarrollo de la lengua a través de la escritura, es decir, exactamente el *Esquema de Frecuencia Léxica* de Laufer y Nation. Entre el primer y el segundo borrador, durante los cuales recibieron *feedback* del compañero y pudieron usar libros de referencia, el 70 % de los estudiantes aumentaron la proporción de su vocabulario a más de 2000 palabras. Sin embargo, el estudio no dejó claro si el aumento en la sofisticación del vocabulario se debió a la activación del conocimiento previamente adquirido o en la adquisición de nuevos conocimientos. Muncie (2002) resume los resultados en relación al vocabulario del siguiente modo:

“En ese sentido, entonces, los resultados son decepcionantes, ya que no muestran que durante el curso de las cuatro semanas de preescritura, revisión, y edición, los estudiantes prestasen una atención especial al vocabulario que estaban usando, o que viesen la escritura de la composición como una oportunidad de extender y experimentar con su propio vocabulario” (pág. 232).

Volviendo al estudio de Bruton y Broca (1997), hubo también 11 estudiantes en el grupo que utilizaron diccionarios pero no recibieron *feedback*. En este grupo buscaron correctamente 45 palabras de 62 (73%) en la traducción y recordaron sólo 13 de 45 (29%) en el test posterior. En la tarea de composición libre, los estudiantes buscaron correctamente 34 palabras de 48 (71%) y sólo recordaron 16 de 34 (48%). El grupo que recibió *feedback* buscó correctamente 41 palabras de 64 (64%) y recordó 12 de 41 (29 %) de ellas en la tarea de traducción, mientras que en la tarea de composición libre buscaron correctamente 16 de 36 (44%) y recordaron 7 de 16 (44%) de ellas. En éste último grupo, el número de palabras que

dejaron en blanco en el test posterior fue de 10 de 18 (56%) en la traducción y 5 de 13 (38%) en la composición libre. Los términos que se insertaron fueron tan pocos que no fueron significativos. Básicamente, la búsqueda tuvo un éxito razonable, al contrario que Christianson (1997) pero el recordar las palabras no lo fue. Tanto en la traducción como en la composición libre, no hubo una diferencia significativa en la cantidad escrita por los grupos que pudieron usar diccionario comparado con aquellos que no lo hicieron, pero hubo más errores producidos en las tareas completadas sin diccionarios que en aquellos con diccionarios. Esto contrasta con las conclusiones de Ard, en parte debido a la naturaleza de las tareas a completar. El número medio de errores cometidos en la selección léxica, o palabras erróneas, en la traducción inicial con diccionario y grupo con *feedback* bajó de una media de 9 a 7,27 con una sesión de *feedback*/revisión entre medio. En la composición libre, los textos iniciales de este grupo tuvieron una media de 6 errores y en el test 3,27.

Los estudiantes de la tarea de traducción con diccionarios cometieron menos errores que el grupo de traducción sin diccionario (una media de 9 contra 13), al contrario que los estudiantes con más nivel del estudio de Lantolf, Labarca y den Trainer (1985), y escribieron la misma cantidad que ese grupo. El primer grupo escribió más de veinte palabras más en la tarea de traducción que en la composición libre, aunque cometieron más errores. Ocurrió lo mismo en el grupo sin diccionario.

Parece perfectamente factible, por lo tanto, que los estudiantes que hacen la traducción, especialmente los de los diccionarios, escribirán a un nivel léxico superior que aquellos que no lo hacen. Tales tareas parecerían ser útiles para enfocar la atención de los estudiantes en la expresión lingüística del contenido existente. Sin embargo, no está claro lo que realmente asimilan en términos lingüísticos.

No es sorprendente que, de acuerdo a Cohen (1991), los aprendices pocas veces consultan un diccionario después de recibir *feedback*, ya que sólo algunas publicaciones reconocen esta posibilidad (Hendrickson, 1980; White y Arndt, 1991). De hecho, el mismo Cohen junto con Cavalcanti no incluye la consulta del diccionario en el cuestionario que dieron a sus estudiantes sobre estrategias a la hora de trabajar con el *feedback* recibido del profesor (Cohen y Cavalcanti, 1990: 169). Sin embargo, White y Arndt (1991) sí asumen la referencia al diccionario aunque con un diccionario monolingüe, lo cual sería inútil si el estudiante no supiera qué palabra buscar.

Hay autores que también se refieren al uso de gramáticas. Herмосín Gutiérrez (1994) ha demostrado que la corrección gramatical es raramente percibida como una opción para resolver problemas en la escritura, aunque la mayoría de las correcciones parecen ser sobre dicha gramática (Cohen, 1987). Además, la mayoría de las referencias al vocabulario en las composiciones se refieren a la variedad pero no al desarrollo de la precisión en vocabulario.

En el estudio de Truscott y Hsu (2008), los autores demuestran que aunque el volver a escribir los borradores corregidos resulta en una menor tasa de errores en los textos, este efecto no produce o se traslada a una nueva tarea de escritura. Los autores concluyen que el resultado indica que puede no haber habido mejora lingüística resultante de la corrección y la reescritura. Bruton (2009) intenta demostrar que la conclusión parece ser cierta pero discutible por las razones erróneas ya que los detalles de los varios sets de datos sugieren una explicación alternativa.

Bruton (2007) opina que puede ser más típico de profesores de una segunda lengua el prestar atención a los errores de lengua en los textos escritos, lo cual no parece ser muy motivador; a menos que se compense mediante una nota. Este aspecto también es señalado por Hedgcock y Lefkowitz (1994) quienes sugieren que los aprendices de una lengua extranjera podrían estar

menos motivados que los de una segunda lengua a la hora de atender al *feedback* escrito ya que estarían más pendientes de la nota que de mejorar su fluidez escrita.

A modo de resumen, podemos añadir que en nuestro estudio experimental tendremos en cuenta muchas de las conclusiones a las que las investigaciones anteriores han llegado. Entre ellas, el efecto del uso del diccionario en el aprendizaje de vocabulario en tareas de escritura-traducción- aunque la traducción en nuestro caso sea sólo un método para evaluar la comprensión lectora de un texto específico. Por lo tanto, debemos adelantar que el uso del diccionario bilingüe en forma de glosarios juega un papel fundamental en la revisión de la traducción hecha por los estudiantes que participaron en el estudio experimental, como analizaremos en el siguiente capítulo.

No queremos finalizar esta sección si referimos a algunos factores individuales y contextuales que no han sido estudiados con frecuencia en la literatura existente sobre *feedback* correctivo.

Algunos autores (Hyland, 1998, 2000, 2003; Storch y Wigglesworth, 2010; Swain, 2006) han llevado a cabo estudios cualitativos que analizaban el papel de factores contextuales en la corrección en una segunda lengua. De ellos se puede concluir que si el aprendiz de una segunda lengua no quiere atender a las correcciones recibidas sea cual sea el motivo (factores culturales, de costumbre adquirida o motivacionales) y, por tanto, no se implican en revisar dichas correcciones, es muy difícil que se produzca ningún aprendizaje. Estas conclusiones se han tenido en cuenta en nuestro estudio experimental ya que se procuró en todo momento que los participantes en el estudio estuvieran motivados a la hora de realizar la tarea encomendada y corregir los errores recibidos.

2.3.5. CONCLUSIÓN.

Casi todos los estudios revisados en la sección 2.3 han sido conducidos a nivel terciario (educación superior), algunos en lo que podría considerarse contextos de segunda lengua y otros de lengua extranjera. El foco principal ha sido puesto en la corrección más que en el desarrollo lingüístico, ya sea específicamente en términos gramaticales o sintácticos. Además, en la mayoría de ellos no se especifica si la lengua evaluada era previamente conocida o no.

La principal conclusión en la que la mayoría de estos estudios parecen coincidir sugiere que las indicaciones del profesor contribuyen positivamente a la corrección en la escritura en una segunda lengua. Las posibles excepciones son el grupo que recibió *feedback* lingüístico (Sheppard,1992) y el grupo con corrección explícita Lalande (1982). Aunque Truscott (1999) reconoce el hecho de que la mayoría de estos estudios no son comparables, argumenta que, ya que todos ellos demuestran la ineficacia de la corrección lingüística, no hay necesidad de defenderlos. Sin embargo, la interpretación de los resultados que se muestran en nuestro estudio, como veremos más adelante, no coincide con la de Truscott.

En cuanto al modo de detección de los errores, que el profesor localice los errores parece ser efectivo para que los que escriban en una segunda lengua puedan auto-corregir parte de sus textos, (Bruton y Broca,1997; Fatham y Whalley,1990; Ferris y Roberts, 2001; Frantzen y Rissel, 1987; Lee, 1997 y Makino, 1993). Trascorrido un tiempo, se vio que la localización es más beneficiosa que la corrección explícita en el estudio de Bruton y Broca (1997), del mismo modo que la localización fue más efectiva que la codificación en el estudio de Robb, Ross y Shortreed (1986). Además, una corrección explícita tuvo más éxito que el uso de códigos de corrección (Semke, 1984), aunque lo contrario ocurre en el estudio de Lalande (1982).

Otro aspecto relacionado con la disminución de la agudeza en la expresión escrita es la falta de motivación personal del alumno. Semke (1984), por ejemplo, pidió a los estudiantes que

escribieran de cualquier cosa durante 10 minutos. Los estudiantes que sólo recibieron *feedback* sobre errores no estaban muy interesados en ello, y más aún si tienen que trabajar más sin ninguna recompensa.

No podemos dejar de mencionar algunas de las conclusiones de Bitchener (2012) sobre los resultados de las investigaciones sobre el efecto del *feedback* correctivo en la mejora de la precisión en la escritura. Este autor señala que ha habido estudios que demuestran su utilidad con respecto a aspectos gramaticales (Bitchener y otros, 2005; Bitchener, 2008; Sheen, 2007; Sheen y otros, 2009) pero muy pocos han investigado la efectividad del *feedback* correctivo en la adquisición del vocabulario (Bitchener y otros, 2005; Ferris, 2006; Frantzen, 1995; Lalande, 1982). Sin embargo, este autor comenta que esos estudios demuestran que el *feedback* correctivo no ayuda en la precisión con la que los aprendices usaban los términos corregidos. Bitchener explica esos resultados en base a las pocas veces en que se han encontrado esos términos y, por lo tanto, menos ocasiones “para que los aprendices atiendan y se fijen en lo que es aceptable en la segunda lengua”. Este último aspecto referido por este autor es precisamente el objetivo de este estudio experimental donde intentamos abarcar el papel de la corrección en el aprendizaje de vocabulario como medio de evaluar la comprensión lectora. Además, como veremos en el capítulo siguiente, también se presta atención a las ocasiones necesarias en las que el término se corrige así como al número de veces que se consulta un glosario bilingüe. Además, el aprendizaje de vocabulario se comparará en varias situaciones de corrección. Para poder controlar dicho aprendizaje, se utilizará la escritura translaticia como medio para ofrecer diferentes tipos de *feedback*: subrayado, palabra dada, no corrección.

CAPÍTULO 3. OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1. JUSTIFICACIÓN.

En primer lugar, como ya hemos visto en los capítulos anteriores, existe muy poca evidencia del aprendizaje del vocabulario que se produce en la corrección de textos traducidos y de que el aprendiz de una segunda lengua tampoco se haya tenido que fijar en el significado de determinados términos en la lectura para poder retener su significado.

Tal y como dijimos en la introducción, la hipótesis de partida en el caso de la escritura translaticia como método de evaluación de la lectura intensiva de textos técnicos es que los aprendices retienen menos el significado de unidades léxicas si no reciben ningún tipo de corrección. Por consiguiente, la investigación que hemos llevado a cabo ha analizado el efecto (retención de significado) de las correcciones en la traducción de un texto jurídico en una segunda lengua.

Este estudio comparte métodos de trabajo con el estudio de Bruton (2007.b) en el que los estudiantes completaron una tarea de traducción escrita (español- inglés) y utilizaron diccionarios bilingües y/ o glosarios. Tres días después recibieron *feedback* sobre los errores cometidos que consistió en darles la inicial de la palabra correcta. Tenían que volver a escribir la traducción inicial incorporando las correcciones usando el apoyo de un glosario bilingüe. Una semana después se les pidió inesperadamente que tradujeran el mismo texto sin diccionario y sin la traducción previa.

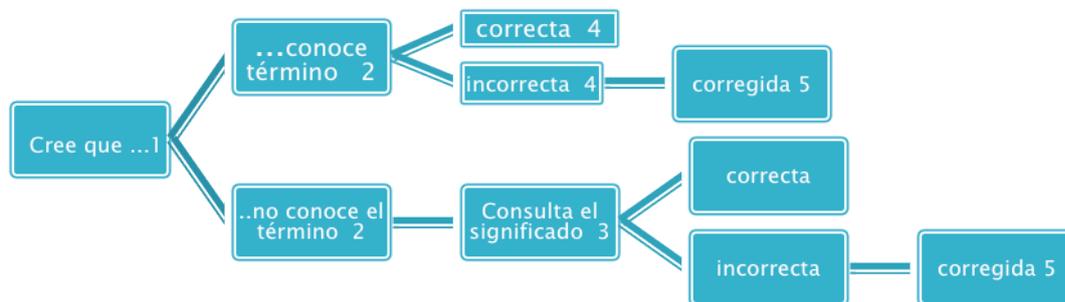
Debo señalar en este punto que también el estudio experimental utilizado por Hummel (2010) tiene bastantes equivalencias con el que aquí se presenta. Entre ellas, debo destacar el enfoque en el aprendizaje accidental y no en el intencional ya que los sujetos no sabían que se les iba a

examinar sobre lo que habían retenido así como el hecho de que los sujetos eran voluntarios y recibieron cierto tipo de gratificación académica.

Además, como vimos en capítulos anteriores, Chandler (2003) estudió la eficacia de los diferentes tipos de corrección con respecto a la mejora en la reescritura o la fluidez. En su estudio se encontró que tanto la corrección directa como el subrayado tenían mejores resultados que describir el tipo de error.

Posibilidades de errores.

A continuación detallamos las opciones que se pueden presentar cuando el participante de nuestro estudio encuentra una palabra en el texto que tiene que leer y traducir. En primer lugar, el participante tiene que ser consciente de que no sabe el significado de una palabra (opción 2) para consultarla en un glosario que se le ofrece (opción 3). Por otra parte, puede que crea que conoce el significado (opción 2) pero el resultado de la traducción puede ser correcto o no (opción 4). En ambos casos, si la palabra no es traducida correctamente, se le corregirá (opción 5) y deberá consultar el glosario de términos traducidos ofrecido para ello. También se tendrán en cuenta algunos términos que, a pesar de ser incorrectos, no se corregirán. De ese modo, en el siguiente gráfico se muestra el efecto de la no-corrección en el aprendizaje de vocabulario:



Hemos planteado las posibilidades de que el alumno crea que conozca o no el término al encontrarlo en el texto que tiene que traducir. En caso de que crea conocerlo, la traducción podrá ser correcta o no, en cuyo caso se le corregirá. Por el contrario, en caso de que crea no conocerlo, tendrá que consultar el significado en un glosario y dicha consulta tendrá un resultado positivo o negativo. Ya explicaremos más adelante cómo se ha diseñado el glosario de términos para que el alumno encuentre dificultades a la hora de elegir el término correcto y existan más posibilidades de que falle en su traducción y, de ese modo, haya más posibilidades de corrección.

Posibilidades de corrección.

A continuación explicaremos las posibilidades de corrección de una palabra no traducida correctamente por el estudiante que ha leído el texto en inglés.

Teniendo en cuenta los resultados de la literatura anterior citados en el capítulo introductorio, decidimos que tendríamos que utilizar las siguientes opciones: no corrección, dar el significado correcto o subrayar la palabra incorrecta. La elección para utilizar uno u otro tipo

se explicarán más adelante. La razón principal para elegir estos tres tipos es que son las que se recomiendan en la bibliografía anteriormente citada y son útiles para nuestros propósitos.

A continuación ofrecemos un cuadro (Tabla 1) con las diferentes posibilidades ante las que nos encontramos y la posible corrección.

Posibilidad 1: NO SE CORRIGE PORQUE LA PALABRA ES CORRECTA. Encontramos que la palabra se puede traducir correctamente tanto porque se ha utilizado bien el glosario (no se conocían previamente los términos meta) como porque ya se conocía el significado con anterioridad.

Posibilidad 2: SE SUBRAYA LA PALABRA INCORRECTA. El alumno encontrará algunas entradas en el glosario que ofrecen múltiples acepciones. Deberá elegir entre ellas y si la acepción es incorrecta, se le corregirá.

Estas dos primeras posibilidades no pueden predecirse con anterioridad, es decir, no podíamos saber si el alumno iba a conocer el término sin necesidad de utilizar el glosario o si iba a utilizar mal el glosario ofrecido. Sin embargo, y como veremos cuando tratemos el tema de la elección de términos, nuestro punto de partida para el estudio era el error del alumno al traducir y, por ello se eligieron algunos términos que en el glosario ofrecían acepciones múltiples que indujeran a error. Es decir, debíamos ofrecer posibilidades de que el alumno se equivocara traduciendo para poder corregirlo. De ahí que las posibilidades 3 y 4 (palabra errónea o espacio en blanco) fueran las que podemos predecir con anterioridad.

Posibilidad 3- SE DA LA PALABRA CORRECTA SI LA QUE EL ALUMNO TRADUCE ES INCORRECTA (3.A) O ESTÁ EN BLANCO (3.B).

Posibilidad 4- LA PALABRA INCORRECTA SE IGNORA Y NO SE CORRIGE. Se eligieron una serie de *términos meta* (aquellas unidades léxicas que son objeto de nuestro

estudio y que se corregirán) y otra serie de términos que servirían como *términos control* para luego valorar una opción de *no corrección*.

Tabla 1.

Palabra Correcta	Elegida en glosario Posibilidad 1	Sin glosario (Conocida con anterioridad)
Mal uso del glosario	Subrayado Posibilidad 2	
Incorrecta (sin glosario) ERROR	Dar palabra correcta Posibilidad 3. A	
Desconocida (sin glosario) EN BLANCO	Dar palabra correcta Posibilidad 3.B	
Incorrecta	Ignorada (Control) Posibilidad 4	

Tras decidir las opciones de corrección, también era importante definir qué términos (unidades léxicas) eran los más adecuados para cada tipo de corrección. Como se puede observar en la tabla que aparece a continuación (Tabla 2), la división se hizo en base al número de acepciones léxicas que ofrece un diccionario ya que, a mayor elección de traducciones a la primera lengua, mayores son las posibilidades de una elección errónea y, por lo tanto, de una posterior corrección.

Aunque ya lo explicaremos en la sección sobre el tipo de texto elegido en este estudio, debemos adelantar que los participantes en el estudio tuvieron que traducir dos textos (Texto 1 y Texto 2).

Tabla 2. Términos corregidos

<i>Términos / texto</i>	<i>Tipo de entrada léxica</i>	<i>Posibilidades</i>	<i>Tipo de corrección</i>
4 (por texto)	1 acepción	Correcta Incorrecta	Sin corrección Subrayado
5 (texto 1) 4 (texto 2)	2 ó 3 acepciones	Correcta Incorrecta	Sin corrección Subrayado
5 (texto 1) 4 (texto 2)	Más de 3 acepciones	Correcta Incorrecta	Esta opción no debería darse porque es imposible que sepan elegir entre tantas opciones. Dar palabra correcta
4 (por texto)	Control	Correcta Incorrecta	Sin corrección Sin corrección

Decidimos que para la corrección de los términos meta se utilizaría un método u otro dependiendo de la cantidad de acepciones que se ofrecen para cada uno de ellos en los glosarios. Como vemos en el cuadro anterior, se ofrecen tres tipos de entradas en inglés para su traducción: con una sola acepción en español, con dos o tres acepciones en español y con más de tres acepciones.

Además, no se corregirían ni los términos que han acertado, ni los que no aparecen en el glosario y no han acertado ni, por último, los términos control. En caso de que el término tuviera tres o más traducciones en el glosario, que sería el que representa más problemas al traducir, se les daría la traducción. Por último, decidimos subrayar aquellos términos erróneamente traducidas y que ofrecen una o dos opciones en los glosarios.

Es importante decir que durante el proceso de escritura y tras recibir las correcciones, los alumnos fueron instados a volver a consultar el glosario que se les ofrecía tanto al encontrar términos subrayados como al darles la opción correcta.

Después de las decisiones tomadas con respecto al modo y tipo de corrección a utilizar para cada término meta, asumimos las siguientes premisas:

1. Al consultar el glosario:

a. Se cometen errores.

b. No se cometen errores.

2. Si no consultan el glosario:

a. Se cometen errores.

b. No se cometen errores.

3. Todos los términos meta son desconocidos (se realizó un estudio piloto para comprobar que los términos meta eran desconocidos).

4. Se incluyeron términos no meta (control) y se incluyeron en los glosarios.

5. Los sujetos memorizan los términos individualmente. Se utilizó un “*distractor task*” para que no se pararan a memorizar los términos.

6. Los sujetos deben completar la actividad en su totalidad. Sólo se utilizó el material correctamente terminado.

Teniendo en cuenta las premisas establecidas, en este trabajo investigaremos los efectos de los diferentes tipos de corrección. El objetivo principal del diseño de este estudio experimental es encontrar diferentes condiciones para la corrección de los términos meta y no el estudio de qué ocurría con cada una de ellas. Se buscaron 30 participantes y se utilizaron 20 términos

meta (que serían corregidos en caso de ser incorrectamente traducidos) que aparecen a lo largo de dos textos. Además, se utilizaron 4 términos control. Dicho de otro modo, 30 x 20 términos meta x 2 (textos) = 1200 ocasiones en los que un término meta fue corregido.

Aunque más adelante se darán detalles sobre la elección del tipo de textos elegidos en nuestro estudio y el procedimiento seguido, es necesario aclarar algunos aspectos importantes.

Los participantes en el estudio recibieron un texto legal dividido en dos partes correspondientes a dos sesiones en las que tendrían que traducir. En primer lugar, se decidió dividir el texto original² en dos partes para que los sujetos tradujeran dos extractos consecutivos del mismo. Esta división se debe a que algunos de los términos meta debían repetirse para poder valorar el factor repetición a la hora de recordar el significado de los términos así como la posible recurrencia de las correcciones. Por último, los sujetos tuvieron que traducir primero un texto y revisar dicha traducción (una vez recibieran las correcciones) en dos ocasiones; el mismo proceso se siguió con el segundo texto. Tendremos, por tanto, dos textos (T1 y T2) y cuatro revisiones (dos por texto).

Si volvemos a considerar las 1200 ocasiones en las que un término se corrigió en nuestro estudio, dichos casos se dividirían en 12 situaciones o condiciones experimentales (llamadas “condiciones” a partir de ahora) que darían lugar a diferentes resultados. Como podemos ver en la tabla 3, cada una de las condiciones viene determinada por varios factores:

- Si el término es correcto o no.
- Si es correcto o no en uno o dos textos en los que aparece.
- Si el término aparece en uno sólo o los dos textos traducidos (Repetido- R o No Repetido- NR).
- El tipo de corrección.

² El texto original era un documento mercantil de compra-venta de un inmueble que nos facilitó un abogado experto en transacciones inmobiliarias internacionales (Michael Davies). Se incluye en el Anexo 4.

De ese modo, las doce condiciones serían las siguientes:

Condición 1: El término no repetido (NR) es correcto en ambos textos.

Condición 2: El término repetido (R) en los dos textos es traducido correctamente en ambos casos.

Condición 3: El mismo término traducido (R) es incorrecto, se subraya y el sujeto lo corrige correctamente para el primer texto pero no en el segundo.

Condición 4: La misma palabra traducida es incorrecta, se subraya y se corrige en una segunda versión del primer texto, y luego es correcta en el segundo texto.

Condición 5: El término traducido y subrayado, pero el sujeto no consigue una traducción correcta. Esto sucede en ambos textos con palabras diferentes.

Condición 6: El mismo término traducido es incorrecto y subrayado y en ambos textos el sujeto lo consigue traducir correctamente en posteriores revisiones (hubo cuatro).

Condición 7: El mismo término traducido es incorrecto y subrayado pero aunque en el primer texto el sujeto consigue traducir correctamente, no lo consigue en el segundo texto donde aparece.

Condición 8: Un término repetido es traducido incorrectamente y subrayado pero el sujeto no consigue traducirlo correctamente en el primer texto (T1) aunque sí tras ser corregido en el segundo texto (T2).

Condición 9: El mismo término es traducido incorrectamente en ambos textos a pesar de ser subrayado en ambos casos.

Condición 10: El término (no repetido) es traducido incorrectamente y se le da la opción correcta.

Condición 11: El mismo término traducido incorrectamente es corregido dando la opción correcta y en ambos textos el sujeto lo consigue traducir correctamente en posteriores versiones.

Condición 12: El mismo término es traducido incorrectamente y corregido dando la opción correcta pero aunque en la revisión del primer texto (T1) la traducción es correcta, en la revisión del segundo texto (T2) no lo es.

A continuación se ofrece una tabla donde se resumen estas categorías:

Tabla 3: Condiciones para la corrección.

NR= no repetida en ambos textos, R= Repetida en ambos textos

Azul= sin corrección

Rojo= subrayada

Morado= se da el término correcto

	TEXTO 1		TEXTO 2		Categoría	Corrección
SI la Palabra ES ...	CORRECTA	NR	Y	CORRECTA NR	1	Sin corrección
	CORRECTA	R	Y	CORRECTA R	2	Sin corrección
SI la Palabra ES...	CORRECTA	R	E	INCORRECTA R	3	Subrayada
	CORRECTA	NR	Y	CORRECTA NR	4	Subrayada
	INCORRECTA	NR	E	INCORRECTA NR	5	Subrayada
	CORRECTA	R	Y	CORRECTA R	6	Subrayada
	CORRECTA	R	E	INCORRECTA R	7	Subrayada
	INCORRECTA	R	Y	CORRECTA R	8	Subrayada
	INCORRECTA	R	E	INCORRECTA R	9	Subrayada
	CORRECTA	NR	Y	CORRECTA NR	10	Se da término correcto
	CORRECTA	R	Y	CORRECTA R	11	Se da término correcto
	CORRECTA	R	E	INCORRECTA R	12	Se da término correcto

Tras detallar las diferentes condiciones experimentales que nos encontraremos, debemos señalar que lo importante de este estudio no son los participantes sino dichas condiciones experimentales en las cuales se utilizaron diferentes tipos de corrección.

3.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Los objetivos de esta tesis derivaron en el diseño del siguiente estudio experimental. Por un lado, se planteó encontrar diferentes condiciones para la corrección de los términos y, por otro, conocer qué se aprende de cada uno de esos tipos de corrección recibidos y, por lo tanto, profundizar en la evaluación de la comprensión lectura intensiva de textos específicos.

Partiendo de las consideraciones hechas en la sección anterior, nuestra investigación intentará dar respuesta a las siguientes preguntas:

OBJETIVOS
1. ¿Existe una diferencia significativa en el aprendizaje y retención de vocabulario de una segunda lengua entre una condición de corrección y una condición de no corrección?
2. ¿Existe una diferencia significativa en el aprendizaje y retención de vocabulario de una segunda lengua con respecto a los diferentes tipos de corrección recibidos?
3. ¿Existe una relación entre el término meta y el tipo de corrección utilizado para corregirlo con respecto al porcentaje de retención?
4. ¿Existe una relación entre la ayuda que se presta al aprendiz (glosario) y el aprendizaje y retención de vocabulario en una segunda lengua?
5. ¿Existe una relación entre el tipo de acepción ofrecida en el glosario y el tipo de corrección utilizado para corregirla con respecto al porcentaje de retención del término?
6. ¿Existe una relación entre los resultados y el nivel de conocimientos de la materia del aprendiz?
7. ¿Existe una preferencia por parte del alumnado sobre el tipo de corrección recibido?
8. ¿Existe una conciencia por parte del alumnado sobre la utilidad de la corrección?

3.3. DISEÑO.

El diseño básico utilizado en esta investigación es el siguiente: administración de una prueba de nivel de vocabulario general para averiguar la competencia lingüística general en inglés de los participantes en el estudio, un test previo de conocimiento sobre los términos meta y traducción de dos textos y test posterior de conocimiento sobre los términos meta tanto a corto como a largo plazo.

A continuación ofrecemos un cuadro con la planificación temporal de las tareas que los participantes en el estudio tuvieron que realizar. Hay que señalar que entre las sesiones en las que ellos traducían o revisaban los textos, se corrigieron dichas traducciones.

Más adelante, en el apartado de procedimiento, explicaremos las razones que nos llevaron a decidir tanto el número de revisiones de la traducción que el sujeto tenía que hacer como el modo en el que se hicieron.

Tabla 4. Planificación temporal de la investigación.



Con respecto a la temporalidad, se desarrolló una sesión cada semana excepto la última celebrada 15 días después de la anterior.

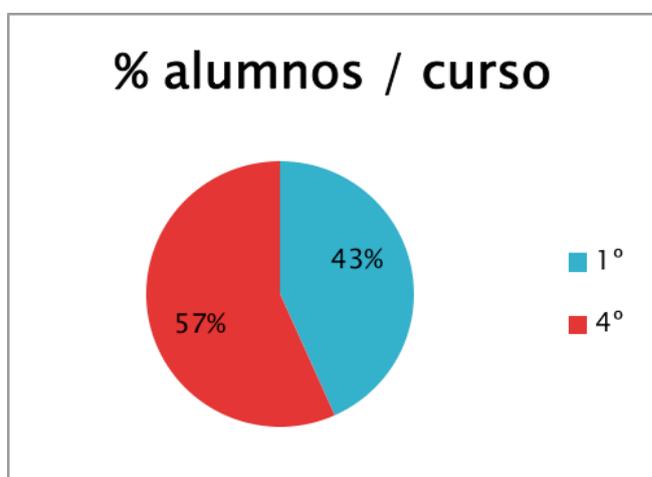
Todos los participantes en el estudio completaron las tareas de traducción dentro de su horario lectivo regular durante el curso 2011-12. Para ello, se contó con la ayuda inestimable de tres profesoras de la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla: Beatriz Campuzano, M^a Mar Tizón y Mary Cruz Arcos. Todas ellas prestaron parte del tiempo de sus clases para que esta actividad se pudiera realizar y, en total, las tareas duraron cuatro horas y media repartidas en 9 sesiones de entre 20 y 30 minutos.

La tarea de traducción se hizo en horario lectivo con la presencia de la instructora porque, en caso de que se hubiera hecho en casa, no se hubieran podido controlar variables. Entre otras, el que los participantes hubieran memorizado significados de palabras de manera intencional y, por lo tanto, el efecto de las correcciones se hubiera visto afectado. Tampoco se hubiera podido evitar el uso del diccionario en vez de los glosarios proporcionados ni el tiempo utilizado para cada actividad.

3.3.1. SUJETOS E INSTRUCTOR.

Los sujetos elegidos eran alumnos de Derecho de la Universidad de Sevilla. La recopilación de datos para el estudio experimental tuvo lugar entre Septiembre de 2011 y Enero 2012 cuando los alumnos estaban en 1er curso de Grado y 4º de Licenciatura.

Tabla 5: Participantes en el estudio.



El gráfico anterior nos ofrece los datos de participantes en el estudio y, como podemos observar, hubo 17 alumnos de 4 ° curso de Licenciatura en Derecho (5 años de estudio en total) y 13 de 1° de Grado en Derecho (4 años). Una de las diferencias principales entre ellos era el nivel de conocimiento del vocabulario legal en la primera lengua, además de sus conocimientos generales sobre Derecho.

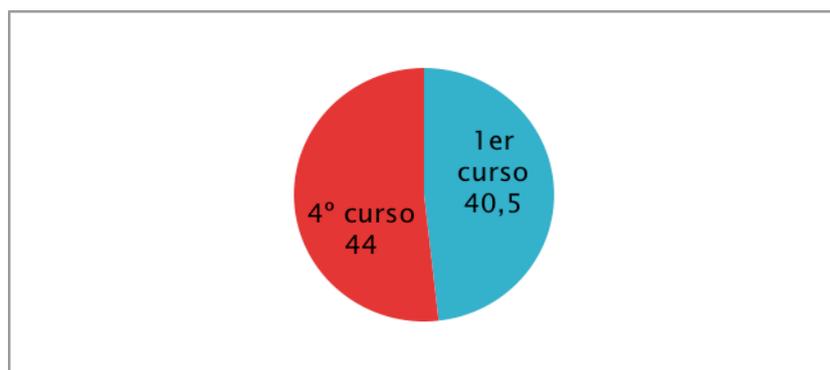
El número total de participantes que completaron las 9 sesiones en las que consistió este estudio fue de 30. Esta muestra estaría dentro de la media de casi todos los estudios parecidos publicados hasta la fecha y que se han mencionado en capítulos anteriores. A modo de resumen, ofrecemos los siguientes datos sobre la muestra (número de participantes) que recibió una corrección directa en algunos de esos estudios:

Bitchener, 2008	20
Bitchener y Knoch, 2008	15
Bitchener y Knoch, 2010a	13
Bitchener y Knoch, 2010 b	12
Ellis, Sheen, Murakami y Takashima, 2008	11
Sheen, 2007	31
Sheen, Wright y Moldawa, 2009	22

Antes de comenzar con el estudio experimental, se implementó un test de nivel de inglés general (**Anexo 2**) basado en las pruebas diseñadas por Nation (www.lex tutor.co y www.lognostics.co.uk). En dicho test se intentó valorar el nivel de vocabulario receptivo de los participantes en el estudio con el fin de valorar su nivel de inglés, al menos con respecto al vocabulario receptivo.

Se barajaron otras posibilidades de evaluación del nivel de inglés general de los participantes pero se eligió el sistema de test productivo porque, entre otras cualidades, utiliza palabras que pertenecen a la lista de palabras más frecuentes (*Frequency Lists*). De entre los diferentes niveles de palabras más frecuentes en inglés, se eligieron los cuatro últimos y de entre las palabras que aparecen en cada uno de ellos, se eligieron 12 aleatoriamente aunque eliminando cognados. Dichas palabras se ofrecieron en grupos de tres para su traducción al español (método seguido por Nation en sus diferentes versiones del test). Las posibilidades de traducción siempre fueron seis a elegir tres. En total, los participantes fueron preguntados por la traducción de 48 palabras del inglés al español (se ofrece dicha prueba en el Anexo 2).

Tabla 6: Nivel de inglés general previo.



Como vemos en la tabla 6, el nivel de inglés general de los participantes era bastante homogéneo, siendo la media total de 42,5 términos acertados de un total de 48, no habiendo una diferencia significativa entre los cursos 1º y 4º. Es importante mencionar que todos los participantes habían recibido la asignatura de inglés durante los seis años anteriores de educación secundaria obligatoria y Bachillerato y durante cuatro cursos más de educación primaria. Analizaremos estos resultados en el capítulo 4.

Debemos mencionar que aunque inicialmente los sujetos ascendían a 90 alumnos, debido a las ausencias de muchos de ellos durante las primeras sesiones, finalmente se contabilizaron sólo los resultados de aquellos que participaron en todas las sesiones de recopilación de datos.

La autora de este trabajo, que es profesora Titular de Escuela Universitaria en la Universidad de Sevilla con más de veinte años de experiencia como docente, fue la instructora de los estudiantes durante el experimento.

Se establecieron dos niveles para analizar los resultados: *principiante* o primer curso de Grado y *avanzado* o cuarto curso de Licenciatura. El nivel de los alumnos de primer curso es el equivalente al A2 del *European Framework of Reference* o equivalente al obtenido en 2º de Bachillerato. El nivel de los de 4º año de Licenciatura equivaldría teóricamente al B1 pero, como hemos visto en el test de inglés general, no existe diferencia con el nivel de los alumnos de 1º. Sin embargo, la división en dos grupos no se estableció con respecto a sus niveles de inglés general sino a la diferencia con respecto a sus conocimientos legales en la primera lengua ya que los de nivel más bajo sólo llevan unos meses estudiando la carrera. Dicha diferencia afectará a la tarea de traducción de los términos en nuestro estudio.

En las primeras sesiones del estudio, también se les pidió alguna información sobre su historial en el aprendizaje del inglés:

- | | |
|----|---|
| 1. | <i>Estudio</i> _____ |
| 2. | <i>Curso</i> _____ |
| 3. | <i>Años que he estudiado inglés además de en el instituto</i> _____ |

La participación fue voluntaria y gratificada con un certificado de participación expedido por el grupo de investigación al que pertenezco (HUM 125). Esta participación gratificada se debe a que la cuestión de la motivación o el esfuerzo para hacerlo mejor es importante ya que a menudo los sujetos que participan en estudios no tienen ningún objetivo ni propósito especial al hacerlo, simplemente se les dice que lo hagan. Consideremos, por ejemplo, Semke (1984) que pidió a sus estudiantes que escribieran sobre lo que les viniera a la cabeza durante 10 minutos. Otras veces, no se les da ni nota ni recompensa de ningún tipo, sólo se les corrige los errores. Por ejemplo, en Fazio (2001), los estudiantes tenían que escribir en un *journal* sin ningún propósito especial excepto escribir sobre su “libertad”. En ambos estudios, los resultados obtenidos no fueron los esperados debido, en parte, a la falta de motivación de los sujetos participantes en el estudio.

También se les solicitó permiso para utilizar los datos que se obtuvieran:

“Yo ...acepto que los datos que resulten del presente estudio sean analizados y publicados en el futuro como parte de la tesis doctoral de Belén Ramírez Gálvez”

3.3.2.MATERIALES.

La elección de los textos con los que trabajar en este estudio experimental fue anterior a la elección de participantes. Es decir, el objetivo planteado para elegir el texto era, principalmente, que fuera difícil una comprensión general del texto y que obligara a la traducción y posterior corrección de la traducción. Como ya hemos comentado, eso es precisamente lo que ocurre habitualmente con textos legales de tanta especificidad, como por caso, los contratos de compra-venta.

Con el fin de conocer la experiencia previa de los sujetos con respecto a su familiaridad con textos legales, se les preguntó también sobre ello al comienzo del estudio:

¿Lees textos legales en inglés? Si / No

Del mismo modo, se les preguntó sobre su reacción ante dichos textos legales. Se pretendía conocer de antemano si una de las premisas de las que se parte en este estudio era cierta, es decir, si los alumnos leen palabra por palabra o son capaces de entender el texto sin estar familiarizados con el vocabulario específico.

El impacto de la familiaridad cultural con el texto sobre el reconocimiento de palabras fue precisamente el objeto de estudio de Pulido (2004). En dicho estudio se encontró que la adquisición de vocabulario fue superior en los textos culturalmente familiares para los aprendices.

Si has respondido sí en la pregunta anterior: ¿Sueles leer palabra por palabra y traducir mentalmente? Si / no

Tipo de escritura objetivo: texto legal.

Los contratos de compra-venta suelen ser *documentos tipo*, pero las cláusulas hay que leerlas detenidamente; su traducción es “imprescindible”, como ya hemos comentado anteriormente. Una cláusula no puede ser entendida “de manera general”, puede dar lugar a problemas legales bastante serios. Es por ello que la mayoría de los abogados suelen traducir los documentos de este tipo.

Debemos mencionar que la elección de este tipo de texto llevó bastante tiempo ya que con el fin de que se cumplieran las condiciones experimentales necesarias, el texto debía ser necesariamente traducido palabra por palabra. Para ello, consultamos a varios abogados

expertos en transacciones legales internacionales que nos aconsejaron estos documentos de compra-venta por ser los que suelen dar lugar, según su experiencia, a un mayor número de problemas en caso de que alguna de las palabras que contengan sea mal traducida. También se nos aconsejó este tipo de textos porque son los más frecuentes en esta rama de la práctica profesional.

Con respecto a la reacción de los aprendices de una segunda lengua ante estos textos, es importante señalar que lo más frecuente es que los aprendices de una segunda lengua ignoren un término desconocido tal y como señalamos en anteriores capítulos. En estudios anteriores realizados con textos de tipo general los aprendices tuvieron la opción de ignorar las palabras desconocidas (Bensoussan y Laufer, 1984; Paribakht y Wesche, 1993), por tanto, la naturaleza de la tarea influye en la decisión de ignorar términos desconocidos o de prestarles atención (consultarlas en un diccionario) e intentar inferir su significado.

En este estudio era obligatorio que los alumnos prestaran atención a la corrección de un número determinado de términos y es por ello que se eligió un texto de tipo legal donde es casi imposible ignorar los términos desconocidos, tanto por razones de densidad textual como de necesidad de especificidad para entenderlo.

Por lo tanto, los textos seleccionados son de una dificultad adecuada al nivel intermedio de los sujetos, y el foco en la corrección de errores señalados de diferentes formas tratará de incrementar las posibilidades de que los aprendices no ignoren los elementos léxicos seleccionados, sino que atiendan a ellos.

En un texto de tipo general, no es obligatoria una lectura palabra por palabra. Con el fin de que los participantes en el estudio tuvieran que cometer errores que se les pudiera corregir, teníamos que elegir textos que tuvieran términos desconocidos (se comprobó que no los conocían mediante el test previo). Los dos extractos elegidos (incluidos también en el anexo)

eran parte de un documento de Derecho mercantil, específicamente, la escritura de compra-venta de un inmueble:

TEXTO 1

CONTRACT FOR PURCHASE OF RESIDENCE OR OTHER REAL STATE

THIS CONTRACT is made on the day of _____, 20____ by and between _____ (Seller) whose address is _____

And

_____ (Buyer) whose address is _____.

WHEREAS, Seller is the owner of the certain property located at _____ and desires to sell said property to buyer; and

WHEREAS _____, Buyer agrees to buy the property located at _____;

NOW THEREFORE, THE PARTIES AGREE AS FOLLOWS:

The Seller agrees to sell and the Buyer agrees to buy the property located at _____, and more particularly described as follows: consisting of the land and all the buildings and other improvements; and all of the Seller's rights relating to the land.

Deposit Monies: All deposit monies will be withheld in a non-interest-bearing trust account until refunded.

Time of Closing: Buyer and Seller agree that closing shall take place on the 8 th day of June,2009. Buyer and Seller further agree that time is of the essence.

Transfer of Ownership: At the closing, the Seller will transfer ownership of the property to the Buyer. The Seller will give the Buyer a properly executed bargain and sale deed with covenants against grantors' acts and an Affidavit of Title with no survey provided. The property shall comply with all requirements below.

Personal Property: All fixtures are included in this sale unless they are listed below as being excluded.

Physical Condition of Property: This Property is being sold "as is". Seller does not make any claims or promises about the condition or value of any of the property included in this sale. Buyer makes this offer in full reliance upon his own independent investigation and judgement. There are no verbal agreements, which modify or affect this offer. The acceptance of a deed by Buyer shall be deemed to be the full performance of every obligation on the part of Seller.

Municipal Improvements: Seller will pay all unpaid assessments against the property for work completed before the closing and unpaid dues such as condominium charges and rates.

TEXTO 2

Property Lines. The Seller does not have a survey for these premises and make no representation that all buildings, driveways, and other improvements on the property are within its boundary lines or that no improvements on adjoining properties extend across the lines of the property.

Risks of Loss. The Seller is responsible for any additional damage to the property, except for normal wear and tear until the closing of title and acceptance of a deed. If there is a substantial damage, the Seller reserves the right to cancel the contract and refund Buyer's deposit monies or to negotiate the terms of the repairs with the Buyer.

Ownership. The Seller agrees to transfer and the Buyer agrees to accept ownership of the Property free of all claims and right of others, except for: recorded easements, _____.

Title Insurance. Buyer and Seller agree that Seller shall order a title binder for the subject property from a title company authorized to do business in England. Buyer shall pay for all costs associated with these title charges except as indicated below. Seller's attorney shall provide Buyer's attorney with appropriate information regarding where title has been ordered...

Correcting Defects: If the property does not comply with Paragraphs 9 and 10 of this contract, the Buyer must notify the Seller and the Seller will be given additional 15 days to correct any defect.

Adjustments at closing. The Buyer and Seller agree to adjust the following expenses as of the date of the closing: municipal water charges, real estate charges, condominium dues , and rates ...

Parties liable: This contract is binding upon Buyer and Seller and all their heirs, successors and assigns.

Broker's Commission: This commission will be paid at the closing, and taken out of the Seller's proceeds .

Como ya mencionamos anteriormente, estos textos fueron adaptados de un documento original de compra-venta de un inmueble. La mayor labor de adaptación fue la elección o exclusión de términos meta. Por un lado, se pretendía que todos los términos meta fueran desconocidos por los lectores del texto y, por ello, se barajaron muchos otros contratos del mismo tipo que no ofrecían un número adecuado de términos desconocidos o que, por el contrario, ofrecían muy poca dificultad con respecto a la densidad del texto. Por lo tanto, las versiones del texto original fueron en total tres consecutivas y estaban basadas en la experiencia personal de la autora de este estudio en la enseñanza de inglés legal en la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla.

Los participantes recibieron la primera parte del primer texto traducida (aparece en rojo) con el fin de activar el conocimiento previo de los sujetos, lo cual contribuye mejor a la comprensión.

3.3.3. ELECCIÓN DE TÉRMINOS META (ELEMENTOS LÉXICOS NUEVOS EN LA SEGUNDA LENGUA).

Cada uno de los textos para traducir incluía nueve términos meta que aparecían una sola vez y seis más que se repetían en el segundo texto. Además, aparecían seis elementos de control (no serían corregidos), de los cuales dos se repetían en ambos textos.

Con respecto a la repetición de la escritura, podemos recordar la necesidad de un efecto acumulativo para la retención de una palabra. No es suficiente que el término se vea en varias ocasiones sino que esos encuentros deben ocurrir en un período breve de tiempo para que la

palabra no haya sido olvidada todavía. Por consiguiente, y como ya hemos dicho anteriormente, las sesiones tuvieron lugar con un período intermedio de una semana, o dos, en el último caso.

En la siguiente tabla aparecen los elementos meta elegidos distribuidos por su aparición en los dos textos y según sean glosados y corregidos:

Tabla 7: TÉRMINOS META.

<p>*Leyenda:</p> <p>R= Repetido, aparece en ambos textos. NR= No repetido, sólo aparece en uno de los textos. 1 = es glosado de manera simple, una sola acepción. 3 = es glosado con tres o más acepciones. +3 = es glosado con bastantes posibilidades de elección. CR= término control repetido. CNR= término control no repetido.</p> <p>AZUL: TÉRMINO SUBRAYADO SI INCORRECTO</p> <p>ROJO: TÉRMINO DADO SI INCORRECTO</p> <p>VERDE: TÉRMINO CONTROL NO CORREGIDO</p>	
--	--

TEXTO 1	TEXTO 2
1 R <i>OWNERSHIP</i> <i>COMPLY WITH</i>	1 R OWNERSHIP COMPLY WITH
1 NR <i>FIXTURES</i> <i>GRANTOR</i>	1NR <i>BINDER</i> <i>BOUNDARY</i>
3 R <i>DEED</i> <i>TO REFUND</i>	3 R DEED TO REFUND
3 NR <i>TO WITHHOLD</i> <i>AFFIDAVIT</i> <i>DEEM</i>	3NR <i>PROCEEDS</i> <i>EASEMENT</i>
+ 3 R <i>CLAIM</i> <i>SURVEY</i>	+3 R CLAIM SURVEY
+3 NR <i>COVENANT</i> <i>TRUST</i> <i>ASSESSMENT</i>	+3 NR <i>BROKER</i> <i>TITLE</i>
CR <i>RATE</i> <i>CONDOMINIUM</i>	CR RATE CONDOMINIUM
CNR <i>RELIANCE</i> <i>BARGAIN</i>	CNR <i>BINDING</i> <i>LIABLE</i>
TÉRMINOS META	20
TÉRMINOS CONTROL	4
TÉRMINOS REPETIDOS	8

Fueron en total 20 elementos meta y 4 términos control que fueron elegidos porque se supone que no los saben y que son difíciles de averiguar por el contexto. Se eligieron sustantivos concretos y verbos por su probabilidad de no ser conocidos por los estudiantes; tampoco se eligieron cognados. Na y Nation (1985) identificaron la clase de palabra como una de las variables que pueden dificultar o favorecer la inferencia. Ya que se pretendía que los alumnos no conocieran los términos meta, además de ser sustantivos no subjetivos, los cognados se descartaron. Ese descarte se produjo ya que la similitud entre la lengua materna y la segunda lengua resultó ser un factor que aumentaba la inferencia léxica en los estudios de Palmberg (1988) y Gass (1999).

Los veinte términos meta eran desconocidos por todos los sujetos participantes en el estudio, como demuestran los resultados obtenidos en la prueba inicial (prueba previa) de vocabulario, que también fueron corroborados por los resultados de la prueba piloto con diez estudiantes del mismo nivel que los sujetos del estudio (se detalla en sección 3.4).

Los términos meta no fueron manipulados tipográficamente (cursivas o negrillas) para no dar pistas de que iban a ser corregidos posteriormente. En nuestro estudio se intentó de muchos modos que el alumno no conociera los términos meta para que fallaran en su traducción y de ese modo poder utilizar los diferentes métodos de corrección que se iban a comparar.

Como ya hemos adelantado anteriormente, el objetivo principal del experimento era comparar la efectividad de diferentes métodos de corrección en la escritura dirigida o traducción como evaluador de la lectura intensiva. Para ello, se decidió corregir los términos meta de diferente forma según la dificultad que entraña elegir entre las diferentes acepciones ofrecidas en los glosarios proporcionados. De ese modo, los términos se dividieron también según el modo en que se corrigieron si fueron incorrectos:

- **Subrayado:** Términos de acepciones simples y las de tres acepciones.
- **Se da la palabra correcta:** Términos de más de tres acepciones (por ser las más difíciles).
- **No se corrigen:** Términos control.

3.3.4. REFERENCIA LÉXICA: GLOSARIOS.

Se utilizan glosarios especialmente preparados para estos textos porque en la utilización del diccionario in situ perderían mucho tiempo o lo utilizarían mal. Hultstijn et al. (1996) compararon la utilización de glosarios con la de diccionarios para la comprensión lectora y los resultados de las dos pruebas de vocabulario administradas revelaron una superioridad del grupo con glosarios sobre el del diccionario y el grupo control.

Otro de los aspectos tenidos en cuenta en los glosarios es el número de alternativas ofrecidas a los aprendices, es decir, entradas con una sola traducción (simples) frente a entradas con múltiples traducciones. Hulstijn (1993) y Watanabe (1997) apreciaron beneficios de las entradas simples sobre las de elección múltiple siempre que estas no dispongan de *feedback* que reduzca el riesgo de retener la opción incorrecta, como en Nagata (1999). Éste sería el caso precisamente de este estudio experimental donde se pretendía que los sujetos erraran a la hora de elegir algunas de las opciones ofrecidas en los glosarios para poder, más tarde, recibir *feedback* al respecto.

Con respecto al idioma en el que aparecen, se decidió optar por la traducción al español ya que esa es la dirección en la que tenían que traducir el texto. La literatura ofrece resultados similares con respecto a la efectividad de los glosarios en L1 o segunda lengua (Chen, 2002; Prince, 1996; Yoshii, 2006).

Para su posterior análisis, se dividieron los términos meta en varias categorías con respecto a la forma en la que aparecían en los glosarios:

- Términos con acepciones simples en la L1 (no deberían dar lugar a error)
- Términos con dos acepciones en la L1 (pueden o no dar lugar a error)
- Términos con más de dos acepciones (deben dar lugar a más errores de elección)

También nos aseguramos de que la primera traducción que aparece en los términos no fuera la que deben poner ya que muchas veces (de acuerdo a estudios anteriores realizados por la autora de este estudio) sólo miran la primera de ellas (Nesi y Meara, 1994).

Para evitar que no consultaran los significados de las palabras en casa entre sesión y sesión y en caso de que preguntaran por ellos, se les decía que los trataremos más adelante. Por supuesto que el sujeto no tuvo acceso a los textos ni a ningún material utilizado fuera de las sesiones que se realizaron en clase con la instructora.

El participante en esta actividad disponía de dos listados de palabras glosadas, uno por cada texto:

GLOSARIO 1

A continuación se ofrece un listado de palabras y sus significados

PON UNA CRUZ AL LADO DE LA PALABRA QUE HAYAS CONSULTADO.

___ **AFFIDAVIT** n: *acta notarial, declaración jurada por escrito, juramento. The witness swore an affidavit, which was taken by the judge.*

___ **ASSESSMENT** n: *base imponible, tasación fiscal, valoración o determinación. Assessment base / basis (base imponible), assessment bond (bono garantizado con impuestos).*

___ **CLAIM** n: *afirmación, demanda, pretensión. His claim was based on the will his mother made during her last illness. Expresiones: claim adjuster (tasador o ajustador de reclamaciones), claim bond (fianza de reclamante), claimant (demandante, actor, litigante).*

___ **COMPLY WITH** v.: *cumplir.*

___ **COVENANT** n: *cautela, contrato, convención. In modern law, restrictive covenants run with the land, but positive covenants do not. Expresiones: covenant action (demanda por incumplimiento de contrato), covenant for title (garantía del título del vendedor de una propiedad), covenant to repair (garantía de mantenimiento y conservación de una propiedad arrendada).*

___ **DEED** n: *acto, escritura, título legal. Deeds must be witnessed, signed and sealed before they are legally binding.*

___ **DEEM** n: *considerar, juzgar, pensar. For the purposes of giving effect to the provisions of statutes, the singular is deemed to include the plural and the masculine to include the feminine, except where only the former of these is clearly intended.*

___ **FIXTURES** n: *instalaciones fijas (por ej. saneamientos) de un bien inmueble.*

___ **GRANTOR** n: *cesionista.*

___ **OWNERSHIP** n.: *titularidad.*

___ **PERFORMANCE** n: cumplimiento, desempeño, ejercicio, ejecución. *He did that in the performance of his duties: Lo hizo en el ejercicio de su cargo.*

___ **TO REFUND** v: amortizar, bonificar, reembolsar. *The customer returned the unsatisfactory goods and asked for the Money to be refunded.*

___ **SURVEY** n: catastro, estudio, medición. *The local corporation ordered a survey of housing in the area.* Expresiones: **survey and marking of boundaries** (deslinde y amojonamiento), **surveyor** (inspector, topógrafo)

___ **TRANSFER** v.: traspasar, transferir, ceder, hacer una transferencia.

___ **TRUST** n /adj : fideicomiso, consorcio, fiducia. *The duties of the trustee in bankruptcy are to administer and to realise the bankrupt's estate for the creditors.* Expresiones: **in trust** (en fideicomiso), **trust deed** (escritura fiduciaria), **trust funds** (fondos fiduciarios o de fideicomiso).

___ **WITHHELD** (past tense, to Withhold) **TO WITHHOLD** v: denegar, impedir, retener. *If bail is withheld by a magistrate an accused may apply to the Crown Court.*

GLOSARIO 2

A continuación se ofrece un listado de palabras y sus significados

PON UNA CRUZ AL LADO DE LA PALABRA QUE HAYAS CONSULTADO.

___ **BINDER** n. resguardo provisional.

___ **BOUNDARY** n. linderos. *The description of the property lodged at the land Registry clearly describes the boundaries.*

___ **BROKER** n: Corredor de comercio, agente de valores y bolsa, agente. *Most of the actual buying and selling on the Stock Market floor is done by brokers rather than by the principals.*

___ **COMPANY** n. sociedad mercantil. *A company, once is formed, has a legal personality distinct from its members.* [Expresiones: Companies House: sede del Registro Mercantil, Company Law: derecho de sociedades, company name: razón social, company tax: impuesto de sociedades]

___ **EXPENSES** n.: gastos, costas

___ **PROCEEDS** n. ganancias, frutos, producto neto de una operación. *The proceeds of the sale will be distributed among the members of the company.*

___ **EASEMENT** n. servidumbre. *The owner of land abutting on the property of another often has a duty of assessment of light, water, etc.* [Expresiones: easement appendant: servidumbre real, servidumbre sobre finca colindante, easement by stoppel: servidumbre por acción innegable, easement by implication: servidumbre tácita o sobreentendida, easement by prescription: servidumbre por prescripción, easement in gross : servidumbre personal, easement of access : servidumbre de paso o acceso, easement of light : servidumbre de luces, easement of views: servidumbre de vistas]

___ **LINES** n. buque de línea regular, línea divisoria.

___ **TITLE** n. título, rótulo, dominio, derecho de propiedad: denominación, inscripción, tratamiento (de excelencia, etc.). *A person claiming property must show clear property title to it.* [Expresiones: title by prescription: título por prescripción adquisitiva, title bond: fianza de título o propiedad, title deed: escritura de propiedad, title to property: derecho a la propiedad, título de propiedad]

Como podemos observar en los listados, se dejó un espacio para comprobar el uso que de ellos hacía el participante. Aunque es obvio que se contempla el mal uso del glosario, se intentó que lo utilizara para corregir los errores que se les subrayaran. De ese modo, se les pidió que señalaran con un *tick* en cada término que consultaran.

Es importante también señalar que en los listados no solo aparecieron los términos meta sino también dos distractores para cada uno de los textos que tenían como fin que el alumno no reconociera cuáles eran los términos meta.

3.4. PROCEDIMIENTO.

El experimento se llevó a cabo durante el período lectivo regular de los participantes. Tres meses antes de comenzar, se realizó una **prueba piloto** con diez alumnos de la misma Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla. Dicha prueba piloto tenía varias finalidades:

- Comprobar si los textos y la tarea elegida eran de un nivel adecuado a los estudiantes en cuestión.
- Determinar si el tiempo concedido para la cumplimentación de las tareas era suficiente.
- Verificar que los sujetos no tenían conocimiento previo de los términos meta ya que se intentaba que los participantes produjeran errores en las diferentes categorías de términos meta establecidos con anterioridad.
- Verificar que los alumnos no produjeran errores en aquellos términos (los que solo tenían una opción en los glosarios) que se suponía iban a ser correctos y, por lo tanto, no iban a ser corregidos.

Los resultados de la prueba piloto fueron satisfactorios en cuanto se determinó y verificó todo lo anteriormente descrito además de poder evitar diferentes problemas logísticos en la posterior recogida de datos para el estudio experimental cuyos resultados ofrecemos más adelante.

Antes de comenzar a detallar el proceso seguido, sería necesario comentar que todos los grupos de estudiantes siguieron el mismo formato de actividad y con la misma cadencia en el tiempo.

En la primera sesión, los noventa estudiantes que empezaron el estudio (lo completaron en su totalidad treinta de ellos) recibieron una prueba de nivel de inglés y una prueba inicial de vocabulario que incluía los veinte términos meta (*Test Previo* en el apéndice) y algunos distractores. En esa misma sesión, se pidió a los participantes que tradujeran el primero de los textos y que al consultar las palabras glosadas, dejaran constancia de ello. Durante las sesiones en las que los sujetos tenían que traducir, la instructora sólo resolvía dudas con respecto al proceso a seguir en la tarea indicada pero nunca se les proporcionó significados de palabras o se les ayudó propiamente a hacer la tarea ya que podían utilizar el glosario proporcionado.

Entre sesión y sesión (una semana) se corrigieron los textos traducidos por los alumnos (se ofrecen dos ejemplos en el Anexo). Como se observa en los textos corregidos, la autora de este estudio y, a su vez, participante en la corrección de dichas traducciones, hizo tres tipos de anotaciones o correcciones a dichos textos: no corrección (palabras correctas o control), subrayar la palabra incorrecta o escribir la opción adecuada. No se corrigió nada más del texto sino solo los términos meta. Los sujetos recibieron los textos corregidos dos veces porque no había seguridad de que con una sola corrección, el participante fuera a acertar la palabra. Aunque es importante señalar que en esa segunda sesión donde el participante vuelve a recibir correcciones, se le indica que no tiene que volver a escribir toda la traducción sino sólo aquellas frases donde se haya producido un error.

Una semana más tarde, y tras recibir sus textos traducidos para que los volvieran a escribir, se les dio instrucciones explícitas sobre lo que tenían que hacer con las correcciones: volver a

escribir teniendo en cuenta las correcciones y volviendo a consultar el glosario si era necesario. Se les informó de que existían tres tipos de correcciones y la diferencia entre ellas. En el caso de que los sujetos hubieran dejado en blanco la traducción de uno de los términos meta, se les subrayó e indicó que debían elegir una opción de las ofrecidas.

En la tercera sesión los participantes recibieron el segundo texto para traducir con la ayuda de su correspondiente lista de términos glosados. El proceso que se siguió fue el mismo que para el primer texto y tras una semana volvieron a recibir las correspondientes correcciones para volver a escribir el texto. La única diferencia con el Texto 1 es que en el segundo texto aparecen términos repetidos.

Una vez completadas las dos tareas de traducción de textos a lo largo de seis semanas, se procedió a la administración, sin previo aviso, de dos pruebas semanales de vocabulario. La primera de ellas, a corto plazo, se realizó una semana después y la segunda, a largo plazo, tres semanas más tarde. Dichas pruebas eran iguales a la recibida en la primera de las sesiones pero el orden de los términos fue diferente.

3.5. PRUEBAS DE VOCABULARIO.

TEST INICIAL

El fin de este test era comprobar que no conocen el significado de los términos meta porque se supone que los van a aprender durante la lectura y traducción y con el *feedback* que recibirían posteriormente. Se intentó evitar el problema que puede surgir al hacer un test previo: la posibilidad de poner a los participantes en aviso sobre lo que se les va a pedir en el test final y que pudiesen memorizar o buscar los términos en casa entre sesión y sesión. Se optó, por ello, por incluir palabras extra (*distractors*) que no aparecen en los textos que iban a traducir y que tenían como finalidad el que los participantes del estudio no localizaran los términos objeto de estudio.

Como se aprecia en el Test inicial (Anexo 3) se trataba de una traducción directa (inglés-español) de 40 elementos. Los términos aparecen aislados, sin contexto alguno, ordenadas en forma de listado y con una indicación sobre el tipo de palabra que se busca (*noun, verb, adjective, etc*).

La prueba inicial de vocabulario (también llamada *Pre-test* en el capítulo 4) fue administrada una semana antes de realizar la primera tarea de traducción con objeto de que transcurriera un cierto tiempo entre la primera vez que los aprendices eran expuestos a los términos originales y el momento de su nueva exposición a los mismos en las tareas a realizar.

TEST POSTERIOR

Respecto a la prueba final de vocabulario (*Post-test*) se trataba de la misma que la inicial pero los términos aparecieron en diferente orden. Los estudiantes recibieron dichas pruebas dos veces: una semana después de finalizar la traducción del segundo texto y, posteriormente, volvieron a completarla dos semanas después.

Las razones de administrar las dos pruebas finales dos veces, tanto a corto como a largo plazo, son, en primer lugar, porque las pruebas inmediatas suelen influir en los resultados de manera engañosa (Waring y Tataki, 2003), resultando en medias más altas que si las pruebas se hicieran algún tiempo después de finalizar el tratamiento. En segundo lugar, porque en el caso de tener dos actividades del mismo tipo, como en nuestro estudio, la realización de pruebas inmediatas después de cada una de ellas advertiría a los sujetos para la siguiente tarea, por lo que las pruebas dejarían de ser inesperadas. En tercer lugar, para poder evaluar no sólo el aprendizaje inicial de vocabulario, sino también su retención a largo plazo, comprobando la evolución de los resultados, si se mantienen en el tiempo o si, por el contrario, experimentan un descenso significativo en el índice de retención.

Los criterios de puntuación seguidos para contabilizar las respuestas de las pruebas de vocabulario fueron: 0 puntos si la respuesta era incorrecta o si la habían dejado en blanco, y 1 punto si la respuesta era correcta.

Siguiendo a Laufer y Hill (2000), si la respuesta en el test era semánticamente exacta pero tenía algún error ortográfico que no distorsionara el significado, se consideraba correcta, como ocurrió en “*refund*” traducida por “*debolución*”. Otras veces, se aceptaron traducciones como “*Broker*” que a veces fue traducida y otras se dejó en inglés como se suele hacer en español al ser un anglicismo de uso común (en el Anexo 3 se encuentran las pruebas de vocabulario iniciales y finales).

3.6. CUESTIONARIOS DE OPINIÓN.

Como en otras investigaciones (Cohen, 1987; Ferris, 1995; Ferris y Roberts, 2001) se ha intentado también en este estudio reflejar las opiniones o preferencias de los estudiantes con respecto al tipo de corrección preferido. Para ello, se diseñó un cuestionario que tendrían que completar después de que terminaran todo el proceso de corrección de los textos. El objetivo principal era saber si creían que el **modo** en el que se les corrigió les había ayudado, no el hecho de que se les corrigiera.

El diseño de cuestionario elegido (Anexo 6) fue del tipo gradación (Levelt's), como podemos ver en este extracto:

2. Me han gustado las siguientes acciones del profesor tras mi traducción:

a) el subrayado de la palabra

-2 -1 0 +1 +2

b) el que me den la palabra correcta

-2 -1 0 +1 +2

c) ignora mi error

-2 -1 0 +1 +2

La elección de este sistema de gradación tenía como intención evitar la elección dual tipo “sí / no”. Dicha dualidad no suele expresar las opiniones o preferencias personales de manera fehaciente.

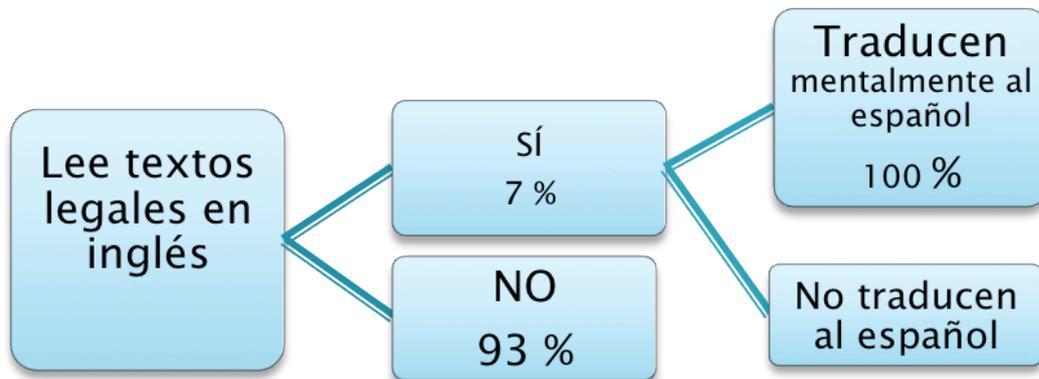
CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS.

El paquete estadístico que utilizaremos para analizar los datos de nuestro estudio es SPSS 11.5 para Windows (*Statistical Package for Social Sciences*); tiene una gran facilidad de manejo y ofrece una gran variedad de técnicas de análisis estadístico.

4.1. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO PREVIO Y DE INGLÉS GENERAL.

Antes de comenzar a analizar los resultados del estudio, sería necesario referirnos a algunos datos generales obtenidos del cuestionario previo al estudio. Una de nuestras premisas era que la lectura de textos legales en inglés requiere una lectura palabra por palabra y, en la mayoría de los casos, una traducción mental. Esa fue una de las preguntas del cuestionario previo, y, tal y como vemos en el diagrama, sólo el 7 % solía leer textos legales, pero esos sujetos reconocieron hacer exactamente lo previsto: traducir mentalmente el texto al español. Aunque estos resultados carecen de validez estadística, son un ejemplo de una de las características principales de lectura de textos específicos en una segunda lengua, la tendencia a traducir mentalmente. Hay que decir que los alumnos de la Facultad de Derecho no suelen tener que recurrir a textos en una lengua diferente a la materna hasta cursos muy superiores o hasta completar sus estudios y éste es el motivo por el cual sólo el 7 % de los sujetos declaró leer textos legales en inglés.

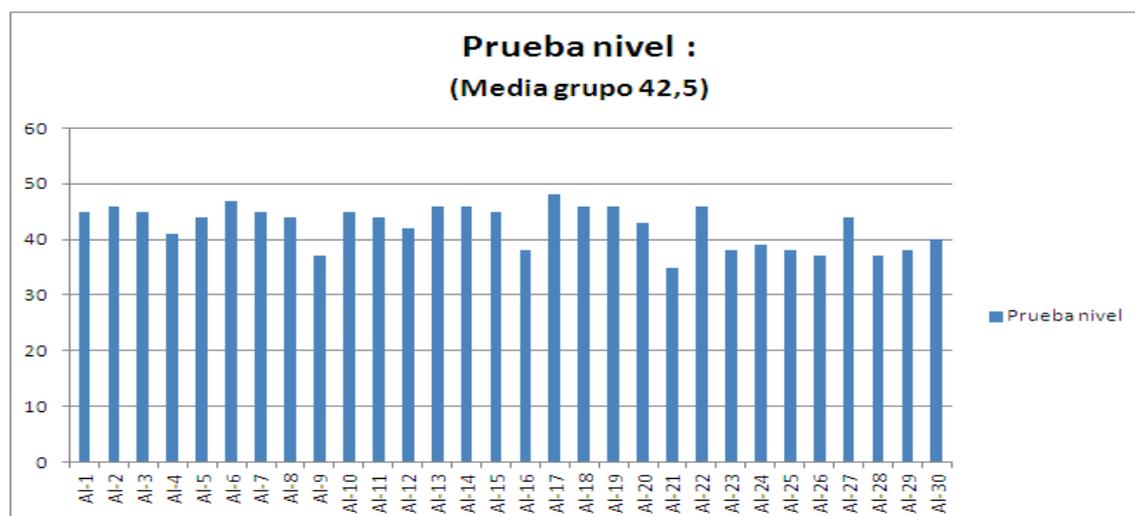
Diagrama: Resultados del cuestionario previo al estudio



La última parte de este cuestionario previo, pretendía averiguar el nivel de inglés de los sujetos con el fin de descartar diferencias significativas que afectaran a los resultados del estudio experimental. Tanto la tabla 6 (pág. 138) como la 8 que aparece a continuación revelan que el rango de notas se situaba entre 35 y 47 de un máximo de 48 ítems. Esto permite pensar en que existió cierta unificación de nivel de proficiencia lingüística ya que la nota media fue de 42,5.

Recordemos que el nivel de vocabulario de inglés general fue analizado mediante un test basado en diferentes estudios de Nation (www.lex tutor.co o www.lognostics.co). En dichos estudios se valora muy positivamente la traducción segunda lengua-primera lengua como elemento evaluador del conocimiento productivo en la segunda lengua.

Tabla 8: Resultados de la prueba de nivel de vocabulario (inglés general)



Prueba de inglés general	
³ Gr. Inicial (1°)	36,2 %
Gr. Avanzado (4°)	41,1 %
Desviación estándar: 3,7	
Media: 42,5*	

Como ya dijimos, la división entre grupo inicial y avanzado no se debe al nivel de inglés sino a los conocimientos generales sobre Derecho en lengua española.

³ Con respecto al 27 % resultante de la diferencia entre los porcentajes de los dos grupos que no aparece en la tabla 8, hay que señalar que corresponde al número de estudiantes que no completaron el número total de sesiones que se realizaron y, por lo tanto, no se tuvo en cuenta sus resultados de nivel de inglés general.

4.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Resultados en las pruebas iniciales de términos meta.

La prueba previa al estudio (Test previo) corroboró los resultados obtenidos en la prueba inicial realizada por los alumnos en la prueba piloto. Al igual que los alumnos de la prueba piloto, los sujetos de este estudio consiguieron una media de 0 para los cuarenta términos contenidos en el test (incluidos los términos distractores), lo cual confirmaba que los estudiantes no tenían conocimiento previo de los términos meta que habían sido seleccionados para el estudio. Esta era una prueba fundamental para el resto del estudio experimental, ya que, en caso contrario, no se hubiese podido estudiar el efecto de la corrección sobre palabras desconocidas.

Resultados totales en las pruebas finales de términos meta.-

En cuanto a las pruebas finales sobre adquisición de términos meta, comenzaremos con la comparación entre las medias obtenidas por los sujetos en las 12 condiciones experimentales y las medias obtenidas en las condiciones de no corrección.

La primera pregunta que hicimos en el capítulo de objetivos era la siguiente:

1. ¿Existe una diferencia significativa en el aprendizaje y retención de vocabulario de una segunda lengua entre una condición de corrección y una de no corrección?

En primer lugar, ofreceremos los resultados de aquellos términos control- no fueron corregidos- con respecto a su porcentaje de retención en las dos pruebas hechas tras las traducciones. Es importante recordar que los términos control tampoco aparecen en el glosario

ofrecido a los alumnos. Además, tal y como dijimos en el capítulo 4, hubo dos pruebas de retención, la primera a corto plazo, tras una semana y la segunda a largo plazo, tras tres semanas.

En la Tabla 9 vemos los resultados obtenidos en las dos pruebas a corto y largo plazo de los términos que no fueron corregidos.

Tabla 9. Porcentaje de retención de términos no corregidos.

Palabra control	Prueba a corto plazo	Prueba a largo plazo	% Total veces acertada
Rate	10%	13,3%	11,65%
Reliance	0%	0%	0%
Bargain	0%	3,3%	1,65%
Binding	6,6%	1%	3,8%
Liabile	10%	10%	10%
Media total	5,3 %	5,5 %	5,4%

En la tabla anterior ofrecemos los porcentajes de retención de los términos meta que **no** fueron corregidos y podemos observar que la media de acierto de términos control (no corregidos) es de 5,4 % siendo bastante inferior a la de términos corregidos como veremos a continuación. Es decir, el 94,6 % de las ocasiones en las que los sujetos tradujeron los términos control, no los acertaron.

En la Tabla 10 ofrecemos los porcentajes de retención de los términos meta que sí fueron corregidos. Además, también se ofrece una división de los resultados entre los grupos inicial y avanzado. Dicha división no ha aparecido en la Tabla de resultados de los términos control porque no hubo diferencias significativas entre ambos niveles.

Tabla 10. Porcentaje de retención de términos meta.

Términos meta	Prueba a corto plazo Grupo Avanzado	Grupo Inicial	Prueba a largo plazo Grupo Avanzado	Grupo Inicial %	% media veces acertada
	%	%	%		
Ownership	82	100	71	85	84,5%
Comply with	12	31	12	31	21,5 %
Fixtures	6	23	6	23	14,5 %
Deed	29	46	24	38	34,25 %
Withhold	0	0	0	0	0 %
Affidavit	12	31	12	23	19,5 %
Claim	53	23	53	23	38 %
Covenant	6	23	6	23	14,5 %
Grantor	18	54	18	54	36 %
Binder	53	8	41	8	27,5 %
Refund	53	31	47	31	40,5 %
Survey	0	31	6	23	15 %
Broker	35	15	35	15	25 %

Trust	0	0	12	0	3 %
Easement	0	15	0	15	7,5 %
Title	35	0	41	0	19 %
Assessment	65	15	65	15	40 %
Deem	0	0	0	0	0 %
Proceeds	18	15	18	15	16,5 %
Boundary	12	15	12	8	11,75 %
Media total	24		22,6		23 %

Como podemos observar en las Tablas 9 y 10, los términos que no se corrigieron se acertaron un 5,4 % de veces como media y las que sí se han corregido un 23 %. La diferencia es significativa, como veremos más tarde, sobre todo en el caso de las que fueron subrayadas. Aunque reconocemos que si sólo tenemos en cuenta esta media, el 77 % de los términos corregidos no se acertó en las pruebas de retención. Esta diferencia se explicará cuando analicemos los diferentes métodos de corrección utilizados en nuestro estudio.

Con respecto a los porcentajes de acierto, debemos comentar que fueron similares tanto a corto como a largo plazo (24 – 22,6 %). Sin embargo, si comparamos algunos de los porcentajes entre los grupos inicial (alumnos de 1er curso) y avanzado (alumnos de 4º curso), vemos que algunos términos meta fueron mejor recordados- tras ser corregidos- por el grupo inicial. Por ejemplo, “*fixtures*”, “*covenant*”, “*grantor*” o “*survey*” fueron términos que resultaron ser recordados en mayor porcentaje por el grupo inicial que por el avanzado. Esto dejaría entrever que la diferencia de nivel de estudios generales de los alumnos no supuso ningún obstáculo para realizar la actividad. Es decir, todos los participantes en el estudio

experimental se comportaron estadísticamente igual, independientemente de si estuvieran en 1° ó 4° de carrera.

La segunda pregunta que nos planteamos en este estudio era:

2.¿Existe una diferencia significativa en el aprendizaje y retención de vocabulario de una segunda lengua con respecto a los diferentes tipos de corrección recibidos?

La tabla 11 que aparece a continuación ofrece los resultados obtenidos de dicha comparación. Por un lado, se ofrecen los datos en forma de Tabla y, a continuación, se ofrecen en forma de gráfico donde se refleja el porcentaje de acierto en las pruebas finales de vocabulario según las diferentes situaciones experimentales programadas con anterioridad.

Tabla 11. Relación tipo de corrección y porcentaje de acierto en la retención.

R= término repetido en ambos textos, NR= término no repetido

T1= Texto 1, T2= texto 2

Rojo- sin corrección por ser correcto

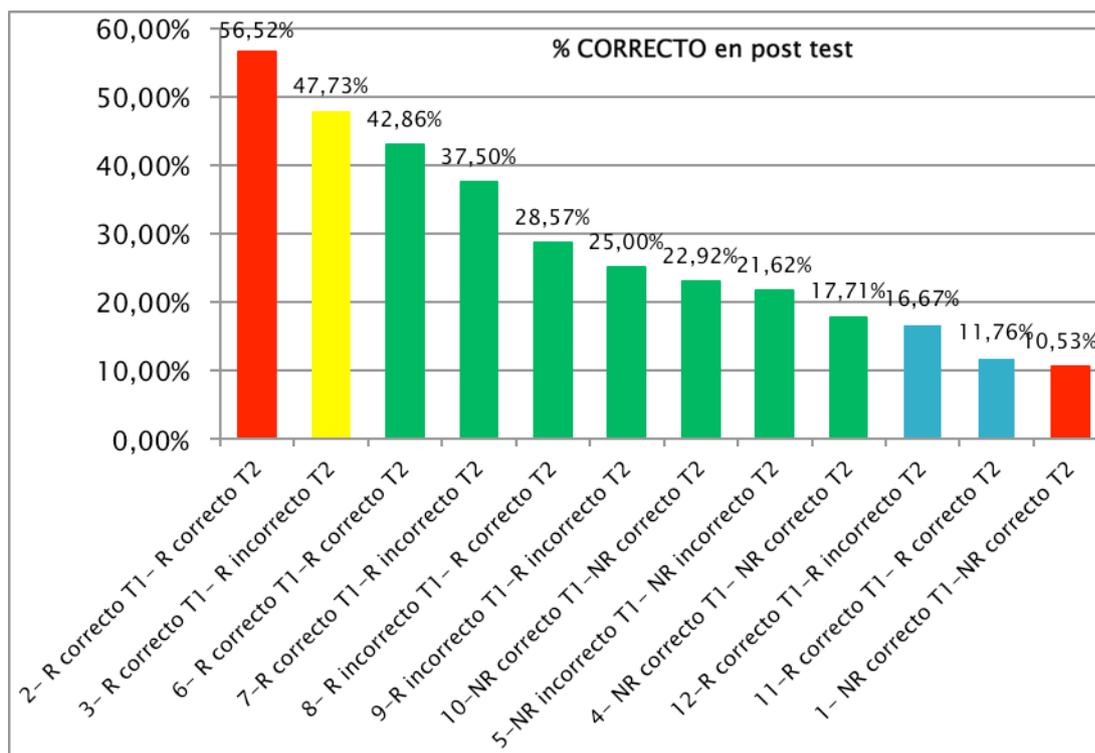
Amarillo: correcta (no se corrige) y luego incorrecta

Verde: subrayada

Azul: se da la palabra correcta.

N= número de ocasiones en que aparece el término meta

CONDICIONES	N	CORRECTO en test posterior	%	INCORRECTO en test posterior	%
2- R correcto T1- R correcto T2	23	13	56,52%	10	43,48%
3- R correcto T1- R incorrecto T2	44	21	47,73%	23	52,27%
6- R correcto T1-R correcto T2	70	30	42,86%	40	57,14%
7-R correcto T1-R incorrecto T2	8	3	37,50%	5	62,50%
8- R incorrecto T1- R correcto T2	7	2	28,57%	5	71,43%
9-R incorrecto T1-R incorrecto T2	4	1	25,00%	3	75,00%
10-NR correcto T1-NR correcto T2	96	22	22,92%	74	77,08%
5-NR incorrecto T1- NR incorrecto T2	37	8	21,62%	29	78,38%
4- NR correcto T1- NR correcto T2	96	17	17,71%	79	82,29%
12-R correcto T1-R incorrecto T2	6	1	16,67%	5	83,33%
11-R correcto T1- R correcto T2	17	2	11,76%	15	88,24%
1- NR correcto T1-NR correcto T2	152	16		136	89,47%
TOTAL:	560				



Por un lado, podemos observar que hubo un total de 560 ocasiones en las que apareció un término meta (N en Tabla 11). De ellas, se corrigió en un total de 341 ocasiones (suma de las diferentes ocasiones en que se subrayó o se dio el término adecuado) y no se hizo en 219 porque fue correctamente traducido. Además, los términos corregidos fueron subrayados en 553 ocasiones (color verde) y se ofreció la palabra adecuada en 23 de ellas (color azul).

Recordemos que habíamos previsto que existirían 12 condiciones o situaciones experimentales que habría que estudiar. Cada una de esas condiciones reflejaban una manera diferente de corregir el término meta según estuviese o no repetido en los textos, o según estuviese correcto en el primer o segundo texto. De este modo, pasamos a detallar los resultados obtenidos para cada una de estas situaciones experimentales. Para ello, resumiremos los resultados refiriéndonos a la tabla 11, comenzando por aquellas condiciones experimentales en las que los términos no fueron corregidos. A continuación, comentaremos los resultados en aquellas condiciones en que los términos incorrectos fueron corregidos de dos maneras diferentes: subrayado e indicación de la palabra correcta.

Condición 1: En esta situación experimental encontramos que el 89 % de las palabras que aparecen por primera vez (no-repetidas y las saben de antemano) y que fueron correctas y por lo tanto, no se corrigieron, no se acertaron en la prueba posterior. Estos resultados corroboran, como veremos más adelante al analizar estos resultados, la efectividad de la corrección de los términos frente a la no corrección.

Condición 2: Por el contrario, en esta segunda situación estarían el 43,48 % de palabras repetidas correctas y no corregidas que no fueron acertadas en la prueba final. Las que fueron subrayadas, en caso de ser incorrectas, eran las que tenían una sola entrada en los glosarios (deberían ser correctas) o dos acepciones a elegir.

Condición 3: El 52,2 % de los alumnos no consiguió recordar el significado de la palabra (repetida correcta en el texto 1 e incorrecta en el texto 2). Es decir, la acertaron en la primera traducción, no se le corrigió y luego no la recordaron la segunda vez que apareció en el segundo texto.

Condición 4: El 82,29 % de los alumnos no recordó el significado de aquellas palabras no repetidas (aparecieron en uno solo de los textos) y que al subrayárselas, corrigieron en la segunda traducción.

Condición 5: El 21,62 % de los alumnos no recordó aquellos términos (no repetidos) que fueron subrayados dos veces, tanto al tenerlos incorrectos en el texto uno como en el texto dos.

Condición 6: El 57 % no acertó el significado de aquellos términos (repetidos) que fueron subrayados tanto en el texto 1 como en el 2.

Condición 7: El 62,5 % fueron alumnos que no acertaron aquellos términos que al ser incorrectos en el texto uno, fueron correctos tras el subrayado pero, al aparecer de nuevo en el segundo texto y volver a ser subrayados, resultaron incorrectos.

Condición 8: Hubo un 71 % de error en las pruebas finales en aquellas palabras que el alumno corrige de manera correcta en la traducción del primer texto y que recuerda cuando aparece en el segundo texto, con lo cual, no necesita ser subrayada de nuevo. Por lo tanto, el alumno sólo es subrayado la primera vez que traduce el texto 1.

Condición 9: En el 75 % de los casos, aquellos términos meta repetidos (este caso es diferente del caso 5 que eran términos no repetidos) que fueron corregidos mediante el subrayado tanto en el primer texto como en el segundo, no se acertó en las pruebas de vocabulario posteriores.

Condición 10: Un 77,08 % de los alumnos no recordaron el significado de aquellos términos (no repetidos y que ofrecían más de tres acepciones léxicas en el glosario) que consiguieron corregir cuando el profesor les escribió el término correcto tanto en el primer texto como en el segundo.

Condición 11: Un 88,24% de los sujetos no acertó el significado de aquellos términos meta (repetidos y que ofrecían más de tres acepciones léxicas en el glosario) tras haber conseguido corregirlos cuando el profesor les indicó la opción correcta en las dos ocasiones que tradujeron.

Condición 12: El 88,33 % de los alumnos erró al traducir palabras que aparecieron en ambos textos. En este caso, al ser palabras que eran muy difíciles de deducir de entre las opciones dadas en el glosario; el profesor les ofreció la traducción correcta pero fallaron al volver a hacer lo mismo en el segundo texto.

De las 12 condiciones experimentales o casos descritos anteriormente, podemos concluir que se obtuvieron los mejores resultados en la retención de vocabulario en las siguientes que aparecen por orden de efectividad:

Condición 2- sin corrección porque la traducción era correcta, término repetido.

Condición 3- Subrayado y término repetido pero incorrecto en el segundo texto tras la corrección.

Condición 6- Subrayado y término repetido, corregido en dos ocasiones.

Condición 7- Subrayado y término repetido, corregido en dos ocasiones pero incorrecto tras la segunda corrección.

A modo de resumen, el mejor resultado de acierto en retención de vocabulario se dio, como era esperado, en aquellos términos que ofrecían una sola posibilidad de traducción en el glosario y que no fueron corregidos ya que era imposible que el alumno fallara en la elección. Con respecto a los demás casos experimentales con mejores resultados, podemos decir que todos coinciden en que el modo de corrección más efectivo ha sido el subrayado. Como ya discutiremos más adelante, es importante mencionar que los resultados obtenidos por el subrayado no hubieran sido tales si no se hubiese producido una revisión por parte del alumno del texto. Es decir, los alumnos tuvieron que volver a traducir aquello que había sido subrayado y volver a leer, si era necesario, el significado de las palabras en el glosario que se les proporcionó. No fue ese el caso cuando se les dio el término correcto, ya que, una de las premisas de las que partimos es que cuando se les ofrece el término correcto no suelen prestarle atención.

En tercer lugar, damos paso a ofrecer los resultados obtenidos referidos a la pregunta:

3.¿Existe una relación entre el término meta y el tipo de *corrección* utilizado para corregirlo con respecto al porcentaje de retención?

A continuación ofreceremos los resultados del porcentaje de acierto de las palabras con respecto al tipo de corrección recibido por cada una. También se ofrece una comparativa entre los resultados obtenidos por los dos grupos- inicial y avanzado.

Tabla 13. Porcentaje de acierto de cada término meta, comparativa entre grupos inicial y avanzado.

Tipo de corrección	Término	Grupo inicial (% acierto)		Grupo avanzado (% acierto)
Subrayada R	Ownership	92	>	76
Subrayada NR	Grantor	54	>	47
Subrayada R	Deed	42	>	26
Subrayada R	Refund	31	<	50
Subrayada R	Comply with	27	>	12
Dada R	Survey	27	>	3
Subrayada NR	Affidavit	27	>	12
Dada R	Claim	23	<	53
Subrayada NR	Fixtures	23	>	6
Dada NR	Covenant	23	>	6
Subrayada NR	Proceeds	15	<	18
Dada NR	Broker	15	<	35
Subrayada NR	Easement	15	>	0

Dada NR	Assessment	15	<	65
Subrayada NR	Boundary	12	=	12
Subrayada NR	Binder	8	<	47
Subrayada NR	Title	0	=	0
Dada NR	Trust	0	=	0
Subrayada NR	Withhold	0	=	0
Subrayada NR	Deem	0	=	0

Al analizar la relación entre el tipo de corrección recibida por cada término meta y el porcentaje de retención, los resultados se dividen por niveles- inicial y avanzado-porque, al contrario de los resultados que se han ofrecido hasta el momento, ofrecen diferencias significativas según sea el nivel de los alumnos.

En el caso del grupo inicial, las medias porcentuales reflejan que aquellos términos que fueron subrayados son los que obtuvieron los cinco mejores resultados en las pruebas de retención. Sin embargo, en el grupo avanzado, los términos que fueron subrayados no resultaron en una mejora tan clara de la retención. Aunque el primer puesto lo ocupa un término subrayado, el segundo y tercer puesto lo ocupan términos que fueron ofrecidos al alumno por el corrector. Creemos, por tanto, que los diferentes resultados observados al detallar los términos corregidos se deben a si éstos aparecen como repetidos o no. Es decir, los alumnos del grupo inicial estuvieron más influenciados por el hecho de que el término se repitiese en ambos textos que los del grupo avanzado; siendo la clase de corrección un factor positivo para ambos.

Otro de los objetivos de nuestro estudio era dar respuesta a la siguiente pregunta:

4.¿Existe una relación con respecto a la ayuda (*glosario*) que se le presta al aprendiz para realizar la tarea y el aprendizaje y retención de vocabulario de una segunda lengua?

Esta pregunta tiene como punto de partida la importancia de la revisión de las correcciones hechas por el profesor. Como ya hemos indicado en capítulos anteriores, la corrección no tendría sentido si el alumno no es “forzado” a revisar las correcciones y, por lo tanto, a volver a leer el texto inicial. Con ese fin, se introdujeron los glosarios en nuestro estudio y las diferentes versiones de las traducciones.

Por un lado vamos a ofrecer los resultados de la consulta de los diferentes términos en el glosario y, por otro lado, la relación entre dicha consulta y los resultados finales en las pruebas de retención. Por último, veremos los resultados de la comparación entre el tipo de entrada ofrecida para cada término y la retención a corto y largo plazo.

Tabla 14. Porcentajes de consulta de los términos meta en grupo avanzado

Texto 1		Texto 2	
Deed	83 %	Easement	72 %
Affidavit	61 %	Binder, Lines	66 %
Withheld	50 %	Boundary	55 %
Deem, covenant,survey	44 %	Broker	44 %
Assessment,grantor,ownership, refund,trust	38 %	Proceeds	33 %
Claim, fixtures	27%	Title	22 %
Comply with	22 %	Company	8 %
Media total consulta de glosario		43 %	

Tabla 15. Porcentajes de consulta de los términos meta en grupo inicial

Texto 1		Texto 2	
withheld	66 %	Binder	66 %
Deem, grantor	58%	Boundary	50%
Claim, deed, ownership	50%	Proceeds, easement, title, lines	41%
Fixtures, refund, survey	41%	Broker	25%
Affidavit, covenant, trust	33%	Company	5%
Assessment	25%		
Comply with	7%		
Media total consulta de glosario		41 %	

En las tablas anteriores, vemos reflejado el porcentaje de alumnos que consultaron cada uno de los términos. En principio, los términos se consultaron en bastantes ocasiones, un 42 % como media. Sin embargo, existen diferencias entre los términos consultados de manera más frecuente por los alumnos del grupo inicial con respecto al avanzado: *deed* y *easement* son los términos más consultados por el grupo avanzado y *withheld* y *binder* por el grupo inicial. Con respecto a los términos menos consultados, ambos grupos coincidieron en que fueron *comply with* y *company*.

Es importante también ofrecer los resultados obtenidos de la comparación entre el porcentaje de acierto en la prueba de retención de vocabulario y el porcentaje de alumnos que consultaron el término.

Tabla 16. Comparación entre el porcentaje de retención del término y el porcentaje de consulta por el alumnado.

Término	INICIAL		AVANZADO	
	%acierto	% Consulta	%acierto	%Consulta
Ownership	92	> 50	76	> 38
Grantor	54	< 58	47	> 38
Deed	42	< 58	26	< 83
Refund	31	< 41	50	> 38
Comply with	27	> 8	12	< 22
Survey	27	< 41	3	< 44
Affidavit	27	< 33	12	< 61
Claim	23	< 50	53	> 27
Fixtures	23	< 41	6	< 27
Covenant	23	< 33	6	< 44
Proceeds	15	< 41	18	< 33
Broker	15	< 25	35	< 44
Easement	15	< 41	0	< 72
Assessment	15	< 25	65	> 38
Boundary	12	< 50	12	< 55
Binder	8	< 66	47	< 66
Title	0	< 41	0	< 22
Trust	0	< 33	0	< 8
Withhold	0	< 66	0	< 50
Deem	0	< 58	0	< 44

Se puede observar que si sólo comparamos el número de veces que se consulta el término con los resultados en la retención de dicho término, no podemos extraer ningún razonamiento o explicación con sustentación positiva. Es más, si sólo concluimos que cuanto más se consulta un término, más se recuerda, no ocurrirían cosas como el que “*deem*” se haya consultado por el 58 % de los alumnos y no se haya acertado nunca en las pruebas posteriores. Es decir, del

mismo modo que hay términos que se consultaron mucho y luego no fueron recordadas por los alumnos (*Claim*), hay otros que no fueron consultados tantas veces y se recordaron más fácilmente. Es decir, se podría concluir que la consulta del glosario, por sí misma, no fue efectiva. Para poder dar una explicación a estos resultados hay que referirse a la propia naturaleza de las acepciones ofrecidas en el glosario así como eliminar el factor del uso del glosario. Como ya analizaremos en la sección de análisis de resultados, las diferencias entre consultar mucho y poco acierto o al revés se deberían al efecto de la corrección, no sólo al efecto de la consulta.

5. ¿Existe una relación entre el tipo de acepción ofrecida en el glosario y el tipo de corrección ofrecida con respecto al porcentaje de retención del término?

Como vimos en el capítulo de diseño del estudio, las traducciones de los términos meta fueron ofrecidos a los alumnos en el glosario de cinco maneras diferentes. A continuación, recordamos las diferentes posibilidades para poder entender las abreviaturas utilizadas en la tabla que ofreceremos más adelante:

- Término repetido (R) en ambos textos y con una sola traducción.
- Término no repetido (NR) y con una sola traducción.
- Término repetido y con múltiples traducciones.
- Término no repetido y con múltiples traducciones.
- Término repetido y con múltiples traducciones de mayor dificultad.
- Términos control repetidos y no repetidos que no aparecen en el glosario.

Se eligieron diferentes métodos de corrección según la dificultad que los participantes tuvieran al traducirlos utilizando los glosarios proporcionados. Recordemos que si se ofreció una sola acepción para un término meta, se esperaba que el alumno no fallara en la traducción

mientras que si se ofrecía más de tres acepciones, se buscaba que el alumno fallara para poder utilizar determinado método de corrección.

Tabla 17. Porcentaje de retención término meta y tipo de acepción ofrecida en glosario

Ownership 1 acepción- R	83 %
Refund 3 acepciones R	40 %
Assessment +3 acepciones NR	40 %
Claim +3 acepciones R	38%
Deed 3 acepciones R	34 %
Grantor 1 acepción NR	36 %
Binder 1 acepción NR	27 %
Broker +3 acepciones NR	25 %
Title +3 acepciones NR	19%
Affidavit 3 acepciones NR	19 %
Comply with 1 acepción R	19 %
Proceeds 3 acepciones NR	16 %
Survey +3 acepciones R	15 %
Fixtures 1 acepción NR	14 %
Covenant +3 acepciones NR	12 %
Boundary 1 acepción NR	11 %
Easement 3 acepciones NR	7 %
Trust +3 acepciones R	3 %
Deem 3 acepciones R	0 %
Withhold 3 acepciones NR	0 %

Podemos observar que, tal y como ya se preveía, el término que mejor resultado obtuvo era uno que ofrecía una entrada simple y se repetía en ambos textos- *ownership*ág. A continuación, ocupando las tres primeras posiciones en valores porcentuales, encontramos términos que ofrecían acepciones de tipo múltiple (3 acepciones) o de gran dificultad (+3 acepciones)- *refund*, *assessment*, *claim*. Estos resultados confirmarán el valor positivo de los glosarios para traducir y corregir las versiones de la traducción, cosa que incide en una mayor retención del término.

Una de las cuestiones básicas en cualquier estudio experimental de nuestro campo es conocer si el nivel de los alumnos ha tenido alguna influencia en los resultados obtenidos. Por consiguiente, con anterioridad formulamos la siguiente pregunta:

6.¿Existe una relación entre los *resultados* y *el nivel de* conocimientos de la materia del aprendiz?

A continuación ofrecemos una Tabla donde se reflejan los resultados de la retención de vocabulario en las pruebas realizadas a corto y largo plazo y comparando los dos grupos de sujetos:

	Prueba a corto plazo	Prueba a largo plazo	
Gr. Inicial (1º)	27 %	26%	26,5 (media)
Gr. Avanzado (4º)	25 %	22%	23,5 (media)

Recordemos que la división hecha al comienzo de este estudio entre grupo inicial (1º) y avanzado (4º) no se establece con respecto al nivel de inglés general de inglés de los participantes sino a su nivel de conocimiento de la materia objeto de la traducción. El nivel de inglés se estudió antes de comenzar el estudio y los resultados obtenidos con respecto al nivel general fueron bastante homogéneos en ambos grupos (media 42,5 %), siendo la desviación estándar de 3,7 %. Como ya avanzamos anteriormente, la división entre grupos inicial y avanzado no se correspondería con un nivel de proficiencia lingüística. Por lo tanto, no podemos concluir que los resultados obtenidos por los grupos 1º y 4º se deba a su nivel de conocimiento de inglés sino a sus conocimientos del vocabulario específico de la materia.

Del cálculo porcentual del número de aciertos, entre la prueba a corto plazo y la hecha a largo plazo, se entiende que existe una diferencia entre los resultados obtenidos entre los alumnos de 4º (25% - 22%) y los de 1º (27% - 26%). Ahora bien, no es erróneo concluir que la diferencia entre las pruebas a corto y largo plazo de los alumnos de 1º no es significativa (1%) y esa misma diferencia es de 3 % para los alumnos de 4º. Esto deja entrever que los alumnos de 1º empeoraron sus resultados entre la prueba a corto plazo y la hecha a largo plazo en menor medida que los de 4º, algo que no tendría lógica si tuviésemos como punto de partida que los alumnos de 1º tienen menor nivel de conocimientos generales sobre el Derecho que los de 4º. Aunque tampoco podemos afirmar que los alumnos de 4º curso ofrezcan una diferencia significativa en los resultados obtenidos entre dichas pruebas.

Por lo tanto, no podemos concluir que exista una diferencia entre los grupos inicial y avanzado con respecto al grado de acierto de los términos meta del estudio experimental.

Por último, también deseábamos contar con la opinión de los participantes en el estudio sobre el proceso de corrección de vocabulario y, para ello, se partía de dos cuestiones:

7.¿Existe una preferencia por parte del alumnado sobre el tipo de corrección recibido?

8.¿Existe una *conciencia* por parte del alumnado sobre la *utilidad de la corrección*?

Con el fin de que podamos recordar el tipo de preguntas que los sujetos tuvieron que responder y, a la vez, los resultados obtenidos para cada una de ellas, ofrecemos el test de opinión junto con las medias obtenidas:

<u>TEST DE OPINIÓN</u> Resultados de medias (máximo = 2)	
1. Me ha gustado que el profesor corrigiera los errores de mi traducción	1,73
2. Me han gustado las siguientes acciones del profesor tras mi traducción:	
a) el subrayado de la palabra	1,40
b) el que me den la palabra correcta	1,60
c) ignora mi error	0,83
3. El que el profesor corrija mis errores mejoró mi comprensión del texto en inglés	1,43
4. Las siguientes acciones del profesor me ayudaron a mejorar mi segunda versión de mi traducción:	
a) el subrayado de la palabra	1,23
b) el que me den la palabra correcta	1,70
c) ignora mi error	0,90
5. El que el profesor corrija mis errores ha mejorado mis conocimientos en inglés	1,40
6. Las siguientes acciones del profesor han mejorado mis conocimientos de inglés:	
a) el subrayado de la palabra	1,33
b) el que me den la palabra correcta	1,67
c) ignora mi error	0,87

Tabla 18: Resultados test de opinión (resumen de la tabla ofrecida en Anexo 8):

	TEST DE OPINION											
	1.a	2.a	2.b	2.c	3.a	4.a	4.b	4.c	5.a	6.a	6.b	6.c
Promedio 4º curso:	1,82	1,24	1,65	-0,71	1,29	1,06	1,71	-1,00	1,47	1,18	1,65	-0,94
Promedio 1º curso:	1,62	1,62	1,54	-1,00	1,62	1,46	1,69	-0,77	1,31	1,54	1,69	-0,77
Promedio total:	1,73	1,40	1,60	-0,83	1,43	1,23	1,70	-0,90	1,40	1,33	1,67	-0,87

Resultados:

Preguntas 1 y 2 – preferencias sobre el tipo de corrección.

Preguntas 3, 4, 5 y 6 - conciencia por parte del alumnado sobre la utilidad de la corrección o de la no corrección.

Como se puede observar en las dos tablas anteriores, a los sujetos que participaron en el estudio les gustó que el profesor les corrigiera los errores cometidos (1,73 / 2). Con respecto al tipo de corrección preferido, el que el profesor les de la palabra adecuada fue lo que más les gustó (1,60 / 2) y el que el profesor no corrigiera los errores no les gustó tanto (-0,83 / 2). Estos resultados son similares a los de Tragant (1996) donde el 83% de los sujetos prefería que se le corrigieran todos los errores, el 0% que no le corrigieron y el 78,5% prefiere que se les dé el modelo correcto.

Sin embargo, dichos resultados difieren de los encontrados por Cohen (1987); Ferris, (1995) y Ferris y Roberts (2001) que aluden a que el orden de preferencia es en primer lugar el subrayado acompañado de una indicación sobre el tipo de error cometido, en segundo lugar los estudiantes preferirían que se les diese la palabra correcta y en último lugar estaría el subrayado simple.

La segunda parte del cuestionario de opinión se centraba en la utilidad que el alumnado daba a los diferentes tipos de corrección recibidos, no a su opinión personal al respecto. En primer lugar, la utilidad de la corrección sobre la comprensión general del texto (1,43 /2) también obtuvo buenos resultados. De manera más específica, también resulta ser una corrección explícita (palabra dada) la que encontraron más útil para mejorar sus traducciones así como la menos útil, el no recibir ninguna corrección.

Esos mismos resultados fueron los encontrados para la utilidad de la corrección para mejorar sus conocimientos de inglés.

4.3. ANÁLISIS.

Una vez que han sido analizados los datos extraídos en las dos traducciones y pruebas de vocabulario a corto y largo plazo, procedemos a sopesar dichos resultados en relación con cada uno de los objetivos de nuestra investigación a los que dan respuesta.

La primera pregunta que nos planteamos consistía en si existe una diferencia significativa en el aprendizaje y retención de vocabulario de una segunda lengua entre diferentes condiciones de corrección y una de no corrección de la traducción. Como podemos observar en las tablas de resultados ofrecidas en la sección anterior, se confirma la existencia de una diferencia entre una condición de corrección y una de no corrección con respecto al porcentaje de retención de vocabulario tanto a corto como a largo plazo. Tras un total de 152 veces que apareció un término en una situación de no corrección, sólo un 10,53 % de los alumnos consiguió recordar el significado en las pruebas de traducción al español.

Como era previsible, se demuestra la utilidad de la corrección en la escritura, al menos, en la traducción como método de evaluación de la lectura intensiva. A diferencia de los estudios que analizamos en el capítulo 2, donde se hacía referencia a la ineficacia de cualquier tipo de corrección (Truscott, 1996 y 1999), los sujetos que participaron en este estudio consiguieron retener mejor aquellos términos que fueron corregidos que aquellos que no lo fueron. Estos resultados reforzarían los obtenidos por Chandler (2003) que demostró que la corrección de errores mediante el subrayado y la reescritura tienen un efecto positivo sobre la precisión y que la falta de corrección no tiene ninguno. Es muy importante destacar el efecto de la revisión del estudiante sobre la corrección recibida que ha tenido un papel crucial en nuestro estudio. Recordemos que los sujetos recibieron las correcciones dos veces y tuvieron oportunidad de volver a escribir las traducciones teniendo en cuenta tales correcciones.

Hendrickson (1978) también concluyó que dicha revisión sobre el *feedback* es crucial. Como concluimos en el capítulo 2, la mayoría de los estudios se han centrado principalmente en la corrección gramatical más que en el desarrollo del vocabulario y no se ha tenido en cuenta, en muchos de ellos, si la lengua evaluada era conocida o no. En nuestro estudio, sin embargo, se partió de la base de que los sujetos no conocían el vocabulario que iba a ser corregido en las traducciones. A partir del desconocimiento y el error, se pudo llegar a conclusiones reales sobre el efecto de la corrección en la retención de vocabulario desconocido tal y como se puede ver en la sección anterior de este capítulo donde se demuestra que los sujetos que participaron en el estudio desconocían los términos meta.

La segunda pregunta de nuestra investigación se refería a la posible relación entre los diferentes tipos de corrección recibidos y el aprendizaje y retención de vocabulario en una segunda lengua. Tal y como explicamos en el capítulo 3, se estudiaron 12 condiciones experimentales, cada una de las cuales resultó en una serie de porcentajes que reflejan el grado de retención de vocabulario.

El resultado más evidente y que refuerza la hipótesis de nuestra primera pregunta es que el mayor porcentaje de acierto (56,52 %) se dio en aquellos términos que no fueron corregidos por ser correctos ya que se trataba de términos que sólo ofrecían una posibilidad de traducción en el glosario. Esta era una de nuestras hipótesis de partida que confirmó que había diferencia entre aquellos términos que eran correctos y no corregidos con los que no son correctos y fueron corregidos. Es decir, en cierto modo había que forzar una situación experimental donde, tras consultar el término en el glosario, no hubiese posibilidad de error al tratarse de una sola acepción la que se ofrecía.

También es importante comentar que aquellos términos que eran correctos en una primera traducción y que no se repitieron, obtuvieron el peor de los resultados de acierto (10,53 %) en

las pruebas de vocabulario posteriores porque a pesar de que los estudiantes los tradujeron correctamente en el primer texto, al no volver a aparecer más, no fueron acertados en las pruebas posteriores. Estos resultados también eran los esperados ya que se tuvo en cuenta el factor de la repetición a la hora de la elección de los términos meta. Como explicamos en capítulos anteriores, si deseábamos estudiar el efecto de los diferentes tipos de corrección sobre la traducción de diferentes términos, el hecho de que el estudiante encuentre dichos términos más de una vez variaría los resultados.

El segundo mejor resultado se obtuvo en la condición experimental 3. Los sujetos que acertaron el término en la primera traducción pero no la segunda vez que aparecía y que, por tanto, sólo se les subrayó una vez, recordaron el término un 47,7% de las ocasiones. Existe una diferencia positiva, con respecto al grado de retención, con la situación anterior en la cual el sujeto no fue corregido por haber acertado la palabra en ambos textos. Este resultado coincide con nuestra hipótesis de que debe existir algún tipo de atención y corrección si se busca la precisión en la retención de vocabulario producido en la escritura translaticia.

A continuación reflejamos los resultados de Chandler (2003). En una tabla se ofrecen resultados y se ve que los estudiantes cometieron bastantes menos errores en sus revisiones si el profesor hizo correcciones escritas:

	Media de errores por cada 100 palabras en las revisiones	Desviación estándar
Palabra dada	1.1	2.4
Subrayado+ descripción	3.1	3.8
Descripción	4.9	4.7
Subrayado	4.6	6.3

Si comparamos estos resultados con los encontrados con respecto al tipo de corrección más efectivo en nuestro estudio, encontramos que el subrayado de términos repetidos en ambos textos resultó en que casi la mitad (42,86%) de los sujetos consiguió recordar los términos en las pruebas posteriores. Este resultado coincide con los encontrados por Chandler (2003),

Ferris (1999), Ferris y Roberts (2001), Lee (1997), Makino (1993), de los citados en el capítulo 2 aunque la mayoría de esos estudios analizaron la repercusión de la corrección gramatical. Ya hemos indicado que son muy pocos los estudios hechos sobre el efecto de las correcciones sobre la adquisición de vocabulario y que esa es precisamente una de las novedades que presenta nuestro estudio. Uno de los pocos estudios que tendría un formato similar al nuestro aunque investiga el uso apropiado de la construcción condicional en inglés, Li y Lin (2007), también concluye que tanto el subrayado como la revisión son necesarios para que aumente la precisión en la escritura.

Es más interesante aún para nuestro estudio el resultado obtenido en todas las diferentes condiciones experimentales donde el término incorrecto ha sido subrayado por el profesor. El orden de efectividad del subrayado basado en los resultados reflejados en la sección 4.2 quedaría resumido de la siguiente manera:

ORDEN DE EFECTIVIDAD DE LOS TIPOS DE CORRECCIÓN

- 1 . Subrayado** dos veces, término repetido. Condición 6.
- 2. Subrayado** una vez, término repetido. Incorrecto en la segunda vez que se encuentra. Condición 7.
- 3.Subrayado** una vez, término repetido. Correcto la segunda vez que se encuentra. Condición 8.
- 4.Subrayado.** Término repetido. Incorrecto en ambos textos. Condición 9.
- 5.Subrayado** dos veces, término no repetido. Incorrecto dos veces. Condición 5.
- 6.Subrayado** una vez, término no repetido. Incorrecto una vez. Condición 4.
- 7.Dar término correcto,** término repetido, incorrecto la segunda vez. Condición 12.
- 8.Dar término correcto,** término repetido, correcto en ambos textos. Condición 11.

Se verifica, por tanto, una ventaja del subrayado sobre las otras opciones de corrección recibidas; el subrayado de los términos que aparecen en ambos textos fueron los que se recordaron mejor. Como hemos mencionado, las otras opciones de corrección- dar término correcto- obtuvieron unos resultados porcentuales bastante inferiores al subrayado. La explicación a tales resultados se basaría en el efecto positivo de la obligatoriedad que tuvo el alumno de tener que volver a traducir el término tras ser subrayado.

Las condiciones experimentales 11 y 12 donde el alumno recibía del corrector la palabra correcta ya que los términos eran bastante difíciles de deducir por ofrecer múltiples acepciones en el glosario, obtuvieron los peores resultados en las pruebas de retención tanto a corto como a largo plazo, a pesar de aparecer en ambos textos. Es interesante, sin embargo, que al dar el término correcto existe una diferencia positiva si el alumno se equivoca en el segundo texto y el profesor lo corrige. Este último caso (condición 12) tendría como resultado una mayor retención que si no se le corrige en ningún caso.

A diferencia de algunos de los estudios que analizamos anteriormente, los resultados de nuestro estudio para las diferentes condiciones de traducción de términos reflejan unos índices de adquisición de vocabulario muy superiores en el caso del subrayado sobre el ofrecimiento de la palabra correcta. Esto se puede deber a que si se corrige dando la palabra, el aprendiz puede prestar atención o no a lo que el profesor ha escrito y, puede compararla a la versión original, especialmente si el texto tiene que ser reescrito y no simplemente revisado. Ferris (2000) demuestra que la corrección directa lleva a revisiones más correctas que el *feedback* indirecto.

Como mencionamos anteriormente, en nuestro estudio hemos analizado el papel desarrollado por las diferentes condiciones en las que se presenta el nuevo vocabulario: el alumno presta atención al término porque tiene que traducirlo, evaluar su significado al tener que consultarlo

en el glosario y volver a evaluar su elección tras ser corregido. Este enfoque no deja opción a la casualidad a la hora de evaluar el efecto de la corrección en la escritura porque tanto la cantidad (el número de términos está predeterminado) como la calidad (se abarcaron todas las posibilidades experimentales) de lo evaluado está definido de antemano.

Con respecto a la pregunta 3 que planteaba si existe una diferencia significativa entre el término meta y el tipo de corrección utilizado para corregirlo con respecto al porcentaje de retención, podemos afirmar que sí es así. Se corroborarían los resultados obtenidos para la corrección a nivel general y, de ese modo, los términos meta subrayados fueron mejor recordados que los que no fueron corregidos o aquellos que fueron dados a los alumnos por el corrector.

Debemos recordar que ya habíamos descrito como existía la necesidad de tener en cuenta el efecto de la repetición de los términos si queríamos evaluar la retención tanto a corto como a largo plazo. Según estos mismos resultados podemos reafirmar una de las hipótesis sobre el papel de la repetición de los términos ya que los sujetos que participaron en el estudio tuvieron una mayor dificultad para recordar aquellos términos meta que no se habían repetido en ambos textos.

La cuarta pregunta que nos planteábamos como objetivo de esta investigación corresponde a la relación entre el uso del glosario y la retención de vocabulario.

Los resultados que ofrecimos en la sección anterior reflejaron el uso significativo del glosario por parte de los alumnos pero dicho uso no resultó siempre en una traducción correcta de los términos. Este resultado era previsible dado que el diseño del glosario preveía la dificultad de algunos de los términos. Es decir, se diseñó un glosario que tuviese términos difíciles de traducir por el número de acepciones ofrecidas. De este modo, hubo términos que se consultaron mucho y se recordaron poco en las pruebas de retención y al contrario. Por lo

tanto, no se puede concluir que la consulta del glosario, por sí misma, fuera efectiva. La efectividad del uso del diccionario no se debió a si lo consultaron mucho o poco sino al efecto de la corrección en aquellos términos que ofrecían entradas difíciles (más de tres acepciones). Estos resultados tienen relación con la pregunta siguiente que nos planteamos en el estudio sobre si existe una relación significativa entre el tipo de acepción ofrecida en el glosario y el tipo de corrección recibido con respecto a la retención del término.

Los resultados descritos en la sección anterior reflejan un beneficio de las acepciones múltiples sobre las simples, al menos en la tarea de escritura translaticia. Esta conclusión sería similar a las de Hulstijn (1992) y Watanabe (1997) que apreciaron beneficios de las simples sobre las de elección múltiple siempre que estas no dispongan de *feedback* para reducir el riesgo de retener la opción incorrecta, Nagata (1999). Este sería el caso precisamente de este estudio experimental, donde se pretendía que los sujetos erraran al elegir algunas de las opciones ofrecidas en los glosarios para poder, más tarde, recibir *feedback* al respecto.

La razón que podría explicar la superioridad de las acepciones múltiples sobre las simples es precisamente que el alumno tenía que volver a comprobar la elección hecha antes de la corrección recibida ya que, evidentemente, no había elegido la opción correcta. Las opciones simples ofrecidas tenían el objetivo de hacer que el alumno no se equivocara en la elección y no se le corrigiera, para poder observar así el efecto de la posterior corrección y revisión. De ahí que las condiciones de corrección de nuestro estudio demuestren su superioridad frente a condiciones de no corrección, pues las condiciones experimentales diseñadas incorporan actividades que no se limitan a un foco en la simple consulta de una entrada, sino que inducen, además, a un foco de atención en la corrección recibida y en la lectura total de la entrada léxica. Esta revisión de la entrada léxica, a la que el alumno es forzado mediante la corrección, evitaría que el alumno elija la primera acepción que aparece

y, por tanto, la traducción sea mucho más efectiva. Es decir, lo que determina la efectividad no es la entrada léxica sino la respuesta pedagógica del alumno ante la corrección recibida-consulta del glosario.

La sexta pregunta abordaba la relación entre el nivel de conocimientos de los sujetos que participaron en el estudio y los resultados obtenidos en las diferentes pruebas de retención de vocabulario en la traducción, podemos concluir que no existen diferencias significativas a nivel general. Como ya adelantamos en la sección anterior, los sujetos de nivel avanzado (4º de carrera) no mostraron diferencias significativas entre la prueba a corto plazo y la prueba administrada dos semanas después. Aunque los de nivel inferior (1º de carrera) empeoraron sus resultados en la prueba a largo plazo, no podemos deducir que tal diferencia sea estadísticamente válida como para poder afirmar que su comportamiento en con respecto a la retención de un vocabulario específico fuera diferente a los de nivel avanzado.

La explicación para ello nos remite al argumento que expusimos en el capítulo 4.3.1.: La diferencia entre ambos grupos se debía más a sus conocimientos sobre vocabulario legal en la primera lengua ya que los de nivel avanzado ya llevaban estudiando Derecho tres años mientras los de nivel inicial acababan de empezar a estudiar. Por lo tanto, no podemos concluir que la diferencia de conocimientos previos sobre vocabulario técnico haya afectado a los resultados en nuestro estudio experimental. Recordemos que se comprobó que ninguno de los términos meta eran conocidos para los alumnos.

Las dos últimas preguntas que nos planteamos como objetivo de nuestra investigación examinan las preferencias por parte del alumnado sobre el tipo de corrección recibida y si es consciente de la utilidad de la corrección.

Los resultados ya señalados reafirman los estudios anteriores al respecto y podemos afirmar que a los alumnos que escriben en una segunda lengua les gusta ser corregidos. Además que

el método de corrección preferido es el que se le dé la palabra correcta. La explicación para ello es que, en general, los alumnos prefieren una corrección más explícita ya que, tal y como señalaron Cohen y Cavalcanti (1990), el uso de técnicas menos explícitas (subrayado, uso de símbolos, señalar al margen, etc) pueden resultar ambiguas y requieren menos esfuerzo por parte del aprendiz.

A pesar de que las opiniones de los alumnos sobre la utilidad de los diferentes tipos de corrección no coincidieron con los resultados obtenidos en nuestro estudio empírico, es interesante valorar su visión de lo que es útil o no para aprender un segundo idioma, al menos, a la hora de traducir un texto. Otra explicación para que el subrayado haya sido menos valorado por los alumnos es que implica más trabajo por su parte ya que, en este estudio, se les pedía que revisaran lo incorrecto para volver a traducirlo. Además, si la tarea se hubiese realizado como habitualmente, en casa sin la presencia de un profesor, los alumnos probablemente hubieran ignorado las correcciones hechas por el profesor en las que se les da el término correcto. Véase a este respecto Suzuki (2012).

4.4. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL.

Como conclusión, podemos afirmar que este estudio demuestra que la utilización de un *feedback* correctivo en la escritura no es completamente inútil ni dañino como dijo Truscott (1996) sino que además es muy útil para mejorar la precisión en el proceso de aprendizaje de vocabulario en la lectura usando como vehículo la traducción. De los resultados obtenidos se deduce que las correcciones recibidas son útiles siempre que el aprendiz de una segunda lengua preste una atención adecuada a dichas correcciones. Esa atención no se prestaría como parte del proceso de escritura sino que, en nuestro caso, la atención es más detallada ya que el alumno tuvo que prestar atención a la traducción de los términos. De ese modo, la atención se focalizó en aspectos más específicos como el aprendizaje de vocabulario y no sólo en aspectos discursivos o gramaticales. Obviamente, las conexiones entre los conocimientos previos y las correcciones serán más o menos efectivas dependiendo del nivel de competencia lingüística del aprendiz. Esto es especialmente frecuente en el caso de los textos legales o técnicos en general, donde esa conexión es más evidente.

Como ya indicamos al principio de este trabajo, la traducción que se realiza de manera natural por los profesionales de la abogacía al enfrentarse a textos legales, se ha reproducido en este estudio experimental para poder estudiar el papel de la corrección en el aprendizaje de vocabulario en la lectura intensiva. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, podemos concluir que la corrección hecha sobre un texto traducido resultante de dicha lectura es necesaria y fundamental si se desea que el vocabulario se retenga a largo plazo.

Otro aspecto importante resultante de este estudio es la necesidad de que los estudiantes reciban las correcciones en un plazo de tiempo no demasiado largo. En nuestro estudio experimental, el plazo fue de una semana y planteamos dicho plazo como el máximo para que el alumno sea capaz de relacionar la traducción hecha con la corrección recibida. En caso de

que dichas correcciones se hubieran dilatado en el tiempo, los participantes en el estudio no hubieran recordado lo que habían traducido ni los significados que ofrecía el glosario. Como consecuencia, podemos decir que, si se desea que las correcciones sobre el vocabulario en la traducción sean útiles en términos de aprendizaje, se deben hacer a corto plazo.

Las conclusiones que podemos extraer tras el análisis de los resultados logrados son las siguientes.

Primeramente, hemos descubierto la existencia de una superioridad de aprendizaje de vocabulario en diferentes condiciones de corrección en la traducción y una condición de no corrección. Este hallazgo era previsible teniendo en cuenta las investigaciones realizadas en el campo de la escritura en segunda lengua aunque dichos estudios estaban, en su mayoría, centrados en la corrección de elementos gramaticales y no léxicos. La novedad del presente estudio se centra más, por tanto, en la demostración empírica de un aprendizaje de tipo productivo cuando la evaluación de la lectura intensiva se realiza a través de la corrección de la escritura translaticia.

También hemos verificado la superioridad estadísticamente significativa de la condición experimental en la que el alumno falla al traducir un término y tenga que ser corregido. Dicha condición ofrece la posibilidad de recordar el término con mayor facilidad tanto a corto como a largo plazo. Con respecto al tipo de corrección (*feedback*) más efectivo en nuestro estudio, encontramos que el subrayado fue el que obtuvo mejores resultados. Dicha efectividad sería novedosa con respecto a los resultados de anteriores estudios (Chandler, 2003; Ferris, 1999) ya que se centra en el aprendizaje de vocabulario en la escritura y no en aspectos gramaticales o discursivos. Este hallazgo confirmaría la necesidad de ir un paso más allá de las actividades de corrección de la escritura para garantizar que los aprendices presten atención al vínculo entre los elementos corregidos y la necesidad de una revisión para un posterior aprendizaje.

Dicha atención prestada a los términos también se debió a que en este estudio se tuvo en cuenta el papel de la repetición de términos que tuvo un efecto acumulativo para su retención.

Los resultados extraídos de los tests de opinión formulados a los participantes en el estudio también nos informan de la necesidad que sienten los aprendices de una segunda lengua de ser corregidos de una manera explícita. Además de cubrir dicha necesidad, la corrección fomentaría un esfuerzo mayor por parte del alumno siempre que, como se demuestra en nuestro estudio, dichas correcciones sean revisadas por el alumno con posterioridad. La corrección y la atención del aprendiz aumentarían la retención de vocabulario en una segunda lengua.

Por último, aunque no era el objetivo principal, este trabajo ha demostrado la utilidad de la traducción para aprender vocabulario específico en una segunda lengua. Como ya habíamos mencionado en la introducción, la traducción es una práctica habitual de los profesionales del derecho que manejan documentos en inglés. Los resultados de este estudio han reflejado la utilidad de dicha práctica a pesar de lo denostada que suele estar entre los profesionales de la enseñanza de inglés con propósitos específicos.

La superioridad de nuestros resultados en comparación con los estudios previamente analizados podría radicar en la asociación de una serie de variables que han sido diseñadas con el objetivo de potenciar el efecto beneficioso de la corrección de la escritura translaticia en el aprendizaje de vocabulario. Estas variables son:

a) Los participantes en este estudio están cursando una carrera universitaria y, por lo tanto, han superado una selección a nivel académico. También mostraron un interés manifiesto por colaborar con cualquier tipo de actividad conducente a mejorar su aprendizaje de un segundo idioma. Ello conllevó una mayor motivación, curiosidad y predisposición hacia la realización

de las tareas de aprendizaje que se les propuso. Por esta misma razón este estudio no es comparable a otros que hayan elegido a otros sujetos.

b) Una elección minuciosa de los textos utilizados para la traducción. Esta selección se debió a dos aspectos. Por un lado, se ofrecieron dos textos de un mismo documento original para atender la necesidad de repetición de términos meta. Por otro lado, se adaptaron los textos de manera que, a la vez que constituían un material auténtico, contenían un léxico adecuado al nivel de los sujetos. También dichos textos fueron seleccionados de acuerdo al nivel intermedio de competencia lingüística de los alumnos. Por último, se incrementaron las posibilidades de que dichos aprendices no ignorasen los elementos léxicos seleccionados sino que atendieran a ellos mediante la corrección de errores señalados de diferentes formas.

c) La incorporación de glosarios con las traducciones de los términos meta fueron muy útiles para planificar el tipo de corrección que los participantes recibirían. Los términos que fueron glosados con una sola acepción sirvieron para que el participante no fallara en la traducción y los de elección múltiple se utilizaron para poder tener más ocasiones en las que corregir al alumno. Además, la utilización de los glosarios se llevó a cabo de manera controlada durante la actividad con el fin de saber cuáles fueron los términos consultados.

d) En este estudio se han incorporado tests previos de comprobación para tener la seguridad de que los términos meta fueran completamente desconocidos. Este fue un aspecto que no se tuvo en cuenta en algunos estudios anteriores y; de este modo, se pudieron considerar las diferentes condiciones experimentales para la corrección.

4.4.1.LIMITACIONES DEL ESTUDIO.

El presente estudio tuvo una serie de limitaciones lógicas que han de ser tenidas en cuenta. En primer lugar, el número final de sujetos participantes se limitó a 30 ya que, aunque 90 comenzaron las tareas, no se pudieron tener en cuenta aquellos que no habían participado en las 9 sesiones que duró el estudio. El hecho de la participación de los sujetos fuera en 9 sesiones era altamente problemática ya que hubo bastantes ocasiones en que faltaban a una sesión y eso les imposibilitaba continuar con el ritmo del resto de compañeros. Aún así, agradezco personalmente la actitud de muchos alumnos que, habiendo justificado su ausencia de una sesión, quisieron continuar participando en el estudio, aún sabiendo que no se les podía tener en cuenta en el recuento general. Debemos recordar que el número total de participantes no era el dato más relevante en este estudio sino el número de ocasiones en que encontramos una palabra incorrecta para corregir.

Por otra parte, en cuanto al diseño de la investigación, también encontramos algunas limitaciones. Debido a la naturaleza de los textos que elegimos para nuestro estudio, se eligieron como términos meta, sustantivos y verbos. En la práctica, la mayoría de esos términos son los que presentan dificultades a la hora de su lectura y traducción.

En cuanto a la temática de los textos, la tarea clave del estudio experimental condicionaba su elección. Se trata de una temática muy específica pero tal y como mencionamos en el capítulo 4, se buscó una temática que obligara a una lectura palabra por palabra y la traducción y, por ello, se eligieron textos legales. Se tuvieron en cuenta otras posibilidades de temas que cumplieran tales condiciones pero el hecho de que no existía la certeza de que, en la práctica, dichos textos se tradujeran.

4.5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LA TESIS DOCTORAL.

Después de un estudio experimental y comparativo sobre métodos de corrección escrita, hemos ofrecido un análisis de los efectos del aprendizaje de vocabulario jurídico en inglés como segunda lengua. La presente tesis doctoral tendría como conclusión general aportar valor a la corrección escrita en un segundo idioma desde el punto de vista de la adquisición de vocabulario, aspecto que ha sido reiteradamente denostado por estudios anteriores. Si bien hemos citado multitud de estudios que han valorado el papel de la corrección gramatical en textos escritos en una segunda lengua, son muy pocos los que demuestran o estudian la utilidad de la corrección léxica.

A partir de las conclusiones de esta tesis doctoral, se pueden proponer varias sugerencias pedagógicas aplicables en los contextos reales de clase.

4.5.1. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS.

En primer lugar, podemos afirmar que nuestros resultados son significativos en términos de la preparación rigurosa de todas las variables mencionadas anteriormente, lo cual normalmente no sería posible para los profesores en el contexto habitual de clase de lengua inglesa, principalmente porque los materiales utilizados por ellos no ofrecen estas posibilidades. Además, la diversidad del alumnado con respecto a su nivel de competencia lingüística, intereses, capacidades de aprender, motivación, etc. dentro de un mismo aula dificultaría en gran medida el aislamiento de estas variables.

En cambio, los resultados obtenidos en este estudio no se pueden considerar limitados a un estudio experimental y tendrían aplicaciones pedagógicas directas. No sólo nos han permitido

demostrar el valor de la corrección en la escritura que ha sido denostado por algunos autores como vimos en el capítulo 2 sino que, al ser esta la premisa principal, sugerimos que dicha corrección se realice, fundamentalmente, mediante el subrayado. Dicha técnica de corrección obligaría al alumno de una segunda lengua a reflexionar y rehacer el error cometido. Es decir, lo menos efectivo a la hora de retener el vocabulario en la escritura sería el dar la palabra correcta ya que el alumno no suele prestar atención a las correcciones hechas.

Además, si el objetivo a perseguir al leer textos especializados en una segunda lengua es entenderlos de una manera efectiva, habría que cambiar la perspectiva generalista de lectura y adoptar un enfoque más específico centrado en la traducción si se trata de fomentar el aprendizaje de vocabulario específico. Como ya vimos en el capítulo 2, existiría una necesidad de contar con la traducción como una técnica más en la comprensión lectora en la segunda lengua. Los estudiantes de inglés específico necesitan conocer un mayor número de palabras de cierto campo que los de inglés general y ello les obliga a traducir mentalmente los textos, incluso en ocasiones, lo hacen escribiendo la propia traducción o un resumen traducido del texto original. Esta práctica es habitual en entornos profesionales pero no educativos.

Por otro lado, los resultados obtenidos en nuestro estudio también han demostrado que en un contexto de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua, donde el profesor tiene una ardua tarea en la corrección, se facilitaría mucho dicha labor si, en vez de una escritura extensiva, se optase por una escritura translaticia en caso de que la temática del curso en cuestión así lo permitiese. El objetivo pedagógico sería el aprendizaje de vocabulario a través de la traducción. No se trata de sustituir la enseñanza de la escritura en una segunda lengua por este tipo de práctica, sino de añadir un objetivo nuevo para el uso de la traducción en el aprendizaje de una segunda lengua. Los alumnos que se enfrenten a una serie de textos de tipo específico tendrán la oportunidad de aumentar su vocabulario en una segunda lengua a la vez

que realizan actividades ya asimiladas en la práctica, como la lectura y la escritura, pero no de la manera habitual, sino a través de la traducción. Aunque dicho objetivo parezca poco factible, podríamos referirnos a la utilización de textos que aparecen en libros para la enseñanza del inglés comercial o para el turismo tanto en enseñanza secundaria (Módulos superiores en Gestión Administrativa o Alojamiento) como en la universidad.

Además de la utilidad pedagógica para el alumnado a la que aludimos anteriormente, podemos referirnos también a la de tipo práctico para el profesor. Es habitual encontrar docentes de una segunda lengua que, tras dedicar muchas horas de corrección a las composiciones de los alumnos, se preguntan hasta qué punto merece la pena corregir la escritura (Bruton y Broca, 1997; Chandler, 2003; Ferris, 1999). En el caso de la escritura en segunda lengua, especialmente en las escuelas públicas (una ratio alta), hay una serie de problemas intrínsecos que podrían tener un alivio si el enfoque no es tan sólo en la escritura extensiva sino que se diese *también* un lugar a la escritura translaticia.

Por último, podemos mencionar la cuestión de las pruebas de vocabulario utilizadas en este trabajo. Por una parte, los tests utilizados son más reales que los utilizados habitualmente de elección múltiple ya que nos permiten evaluar la capacidad de los aprendices para recordar el significado de los elementos meta. Por otra parte, estos tests se adaptan mejor a las necesidades futuras de los aprendices de una segunda lengua con fines específicos que, como comentamos anteriormente, necesitan conocer el significado exacto de los términos habituales en dicho tipo de textos.

4.6. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

Por lo que respecta a las posibles líneas de continuidad de la investigación ya iniciada en este trabajo, proponemos examinar el tipo de corrección lingüística en un contexto de educación formal bilingüe, pues como señalan diferentes estudios la corrección de un texto específico en un contexto CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) a menudo conlleva múltiples factores no estudiados hasta ahora.

El presente estudio también nos ha llevado a plantearnos la inclusión de la traducción en programas bilingües del tipo *CLIL*. Pensamos que existen indicios razonables para pensar que los alumnos, que no pertenecen a familias bilingües o no viven en un contexto bilingüe, traducen mentalmente cuando leen cierto tipo de textos especializados. Sería interesante plantearse hasta qué punto el alumno que lee y tiene que estudiar el contenido de las materias en una segunda lengua, no traduce en algún momento mentalmente a su primera lengua. Para ello, se ha pensado en estudiar el papel del aprendizaje de vocabulario en la primera lengua en centros bilingües que prohíban o restrinjan la traducción a la primera lengua en clases de contenido (Ciencias, Sociales, Educación Física). Dicho estudio no sería un análisis descriptivo del uso de la primera lengua en una situación de *CLIL*, sino un estudio introspectivo sobre procesos de aprendizaje y retención de vocabulario.

Por otro lado, también nos planteamos dirigir una futura línea de investigación hacia el uso de resúmenes en una primera lengua (español) de textos específicos en la segunda lengua (inglés). Pensamos que el uso de resúmenes puede ser de gran utilidad tanto para la comprensión de textos específicos como para el aprendizaje del vocabulario que dichos textos contengan. La duda que nos planteamos despejar es si ese resumen debería ser realizado en la primera lengua o en la segunda. Se trataría, por un lado, de estudiar la utilidad del uso de

resúmenes en la primera lengua para la retención de vocabulario específico en una segunda lengua. Por otro lado, se estudiarían las conexiones mentales que se producen cuando la lectura de textos técnicos se produce en la segunda lengua y el resumen de dicha lectura se produce en la primera lengua. La traducción mental de textos técnicos a la primera lengua es un aspecto que nos interesó desde el principio en este estudio experimental.

Por último un futuro campo de estudio sería el efecto de los subtítulos en una primera o segunda lengua en el aprendizaje de vocabulario cuando los aprendices ven películas en versión original. Dannan (1992) examinó los efectos de varias condiciones de presentación de palabras (vídeos con varias combinaciones de subtítulos) sobre la retención y encontró que se aumentó en la condición de subtitulación inversa (subtítulos en la L1, audio en la segunda lengua) cuando se midió la retención del vocabulario en la segunda lengua. Dannan lo explica aludiendo a que se crean relaciones múltiples en la memoria cuando se ve en un idioma y se lee en otro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, S. J. 1982. Scripts and the recognition of unfamiliar vocabulary: enhancing second language reading skills. *The Modern Language Journal*, 66 (2),155-159.
- Adams, S. J. 2003. L2 output, reformulation and noticing: Implications for Interlanguage. *Development Language Teaching Research*, 7 (3), 347-376.
- Albert, M. y Obler, L.K. 1978. *The bilingual brain*. Academic Press: Nueva York
- Alcaraz, E. 1994. *El inglés jurídico: Textos y documentos*. Barcelona: Ariel.
- Al Dosari, H. y Mekheimer, M. 2010. Utilisation of english-english online dictionaries for enhancing culture-specific translation skills in college students. Conferencia presentada en International Conference of Suleyman Demirel University on "Building cultural bridges: Integrating Languages, Linguistics, Literature and Translation into Education", *ALMATY* - April 23 - 24, 2010, 545-552.
- Aljaafreh, A. y Lantolff, J. 1994. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *Modern Language Journal*, 78, 465-483.
- Ard, J. 1982. The use of bilingual dictionaries by EFL students while writing. *ITL: Review of applied Linguistics*, 58, 1-27.
- Arndt, V. 1987. Six writers in search of texts: A protocol based study of L1 and L2 writing. *ELT Journal*, 41, 257- 267.
- Arnold, J. y Castro, M. 2010. The attitude of teachers of Spanish as a L2/ FL towards error correction in writing. En Martínez, J. (Ed.) *Errors in the Second Language classroom: Corrective Feedback*. Madrid: Aljibe.
- Ashwell, T. 2000. Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classrooms: Is content Feedback followed from Feedback the best method? *Journal of Second Language Writing*, 9, 227-257.
- Atkinson, D. 1987. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, 41 (49), 241-246.
- Atkinson, D. 2000. L2 writing is dying before your eyes. *Journal of Second Language Writing*, 9, 2-4.
- Atkins, B.I. 1985. Monolingual and Bilingual learners' dictionaries: A comparison. En R. Ilson (Ed.) *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*. (ELT Documents, 120). Oxford: Pergamon Press, 15-24.
- Atkins, B.I. y Varantola, K. 1997. Monitoring dictionary use. *International Journal of Lexicography*, 10,1-45.

- Aust, R., Kelley, M. J., y Roby, W. 1993. The use of hyper-reference and conventional dictionaries. *Educational Technology, Research and Development*, 41 (4), 63-73.
- Avand, A. 2009. Using translation and reading comprehension of ESP learners. *The Asian ESP Journal*, 5 (1), 44-60.
- Ayoun, D. 2001. The role of negative and positive Feedback in the second language acquisition of the passé composé and imparfait. *The Modern Language Journal*, 85 (2), 226-243.
- Baddeley, A. 1990. *Human memory*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baker, M. (ed.) 1998. *Routledge encyclopedia of translation studies*. Londres- Nueva York: Routledge.
- Barcroft, J. 2006. Can writing a new word detract from learning it? More negative effects of forced output during vocabulary learning. *Second Language Research*, 22 (4), 487-97.
- Barkaoui, K. 2007. Revision in second language writing: What teachers need to know. *TESL Canada Journal* 25 (1), 81-92.
- Bathia, V.K. 1993. *Applied Discourse Analysis of English Legislative Writing, A Language Studies Research Report*, Birmingham, University of Aston in Birmingham.
- Bathia, V.K. 1987. Language of the Law. *Language Teaching*, 20 (4), 227-34.
- Baxter, J. 1980. The dictionary and vocabulary behaviour: a single word or a handful? *TESOL Quarterly*, 14 (3), 34-44.
- Bearer, S. 2000. Differences in content generating and planning processes of adult L1 and L2 proficient writers. Tesis doctoral no publicada: Universidad de Ottawa.
- Beeby, A. y otros. 1998. Investigating translation. *Selected papers from the 4th conference on Translation*, Barcelona. Amsterdam: John Benjamins.
- Beeby Lonsdale, A. 1989. Direction in translation (directionality). En M. Baker (ed.) *Routledge Encyclopaedia of Translation Studies*. Londres: Routledge: 63-67.
- Béjoint, H. B. 1981. The foreign student's use of monolingual English dictionaries: a study of language needs and reference skills. *Applied Linguistics*, 2, 207- 222.
- Béjoint, H. B., y Moulin, A. 1987. The place of the dictionary in an EFL programme. In A. Cowie (Ed.), *The dictionary and the language learner* (ppág.381-392). Tübingen: Niemeyer.
- Bell, F. y LeBlanc, L. 2000. The Language of Glosses in L2 Reading on Computer: Learners' Preferences. *Hispania*, 83 (2), 274-285.
- Bensoussan, M. y Abarbamel, J. 1986. A comparison of translation, short answers questions, and summary as methods of evaluating Reading comprehension in english as a Foreign

- language. *Conferencia presentada en la Asociación Israelí de Lingüística Aplicada*, Haifa University, Israel.
- Bensoussan, M. y Laufer, T. 1984. Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 7, 15-32.
- Bensoussan, M. y Rosenhouse, I. 1984. Using discourse analysis to diagnose problems of Arabic and Hebrew speaking EFL students on comprehending a narrative text. *Conferencia presentada en AILA*, Bruselas, Bélgica.
- Bensoussan, M., Sim, D. y Weiss, R. 1984. The effect of dictionary usage on EFL test performance compared with student and teacher attitudes and expectations. *Reading in a Foreign Language*, 2, 262-276.
- Bitchener, J. 2008. Evidence in support of written corrective Feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118.
- Bitchener, J. 2012. A reflection on 'the language learning potential' of written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 21, 348-363.
- Bitchener, J. y Ferris, D. 2012. *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. Nueva York: Routledge.
- Bitchener, J. y Knoch, U. 2008. The value of written corrective Feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research*, 12 (3), 409-431.
- Bitchener, J. y Knoch, U. 2009. The relative effectiveness of different types of written corrective Feedback. *System*, 37, 322-329.
- Bitchener, J. y Knoch, U. 2010. a. The contribution of written corrective Feedback to language development: A ten month investigation. *Applied Linguistics*, 31, 193- 214.
- Bitchener, J. y Knoch, U. 2010. b. Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective Feedback. *Journal of second Language Writing*, 19, 207-217.
- Bitchener, J., Young, S. y Cameron, D. 2005. The effect of different types of corrective Feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14, 191-205.
- Bley-Vroman, S. 1993. En Crookes y Gass.
- Bloch, M. 1985. *Use your dictionary as a learning tool*. Tel Aviv: Tcherikover Publishers, Ltd
- Block, E. 1986. The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20, 463-94.
- Bogaards, PÁG. 1998. Using dictionaries: Which words are looked up by foreign language learners? En B.I.S. Atkins y K. Varantola (Eds.) *Studies of dictionary use by language learners and translators*. Tübingen, Alemania: Niemayer.

- Bogaards, P.Á.G. y Laufer, B. (Eds.). 2004. *Vocabulary in a second language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Brandl, K.K. 1995. Strong and weak students' preferences for error Feedback options and responses. *The Modern Language Journal*, 79 (2), 194-211.
- Botiono, B.D. 1995. The effects of three Feedback forms on learning through a computer-based tutorial. *CALICO*, 10 (1), 45-52.
- Breiner-Sanders, K., Swender, E. y Terry, R. 2002. Preliminary proficiency guidelines-Writing revised 2001. *Foreign Language Annals*, 35 (1), 9-15.
- Bruton, A. 1981. A decision-making approach to the extended writing lesson. *ELT Journal*, 35, 141-146.
- Bruton, A. 2000. What exactly are positive and negative evidence in SLA? *RELC Journal*, 31 (2), 120-133.
- Bruton, A. 2005. Process writing and communicative task based instruction, many common features, but more common limitations? *TESL-EJ*, 9 (3), 34-45.
- Bruton, A. 2007 a. Partial lexical knowledge in tests of incidental vocabulary learning from L2 reading. *Canadian Modern Language Review*, 64 (19), 161-178.
- Bruton, A. 2007 b. Vocabulary learning from dictionary referencing and language Feedback in EFL translational writing. *Language Teaching Research*, 11, 413- 431.
- Bruton, A. 2009 a. Designing research into the effects of grammar correction in L2 writing: Not so straightforward. *Journal of Second Language Writing*, 18 (2), 136-140.
- Bruton, A. 2009 b. Improving accuracy is not the only reason for writing, and even if it were...*System*, 37, 600-613.
- Bruton, A. 2010. Another reply to Truscott on error correction: improved situated designs over statistics. *System*, 38 (3), 491-498.
- Bruton, A. y Broca, A. 1997. Dictionary use and Feedback in composition writing, and learning. En J. Field, A. Graham, E. Griffiths y K. Head (Eds.), *Teachers develop teachers' research II* (pág.194-207). Whitstable, Kent: IATEFL.
- Calvez, D. A. 2000. Advanced undergraduate french composition: problems and solutions. *Foreign Language Annals*, 33 (1), 93-102.
- Callahan, S. 1995. Portfolio expectations: possibilities and limits. *Assessing Writing*, 2, 117-151.
- Campoy Cubillo, C. M. 2002. Dictionary use and dictionary needs of ESP students: An experimental approach. *International Journal of Lexicography*, 15, 206-208.

- Cardelle, M. y Corno, L. 1981. Effects on second language learning of variations in written Feedback on homework assignments. *TESOL Quarterly*, 15, 251-261.
- Carrell, P.ÁG. 1985. Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, 19(4), 727-752.
- Carroll, S. y Swain, M. 1993. Explicit and implicit negative Feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-386.
- Carter, R. y McCarthy, M. 1988. *Vocabulary and language teaching*. Nueva York: Longman.
- Casanave, C.P.ÁG. 1994. Language development in students' journals. *Journal of Second Language Writing*, 3 (3), 179-201.
- Centeno- Cortés, B. y Jiménez, A. 2004. Problem-solving tasks in a foreign language: the importance of the L1 in private verbal thinking. *International Journal of Applied Linguistics*, 14, 7-35.
- Caulk, N. 1993. Comparing teacher and student responses to written work. *TESOL Quarterly*, 45-49.
- Chacón, R., Abelló-Contesse, C. y Torreblanca-López, M. 2010. *Insights into non-native vocabulary teaching and learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- 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, 267-296.
- Chandler, J. 2004. A response to Truscott. *Journal of Second Language Writing*, 13, 345-348.
- Chandler, J. 2009. Response to Truscott. *Journal of Second Language Writing*, 18, 57-58.
- Channell, J. 1981. Applying semantic theory to vocabulary teaching. *ELT Journal*, 35, 115-122.
- Chastain, K. 1990. Characteristics of graded and ungraded compositions. *The Modern Language Journal*, 74 (1), 10-14.
- Chaudron, G. 1984. The effects of Feedback on students' composition revisions. *RELC Journal*, 15 (2), 1-14.
- Chen, H. 2002. *Investigating the effects of L1 and L2 glosses on foreign reading comprehension and vocabulary retention*. Artículo presentado en el Congreso anual de Computer-Assisted Language Instruction Consortium, Davis: California.
- Chenoweth, N., Day, R., Chun, A. y Lupescu, S. 1983. Attitudes and preferences of ESL students to error correction. *Studies in Second Language Acquisition* 6 (11), 79-87.

- Christianson, K. 1997. Dictionary use by EFL writers: What really happens? *Journal of Second Language Writing*? 6 (1), 23-43.
- Chujo, K., Kyjomi, M. y Genung, M. 2003. Vocabulary-level assessment for ESP texts used in the field of industrial technology. *English Teaching*, 58, 259-274.
- Chung, T. y Nation, P.Á.G. 2003. Technical vocabulary in specialized texts. *Reading in a Foreign Language*, 15 (2), 103-116.
- Chun, D. y Plass, J. 1996. Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition. *The Modern Language Journal*, 80, 183- 98.
- Çiftçi, H. y Üster, S. 2009. A comparative analysis of teaching vocabulary in context and by definition. Conferencia presentada en World Conference on Educational Sciences, *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 1, 1568–1572.
- Clariana, R.B. y Lee, d. 2001. The effect of recognition and recall study tasks with Feedback in a computer-based vocabulary lesson. *Educational Technology, Research and Development*, 49 (3), 23-37.
- Coady, J. 1997. L2 vocabulary acquisition: A synthesis of research. En J. Coady y T. Huckin (Eds.) *Second language vocabulary acquisition* (ppág. 22-237). Nueva York: Cambridge University Press.
- Coady, J. y Huckin, T. (Eds.) 1997. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. 1987. Student processing of Feedback on their compositions. En A. Wenden y J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (ppág.57-69). Reino Unido: Prentice Hall International.
- Cohen, A. 1989. Reformulation: A technique for providing advanced Feedback in writing. *Guidelines II* (2), 1-9.
- Cohen, A. y Brooks- Carson, A. 2001. Research on direct versus translated writing: Students' strategies and their results. *The Modern Language Journal*, 85 (1), 169-188.
- Cohen, A. y Cavalcanti, M. C. 1990. Feedback on compositions: Teacher and student verbal reports. En B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. y Macaro, E. 2007. *Language learner strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A. y Robbins, M. 1976. Toward assessing interlanguage performance: The relationship between selected errors, learners' characteristics, and learners' explanations. *Language Learning*, 26 (1), 45-66.
- Conner, U. 1984. Recall of text: Difference between first and second language readers. *TESOL Quarterly*, 18 (2), 239-256.

- Conrad, S. y Goldstein, L. 1999. ESL student revision after teacher written comments: Texts, contexts and individuals, *Journal of Second Language Writing*, 8, 147-180.
- Cook, G. 1988. En Baker, M. (Ed.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Cook, G. 1989. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, G. 1991. Indeterminacy, translation and the expert speaker. *Triangle 10*. Paris: Didier: 127-141.
- Cook, G. 2010. *Translation in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cordelle, M. y Corno, L. 1981. Effects on second language learning of variations in written Feedback on homework assignments. *TESOL Quarterly* 15 (3), 251-261.
- Coughlan, PÁG. y Duff, PÁG. 1994. Same task, different activities: Analysis of an SLA task from an activity theory perspective. En J.PÁG. Lantolff y G. Appel (Eds.) *Vygotskyan Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Coulmas, F. 1992. *Language and economy*. Oxford: Blackwell.
- Cowan, R., Choi, H. E. Kim, D. H. 2002. Four questions for error diagnosis and correction in CALL. *CALICO*, 20 (3), 451-463.
- Craik, I. y Lockhart, R. 1972. Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11 (6), 671-684.
- Cresswell, A. 2000. Self-monitoring in student writing: developing learner responsibility. *ELT Journal*, 54, 235-244.
- Crookes, G. y Gass, S. (Eds.) 1993. *Language learning: integrating theory and practice*. Nueva York: Multilingual Matters.
- Crothers, E. y Suppes, PÁG. 1967. *Experiments in second- language learning*. Nueva York: Academic Press.
- Crow, T.J. 1986. Receptive vocabulary acquisition for reading comprehension. *Modern Language Journal*, 70, 242-250.
- Crystal, D. 1985. How many millions? The statistics of English today. *English Today*, 1, 7-9.
- Cumming, A. 1985. Responding to the writing of ESL students. En M. Maguire y A. Paré (Eds.), *Patterns of Development*. Ottawa: Canadian Council of Teachers of English.
- Cumming, A. 1987. Decision making and text representation in ESL writing performance. Conferencia presentada en 21º TESOL , Miami.
- Cumming, A. 1989. Writing expertise and second language proficiency. *Language Learning*, 39, 81-141.

- Dam, L., Legenhausen, L. y Wolff, D. 1990. Text production in the foreign language classroom and the word processor. *System*, 18 (3), 325-334.
- Danan, M. 1992. Reversed subtitling and dual coding theory: new directions for foreign language instruction. *Language Learning*, 42 (4), 497-592.
- Davis, J.N. 1989. Facilitating effects of marginal glosses on foreign language reading. *The Modern Language Journal*, 73 (1), 41-48.
- Day, R., Omura, C. y Hiramatsu, M. 1991. Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading in A Foreign Language*, 7, 541-551.
- DeKeyser, R. 1993. The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *The Modern Language Journal*, 77 (4), 501-514.
- DeKeyser, R. y Sokalski, K. 1996. The differential roles of comprehension and production practice. *Language Learning*, 46, 613-642.
- De Ridder, I. 2002. Visible or invisible links: Does the highlighting of hyperlinks affect incidental vocabulary learning, text comprehension and the reading process? *Language Learning and Technology*, 6, 123- 146.
- Devenney, R. 1989. How ESL teachers and peers evaluate and respond to student writing. *RELC Journal*, 20 (1), 77-90.
- Di Puma, L. y Maslekoff, D. 2001. Students' attention to in-text teacher Feedback and their rationale for revisions. *MEXTESOL Journal*, 24 (3), 53-70.
- Diab, R. L. 2005. Teachers' and students' beliefs about responding to ESL writing: A case study. *TESL Canada Journal*, 23 (1), 28-42.
- Diab, R. 2006. Error correction and Feedback in the EFL writing classroom. *English Teaching Forum*, 44 (3), 2-14.
- Duarte, C. 1998. Lenguaje administrativo y lenguaje jurídico en J. Bayo (dir.), *Lenguaje Judicial*. Madrid: Consejo General del Poder Judicial.
- Dudley-Evans, T. y St. John, M. 1998. *Developments in english for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, A. 1989. *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Duquette, L y Painchaud, G. 1996. A comparison of vocabulary acquisition in audio and video contexts. *The Canadian Modern Language Review*, 54 (1), 143-172.
- Edelsky, C. 1982. Writing in a bilingual program: The relation of L1 and L2 texts. *TESOL Quarterly*, 16, 211-228.

- Eginarlar, H. 1993. Student response to teacher Feedback in EFL writing. *System*, 21 (2), 193-204.
- Ellis, N. 2011. Implicit and explicit SLA and their interface. En C. Sanz y R. Leow (Eds.) *Implicit and Explicit Language Learning*. Washington: Georgetown University Press.
- Ellis, N. y Beaton, A. 1993. Factors affecting foreign language vocabulary: imagery keyword mediators and phonological short-term memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 46, 533-558.
- Ellis, R. 1994. (Ed.) *Implicit and explicit learning of languages*. Londres: Academic Press.
- Ellis, R. 2007. A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63, 97-107.
- Ellis, R., Loewen, S. y Erlam, R. 2006. Implicit and explicit corrective Feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368.
- Ellis, R., Sheen, 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, 353-371.
- Fathman, A.K. y Whalley, E. 1990. Teacher response to student writing: Focus on form versus content. En B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fay, D. y Cutler, A. 1977. Malapropisms and the structure of the mental lexicon. *Linguistic Inquiry*, 8 (3), 505-20.
- Fazio, L. 2001. The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority- and majority- language students. *Journal of Second Language Writing*, 10 (4), 235-249.
- Ferris, D. 1995. Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL Quarterly*, 29, 33-53.
- Ferris, D. 1997. The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31, 315-390.
- Ferris, D. 1999. The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott 1996. *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-11.
- Ferris, D. 2000. Was Truscott right? New evidence on the effects of error correction in L2 writing classes. *AAAL Conference*, Vancouver.
- Ferris, D. 2003. Responding to writing. En B. Kroll. *Exploring the dynamics of second language writing* (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D. 2004. The “Grammar Correction” Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? *Journal in Second Language Writing*, 13, 49-62.

- Ferris, D. 2006. Does error Feedback help student writers: New evidence of the short- and long- term effects of written error correction. En K. Hyland y F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing* (ppág. 81-104). Cambridge: 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, 181-201.
- Ferris, D., Pezone, J. , Tade, C.R. y Tinti, S. 1987. Teacher commentary on student writing: Descriptions and implications. *Journal of Second Language Writing*, 6, 155-182.
- 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, 161-184.
- Flowerdew, J. 1992. Definitions in science lectures. *Applied Linguistics*, 13, 202-221.
- Folse, K. 2004. *Vocabulary myths: applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Frantzen, D. 1995. The effects of grammar supplementation on written accuracy in an intermediate Spanish content course. *The Modern Language Journal*, 79, 329-344.
- Frantzen, D. y Rissel, D. 1987. Learner self-correction of written compositions: What does it show to us? En B. Van Patten, T.R. Dvorak, y J.F. Lee (Eds.), *Foreign Language Learning: A research perspective* (ppág. 92-107). Cambridge: Newbury House.
- Fraser, C. 1999. Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225- 41.
- Freebody y Anderson, R. 1983. Effects on text comprehension of different propositions and locations of difficult vocabulary. *Journal of Reading Behaviour*, 15 (39), 19-39.
- Friedlander, A. 1990. Composing in English: First language effects. En Kroll, B. *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fukkink, A., Blok, M. y de Glopper, L. 2001. Deriving word meaning from written context: a multicomponential skill. *Language Learning*, 51, 477-96.
- Furneaux, C., Paran, A., y Fairfax, B. 2007. Teacher stance as reflected in Feedback on student writing: An empirical study of secondary school teachers in five continents. *International Review of applied Linguistics*, 45, 69-94.
- Gairns, R. y Reidman, S. 1986. *Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garcia, A.F. 1999. Providing student writers with pre-text Feedback. *ELT Journal*, 53 (2), 100-106.
- Gaskell, D. y Cobb, T. 2004. Can learners use concordance Feedback for writing errors? *System*, 32, 301-319.

- Gascoine, C. 2004. Examining the effect of Feedback in beginning L2 composition. *Foreign Language Annals*, 37 (1), 71-76.
- Gass, S. 1997. *Input, interaction and the second language learner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S. 1988. Second language vocabulary acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 92-106.
- Gass, S. 1999.(Ed.) *Studies in second language acquisition*, 21 (2), 319-333.
- Goldstein, L.M. 2001. For Kyla: What does research say about responding to ESL writers. En T. Silva y PÁG. Matsuda (Eds.) *On second language writing* (ppág.73-90). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goldstein, L.M. 2004. Questions and answers about teacher written commentary and student revision: Teachers and students working together. *Journal of Second Language Writing*, 13, 63-80.
- González- Bueno, M. 1998. The effects of electronic mail on Spanish L2 discourse. *Language Learning and Technology*, 1, 55-70.
- González-Bueno, M. y Pérez, L. 2000. Electronic mail in foreign language writing: A study of grammatical and lexical accuracy. *Foreign Language Annals*, 33 (2), 189-198.
- Goulden, R., Nation, PÁG. y Read, J. 1990. How large can a receptive vocabulary be? *Applied Linguistics*, 11, 341-363.
- Green, PÁG.S. y Hecht, K. 1985. Native and non-native evaluation of learners' errors in written discourse. *System*, 13 (2), 77-97.
- Gregg, K. 1984. Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics*, 5 (2), 79-100.
- Griffin, G.F. 1992. *Aspects of the psychology of second vocabulary list learning*. Tesis no publicada, Universidad de Warwick.
- Gu, Y. y Johnson, R. 1996. Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46, 643- 679.
- Guénette, D. 2007. Is Feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of Feedback on writing. *Journal of Second Language Writing*, 16, 40-53.
- Hamp-Lyons, L. 2003. Writing teachers as assessors of writing. En B. Kroll (Ed.) *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hamp-Lyons, L. 2004. Writing assessment in the world. *Assessing Writing*, 9, 1-3.
- Hamp-Lyons, L. y Condon, W. 2000. *Assessing the portfolio: Practice, theory and research*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

- Han, Z. 2002. Rethinking the role of corrective Feedback in communicative language teaching. *RELC Journal*, 33 (1), 1-33.
- Hansen, J.G. y Liu, J. 2005. Guiding principles for effective peer response. *ELT Journal*, 59 (1), 31-38.
- Harmer, PÁG. 2004. How and when should teachers correct? *IATEFL, Proceedings*.
- Harley, B. y King, M.L. 1996. Verb lexis in the written compositions of young L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 415-436.
- Hartmann, R. R. K. 1989. What we (don't) know about the English language learner as a dictionary user: a critical select bibliography. En Tickoo, M. L. (Ed.), *Learners' Dictionaries: State of the Art*. Anthology Series 23. Singapore: Southeast Asian Ministers of Education Organization, Regional Language Centre, 213-221.
- Hartmann, R.R.K. 1994. Bilingualised versions of learners' dictionaries. En H. von Gert y E. Zöfgen (Eds.) *Fremdsprachen lehren und lernen*. Günter Narr Verlag Tübingen, 206- 17.
- Hartmann, R. R. K. 2001. *Teaching and Researching Lexicography*. Edinburgo: Pearson Education.
- Harvey, K. y Yuill, d. 1997. A study of the use of a monolingual pedagogical dictionary by learners of English engaged in writing. *Applied Linguistics*, 18, 253-278.
- Haynes, M. 1984. Patterns and perils of guessing in second language reading. *TESOL*, 163-177.
- Hawras, S. 1996. *Towards describing bilingual and multilingual behavior: Implications for ESL instruction*. Tesis no publicada de la Universidad de Minesota.
- Handscombe, R. A. Orem y B.PÁG. Taylor (Eds.) *On TESOL '83: The question of control* (ppág. 163-176). Alexandria: TESOL.
- Hedgcock, J. y Lefkowitz, N. 1992. Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 1, 255-276.
- Hedgcock, J. y Lefkowitz, N. 1994. Feedback on Feedback: assessing learner receptivity to teacher response in L2 composing. *Journal of Second Language Writing*, 3, 141-163.
- Hedgcock, J. y Lefkowitz, N. 1996. Some input on input: Two analyses of student response to expert Feedback on L2 writing. *The Modern Language Journal*, 80, 287-308.
- Heift, T. 2001. Error-specific and individualized Feedback in a Web-based tutoring system: do they read it? *ReCALL*, 13 (1), 99-109.
- Heift, T. 2004. Corrective Feedback and learner uptake in CALL. *ReCALL*, 16 (2), 416-431.

- Heift, T. y Rimrott, A. 2008. Learner responses to corrective Feedback for spelling errors in CALL. *System*, 36, 196-213.
- Hendrickson, J.M. 1978. Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research and practice. *The Modern Language Journal*, 62, 387-398.
- Hendrickson, J. M. 1980. The treatment of error in written work. *The Modern Language Journal*, 64, 216-221.
- Henning, G. 1973. Remembering foreign language vocabulary: acoustic and semantic parameters. *Language Learning*, 23 (2), 185-196.
- Herman, PÁG.A., Anderson, R.C. Pearson, PÁG. y Nagy, W. 1987. Incidental acquisition of word meaning from expositions with varied text features. *Reading Research Quarterly*, 22, 263-284.
- Hermosín Gutiérrez, A. 1994. El uso de gramáticas en BUP y COU: Una aproximación. En A. Bruton y Arnold, J. (Eds.) *Lingüística Aplicada al Aprendizaje del Inglés*. Sevilla: CEPÁG.
- Higgs, T.V. 1979. Coping with composition. *Hispania*, 62 (4), 673-678.
- Hirsh, D. y Nation, I. S. PÁG. 1992. What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8 (2), 689-696.
- Ho, C.M. L. 2008. Towards exploring errors in grammar: A systematic approach for language teachers. *TESL Canada Journal*, 252 (2), 85-102.
- Horowitz, D. 1986. Process not product: Less than meets the eye. *TESOL Quarterly*, 20, 141-144.
- Horst, PÁG. 2000. Text encounters of the frequent kind: Learning L2 vocabulary through reading. *Tesis Doctoral*, University of Wales, Swansea.
- Horst, M., Cob, T. y Meara, PÁG. 1998. Beyond a clockwork orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11, 207-23.
- Hu, M. y Nation, I. 2000. Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13 (1), 401-430.
- Huckin, T. y Bloch, J. 1993. Strategies for inferring word meanings: a cognitive model. En Huckin, T., Haynes, M. y Coady, J. (Eds.) *Second language reading and vocabulary*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Hulstijn, J.H. 1993. When do foreign language readers look up the meaning of unfamiliar words? The influence of task and learner variables. *Modern Language Journal*, 77, 139-47.
- Hulstijn, J.H. 2001. Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. En PÁG. Robinson (Ed.), *Cognition*

- and second language instruction* (ppág. 258-286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J.H., Hollander, M. y Greidanus, T. 1996. Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: the influence of marginal glosses, dictionary use and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80 (3), 327-339.
- Hulstijn, J.H. y Laufer, B. 2001. Some empirical evidence for the involvement load hypotheses in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51, 539-58.
- Hummel, K. 1995. Translation and second language learning. *Canadian Modern Language Review*, 51 (3), 1-12.
- Hummel, K. 2010. Translation and short-term L2 vocabulary retention: Hindrance or help? *Language Teaching Research*, 14 (1), 61-74.
- Hunt, A. y Beglar, D. 2005. A framework for developing EFL reading vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 17 (1), 1-31.
- Hunter, D., Mayenga, C. y Gambell, T. 2006. Classroom assessment tools and uses: Canadian English teachers' practices for writing. *Assessing Writing*, 11, 42-65.
- Hurtado Albir, A. 1999. Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes. En A. Hurtado Albir (ed.) *Enseñar a traducir* (ppág. 8-58). Madrid: Edelsa.
- Hutchinson, T. y Waters, A. 1987. *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, F. 1990. Providing corrective Feedback. *ELT Journal* 44 (4), 179-285.
- Hyland, F. 1998. The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of Second Language Writing*, 7, 255-286.
- Hyland, F. 2000. ESL writers and Feedback: Giving more autonomy to students. *Language Teaching Research*, 4, 33-54.
- Hyland, F. 2003. Focusing on form: Student engagement with teacher Feedback. *System*, 31, 217-320.
- Hyland, F. y Hyland, K. 2001. Sugaring the pill: Praise and criticism in written Feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10 (3), 185-212.
- Hyland, K. 1990. Providing productive Feedback. *ELT Journal*, 44 (4), 279-285.
- Hyland, K. y Hyland, F. (Eds.) 2006. *Feedback in second language writing: contexts and issues* (ppág.81-104). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. y Hyland, F. (Eds.) 2006. Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39, 83-101.

- Jacobs, G.M., Curtis, A., Braine, G. y Huang, S.Y. 1998. Feedback on student writing: taking the middle path. *Journal of Second Language Writing*, 7 (3), 307-317.
- Jacobs, G.H., Dufon, F. y Fong, C.H. 1994. L1 y L2 vocabulary glosses in L2 reading passages: their effectiveness for increasing comprehension and vocabulary knowledge. *Journal of Research in Reading*, 17, 19-28.
- Jahandard, A., Moinzadeh, A. y Tawakoli, M. 2010. Vocabulary learning and L2 reading comprehension: a case for translation. *California Linguistics notes* 25 (2), 2-33.
- Jennings, L. 1967. Classroom translation: a lesser bugbear? *The German Quarterly*, 40, 518-529
- Johns, A. y Dudley-Evans, T. 1991. English for Specific Purposes: International in scope, specific in purpose. *TESOL Quarterly*, 25, 297- 314.
- Johnson, K. y Johnson, H. 1998. *Encyclopedic dictionary of applied linguistics. A handbook for language teaching*. Oxford: Blackwell.
- Jones, S. y Tetroe, J. 1987. Composing in a second language. En A. Matsuhashi (Ed.) *Writing in real time: modelling production processes*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Jurkovic, V. 2006. Vocabulary learning strategies in an ESP context. *Manent Journal*, 2 (1), 23-32.
- Kaneta, T. 2012. Bilingual dictionaries in L2 writing: A corpus-based approach. *Tokyo University of Foreign Studies*.
- Kasanga, L.A. 2001. Responding to Feedback in revision in multiple-draft writing. *TESL Reporter*, 34 (2), 1-14.
- Kaufer, D. y Neuwirth, C. 1995. Supporting online team editing: using technology to shape performance and to monitor individual and group action. *Computers and Composition*, 12, 113-124.
- Kelly, PÁG. 1986. How do ESL writers compose? *Australian Review of Applied Linguistics*, 9, 94-119.
- Kenworthy, R. 2006. Timed versus at-home assessment tests: Does time affect the quality of second language learners' written compositions? *TESL-EJ*, 10 (1), 34-56.
- Kepner, C.G. 1991. An experiment in the relationship of types of written Feedback to the development of second language writing skills. *The Modern Language Journal*, 75, 305-313.
- Kern, R.G. 1994. The role of mental translation in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 441-61.

- Kern, R.G. 1995. Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28 (19), 71-92.
- Kern, R.G. y Schultz, J.M. 1992. The effects of composition instruction on intermediate level French students' writing performance: some preliminary findings. *The Modern Language Journal*, 76 (1), 1-13.
- Kinder, J. 1973. *Using Instructional Media*. Nueva York: D. Van Nostrand Co.
- Knight, S. 1994. Dictionary use while reading: the effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal* 78, 285-299.
- Kobayashi, H. y Rinnert, C. 1992. Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition. *Language Learning*, 42, 183-215.
- Koda, K. 1993. Task-induced variability in FL composition: language specific perspectives. *Foreign Language Annals*, 26 (3), 332-346.
- Kojic-Sabo, I. y Lightbown, PÁG. (1999). Students' Approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *The Modern Language Journal*, 83 (2), 176-192.
- Kormos, J. 2012. The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21, 340-380.
- Koyama, Y. y Takeuchi, O. 2004. How look up frequency affects EFL learning: An empirical study on the use of handheld electronic dictionaries. Proceedings of CLASIC 2004, 1018-1024.
- Krapels, A.R. 1990. An overview of second language writing processes. En Kroll (Eds.) *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press
- Kroll, B. (ed.) *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S.D. 1985. *The input hypotheses: issues and implications*. Londres: Longman.
- Krashen, S.D. 1994. Self-correction and the monitor: percent of errors corrected of those attempted vs percent corrected of all errors made. *System*, 22 (1), 59-62.
- Krashen, S.D. 1998. Comprehensible output? *System*, 26, 175-182.
- Krashen, S.D. 2000. Language education: past, present and future. *RELC Journal*, 39 (2), 178-187.
- Kroll, B. 1990. *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kubota, M. 2001. Error correction strategies used by learners of Japanese when revising a writing task. *System*, 29, 467-480.

- Kudo, Y. 1999. *Second language vocabulary learning strategies*. Honolulu: University of Hawaii at Manoa.
- Kuiken, F. y Vedder, I. 2008. Cognitive task complexity and written output in Italian and French as a foreign language. *Journal of Second Language Writing*, 17, 48-60.
- Ladmiral, R. 1979. *Traduire. Théorèmes pour la traduction*. Paris: Payot.
- Lalande, J.I. 1982. Reducing composition errors: an experiment. *The Modern Language Journal*, 66, 140-149.
- Lally, C.G. 2000. First language influences in second language composition: the effect of pre-writing. *Foreign Language Annals*, 33 (4), 428-432.
- Lam, F.S. y Pennington, M.C. 1995. The computer vs. the pen: a comparative study of word processing in a Hong Kong secondary classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 8 (1), 75-92.
- Lantolff, J., Labarca, A. y den Tuiden, J. 1985. Strategies for accessing bilingual dictionaries: a question of regulation. *Hispania*, 68 (4), 858-864.
- Lapkin, S., Swain, M. y Smith, M. 2002. Reformulation and the learning of French pronominal verbs in a Canadian French immersion context. *The Modern Language Journal*, 86 (4), 485-507.
- Laufer, B. 1988. The concept of “synforms” (similar lexical forms) in vocabulary acquisition. *Language and Education*, 2, 113-132.
- Laufer, B. 1989.a. A factor of difficulty in vocabulary learning: deceptive transparency. *AILA Review*, 6, 10-20.
- Laufer, B. 1989. b. What percentage of text-lexis is essential for comprehension? En C. Lauren y M. Nordman (Eds.) *Special language: from humans thinking to thinking machines*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Laufer, B. 1991. How much lexis is necessary for reading comprehension? En PÁG. J. L. Arnaud y H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (ppág. 126-132). Basingstoke, Macmillan.
- Laufer, B. 1992. Reading in a foreign language: How does L2 lexical knowledge interact with the reader’s general academic ability? *Journal of Research in Reading*, 15, 95-103.
- Laufer, B. 1993. The effect of dictionary definitions and examples on the use and comprehension of new L2 words. *Cahiers de Lexicologie*, 63, 131-142.
- Laufer, B. 1994. The lexical profile of second language writing : does it change over time ? *RELC Journal*, 25, 21-33.
- Laufer, B. 1995. A case for semi- bilingual dictionaries for production purposes. *Kernerman Dictionary News*, 3.

- Laufer, B. 1997. a. The lexical plight in second language reading. En J. Coady y T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (ppág. 20-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. 1997. b. What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. En N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.) *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (ppág. 140-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. 1998. The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics*, 19, 255-271.
- Laufer, B. 2001. Reading, word-focused activities and incidental vocabulary acquisition in a second language. *Prospect*, 16 (3), 44-54.
- Laufer, B. 2003. Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *The Canadian Modern Language Review*, 59 (4), 567-587.
- Laufer, B. 2006. Comparing focus on form and focus on forms in second-language vocabulary learning. *The Canadian Modern Language Review*, 63 (1), 149-166.
- Laufer, B. y Goldstein, Z. 2004. Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54 (3), 399-436.
- Laufer, B. y Hadar, L. 1997. Assessing the effectiveness of monolingual, bilingual and 'bilingualised' dictionaries in the comprehension and production of new words. *The Modern Language Journal*, 81, 189-196.
- Laufer, B. y Hill, M. 2000. What lexical information do L2 learners select in a CALL dictionary and how does it affect word retention? *Language Learning y Technology*, 3 (2), 58-76.
- Laufer, B. y Hulstijn, J. 2001. Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22 (1), 1-26.
- Laufer, B. y Kimmel, M. 1997. Bilingualised dictionaries: How learners really use them. *System*, 25, 361-369.
- Laufer, B. y Levitzky, T. 2006. Examining the effectiveness of "Bilingual Dictionary Plus"- A dictionary for production in a foreign language. *International Journal of Lexicography*, 19 (2), 135-55.
- Laufer, B. y Nation, PÁG. 1995. Vocabulary size and use:lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16, 307- 322.
- Laufer, B. y Nation, PÁG. 1999. A vocabulary size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16, 36-55.

- Laufer, B. y Paribakht, T. S. 1998. The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language Learning*, 48 (3), 365-391.
- Laufer, B. y Shmueli, K. 1997. Memorizing new words: does teaching have anything to do with this? *RELC Journal*, 28 (1), 89-108.
- Laufer, B. y Sim, D. D. 1985. Taking the easy way out: Non-use and misuse of clues in EFL reading. *English Teaching FORUM*, 23 (2), 7-10.
- Laufer, B. y Yano, Y. 2001. Understanding unfamiliar words in a text: Do L2 learners understand how much they don't understand? *Reading in a Foreign Language*, 13, 549-566.
- Lavault, E. 1985. *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. Paris: Didier Érudition.
- Lavault, E. 1991. Traduire en classe: pourquoi et pour qui? En British Council, *The role of translation in foreign language teaching* (ppág.49-57). Paris: Didier Edition.
- Lay, N.D. 1982. Composing processes of adult ESL learners: a case study. *TESOL Quarterly*, 16, 406-412.
- Lawson, M. y Hobgen, D. 1998. Learning and recall of foreign language vocabulary: effects of a keyword strategy for immediate and delayed recall. *Learning and Instruction*, 8 (2), 179-194.
- Lázaro, A. 2009. Reformulation and self-correction: testing the validity of correction strategies in the classroom. *RESLA*, 22, 189-215.
- Lee, I. 1997. ESL learners' performance in error correction in writing: some implications for teaching. *System*, 59, 567-587.
- Lee, I. 2003. L2 writing teachers' perspectives, practices and problems regarding error Feedback. *Assessing Writing*, 8, 216-237.
- Lee, I. 2004. Error correction in L2 secondary writing classrooms: the case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 13, 285-312.
- Lee, I. 2005. Error correction in the L2 writing classroom: What do the students think? *TESL Canada Journal*, 22 (2), 1-16.
- Lee, I. 2007. Assessment for learning: Integrating assessment, teaching, and learning in the ESL / EFL writing classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 64 (1), 199-214.
- Lee, I. 2008. Student reactions to teacher Feedback in two Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17, 144-164.
- Lee, I. 2009. Ten mismatches between teachers' beliefs and written Feedback practice. *ELT Journal*, 63 (1), 13-22.

- Lee, S.H. 2003. ESL learners' vocabulary use in writing and the effects of explicit vocabulary instruction. *System*, 31, 537-561.
- Lee, S. H. y Muncie, J. 2006. From receptive to productive: Improving ESL learners' use of vocabulary in a postreading composition task. *TESOL Quarterly*, 40 (2), 205-320.
- Lee, Y.J. 2002. A comparison of composing processes and written products in times-essay tests across paper-and-pencil computer modes. *Assessing Writing*, 8, 135-157.
- Leki, I. 1990. Coaching from the margins: Issues in written response. En B. Kroll (Eds.), *Second Language Writing. Research insights for the classroom* (ppág.57-67). Nueva York: Cambridge University Press.
- Leki, I. 1991. The preferences of ESL students for error correction in college level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24, 203-218.
- Leki, I. y Carson, J. 1994. Students' perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the disciplines. *TESOL Quarterly*, 28, 81-101.
- Leki, I., Cumming, A. y Silva, T. 2008. *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*. Nueva York: Routledge.
- Levine, A., Oded, B., Connor, U. y Asons, I. 2002. Variation in EFL / ESL peer response. *TESL- EJ*, 6 (3), 56-78.
- Li, H. y Lin, Q. 2007. The role of revision and teacher Feedback in a Chinese college context. *Asian EFL Journal*, 9 (4), article 15.
- Li, J. y Cumming, A. 2001. Word processing and second language writing: A longitudinal case study. *International Journal of English Studies*, 1 (2), 127- 152.
- Li, Y. 2000. Linguistic characteristics of ESL writing in task-based e-mail activities. *System*, 28, 229-245.
- Ling, S. 1986.a. Responding to product in the composing process. *TESL Canada Journal*, 4 (1), 55-64.
- Ling, S. 1986.b. Talk-write in the composing process: From prewriting to writing. *TESL Canada Journal*, 4 (1), 65-75.
- Liou, H. 2012. The electronic Bilingual dictionary as a reading aid to EFL learners: Research findings and implications. *Computer Assisted Language Learning*, 13 (4), 467- 476.
- Long, M., Inagaki, S. y Ortega, L. 2011. The role of implicit negative feedback in SLA. Models and recasts in Japanese and Spanish. *Modern Language Journal*, 82 (3), 357-371.
- López –Jiménez, M.D. 2010. The treatment of lexical aspects in commercial textbooks for L2 teaching and learning. En Chacón, R., Abelló, C. y Torreblanca, M. (Eds.) *Insights into non-native vocabulary teaching and learning*. Bristol: Multilingual Matters.

- Luppescu, S., Day, R. 1993. Reading dictionaries and vocabulary learning. *Language Learning* 43 (2), 263–287
- Makino, T. Y. 1993. Learner self-correction in EFL written compositions. *ELT Journal*, 47, 337-341.
- Machida, S. 2008. A step forward to using translation to teach a foreign/ second language. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5 (1), 140-155. Centre for Language Studies National University of Singapore.
- Malakoff, M. y Hakuta, K. 1991. Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals. In E. Byalstock (Ed.) *Language processing in bilingual children* (ppág. 141-66). Cambridge: Cambridge University Press.
- Malmkjaer, K. (ed.) 1998. *Translation and language teaching- language teaching and translation*. Manchester: St. Jerome.
- Manchón, R. (Ed.) 2011. *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*. John Benjamins Publishing Co.
- Manchón, R. (Ed.) 2012. *L2 writing development: multiple perspectives*. Boston: Walter de Gruyter Inc.
- Manchón, R. , López, S. y Santos, M. 2010. The differential effect of two types of direct written corrective feedback on noticing and uptake. *IJES*, 10 (11), 131-154.
- Manchón, R., Roca, J. y Murphy, E. 1999. Formulation processes in L2 writing (II): A preliminary approach to backward operations. En Cuevas, J. y Fasla, D. (Eds.) *Contribuciones al estudio de la lingüística aplicada*. Castellón: AESLA.
- Manchón, R., Roca, J. y Murphy, E. 2000. An approximation to the study of backtracking in L2 writing. *Learning and Instruction*, 10, 13-35.
- Manchón, R., Roca, J. y Murphy, E. 2007. A review of writing strategies: focus on conceptualizations and impact of first language. En A.D. Cohen y E. Macaro (Eds.) *Language learner strategies* (ppág. 229-250). Oxford University Press.
- Manchón, R., Roca, J. y Murphy, E. 2009. *Lexical retrieval processes and strategies in second language writing: a synthesis of empirical research*, 7 (2), 149-174.
- Manley, J.H. y Calk, L. 1997. Grammar instruction for writing skills: Do students perceive grammar as useful? *Foreign Language Annals*, 30 (1), 73-81.
- Mantello, M. 1997. Error correction in the L2 classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 54 (1), 127-131.
- Manyak, R. 2004. “What did she say?”: Translation in a primary-grade English immersion class. *Multilingual Perspectives*, 6 (1), 12-18.

- Matsuda, S. 2003. What counts as success? A sense of achievement in language learning diaries. *The Language Teacher*, 1, 13-22.
- Master, PÁG. 1995. Consciousness raising and article pedagogy. En D. Belcher y G. Braine (Eds.), *Academic writing in a second language: essays in research and pedagogy* (pág. 183-205). Norwood, NJ: Ablex.
- Mazano, R.J. y Arthur, S. 1977. Teacher comments on students essays: It doesn't matter what you say. *ERIC Document*, 147-864.
- McDaniel, M.A., Einstein, G.O., Dunay, PÁG.K., y Cobb, R.E. 1986. Encoding difficulty and memory: toward a unifying theory. *Journal of Memory and Language*, 25, 645-56.
- McGeogh, J. 1942. *The psychology of learning*. Nueva York: Longman.
- McLaughlin. 1987. *Second-language acquisition in childhood*. Londres: Lawrence Erlbaum.
- Meara, PÁG.M. 2005. Designing vocabulary tests for English, Spanish and other languages. En C. Butler, M. Angeles Gómez González and S. Doval-Suárez (Eds.) *The dynamics of language use: functional and dynamic perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 269-83.
- Meyer, B. 1975. *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland Publishers.
- Milton, J. 2006. Resource-rich web-based Feedback: helping learners become independent writers, En Hyland y Hyland (Eds.) *Feedback in second language writing: context and issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Milton, J. 2009. *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mitchell, E. 1983. Search- do reading: difficulties in using a dictionary. Conferencia presentada en *Formative Assessment of Reading, Working Paper 21*. Aberdeen.
- Mondria, J. 2003. The effects of inferring, verifying and memorizing on the retention of L2 word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 473-499.
- Mondria, J. y Wit De Boer, PÁG. 1991. Guessability and the retention of words in a foreign language. *Applied Linguistics*, 12 (3), 249-263.
- Montgomery, J.L. y Baker, W. 2007. Teacher- written Feedback: Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. *Journal of Second Language Writing*, 16, 82-99.
- Moss, G.1992. Cognate recognition: Its importance in the teaching of ESP reading courses to Spanish speakers. *English for Specific Purposes*, 11, 141-158.
- Muncie, J. 2000. Using written teacher Feedback in EFL composition classes. *ELT Journal*, 54, 47-53.

- Muncie, J. 2002. Process writing and vocabulary development: comparing lexical frequency profiles across drafts. *System*, 30, 225-235.
- Myers, S. 1997. Teaching writing as a process and teaching sentence-level syntax: Reformulation as ESL composition Feedback, *TESL-EJ*, 2 (4), 1-12.
- Myles, J. 2000. Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. *TESL-EJ*, 6 (2), 1-17.
- Myong, C. 1995. Glossing in incidental and intentional learning of foreign language vocabulary and reading. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 13, 49-94.
- Na, L. y Nation, I.S.PÁG. 1985. Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal*, 16 (1), 33-42.
- Nagata, N. 1999. The effectiveness of computer-assisted interactive glosses. *Foreign Language Annals*, 32 (4), 469-479.
- Nagy, W.E. 1997. On the role of context in first and second language learning. En Schmitt y McCarthy: 64- 83.
- Nall, T.M. 2005. Error / grammar correction in response to L2 student writing: A survey and critique of the literature. *The ELT Two Cents Café*.
- Nassaji, H. y Swain, M. 2000. A Vygotskian perspective on corrective Feedback in L2: the effect of random vs negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness*, 9 (1), 34-51.
- Nation, I.S.PÁG. 1983. Testing and teaching vocabulary. *Guidelines*, 5, 12-25.
- Nation, I.S.PÁG. 1990. *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle y Heinle.
- Nation, I.S.PÁG. 1994. Morphology and language learning, en R.E. Asher (Ed.), *The encyclopedia of language and linguistics*. Pergamon Press: Oxford.
- Nation, I.S.PÁG. 1997. The language learning benefits of extensive reading. *The Language Teacher*, 21 (5), 13-16.
- Nation, I.S.PÁG. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. PÁG. 2006. How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63 (1), 59-82.
- Nation, I.S.PÁG. y Coady, J. 1988. Vocabulary and reading. En Carter, R. y McCarthy, M. *Vocabulary and language teaching*. Nueva York: Longman.
- Nelson, G. y Murphy, J. 1993. Peer response groups: Do L2 writers use peer comments in revising their drafts? *TESOL Quarterly*, 27, 135-141.

- Nesi, H. 2002. A study of dictionary use by international students at a British university. *International Journal of Lexicography*, 15, 272-305.
- Nesi, H. y Meara, PÁG. 1994. Patterns of misinterpretation in the productive use of EFL dictionary definitions. *System*, 22, 1-15.
- New, E. 1999. Computer-aided writing in French as a foreign language: A qualitative and quantitative look at the process of revision. *The Modern Language Journal*, 83/1, 80-97.
- Newmark, PÁG. 1981. *Approaches to translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Newson, D. 1998. "Translation and foreign language learning" En K. Malmkjaer (ed.) *Translation and language teaching. Language teaching and translation* (ppág.63-68). Manchester: St. Jerome.
- Oladejo, J.A. 1993. Error correction in ESL: Learners' preferences. *TESL Canada Journal*, 10 (2), 71-89.
- O'Malley, J. y Chamot, A. 1990. *Learning strategies in second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orr, T. 2002. English for specific purposes. *TESOL Quarterly*, 1-21.
- Ortega, L. 2012. Epilogue: Exploring L2 writing-SLA interfaces. *Journal of Second Language Writing*, 21, 404-415.
- Orts Llopis, M.A. 2001. Los estudios realizados sobre inglés jurídico: una revisión. En Palmer, J., Posteguillo, S. y Fortanet, I. (Eds.) *Discourse analysis and terminology in language for specific purposes*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Nueva York: Newbury House.
- Oxford, R. 2001. Language learning styles and strategies. En M. Celce-Murcia (Ed.) *Teaching english as a second or foreign language*. Boston: Heinle y Heinle.
- Oxford, R. y Scarcella, R. 1994. Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction. *System*, 22 (2), 231-243.
- Palmberg, R. 1988. On lexical inferencing and language distance. *Journal of Pragmatics*, 12, 207-214.
- Paribakht, A. y Wesche, B. 1993. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning. En Coady, T. (Ed.). *Second vocabulary acquisition and rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parry, PÁG. 1991. Building a vocabulary through academic reading. *TESOL Quarterly* 25, 629-653.

- Paulus, T.M. 1999. The effect of peer and teacher Feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8, 265-289.
- Pearson Casanave, C. 1994. Language development in students' journals. *Journal of Second Language Writing*, 3 (3), 179-201.
- Pennington, M. 2000. Writing minds and talking fingers: Doing literacy in an electronic age. En Brett (Ed.) *CALL in the 21st century*. Whitsable: IATEFL.
- Peters, E. 2007. Manipulating second language learners' online dictionary use and its effect on second language word retention. *Language Learning and Technology*, 11, 36-58.
- Phillipson, R. 1992. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phinney, M. y Khouri, S. 1993. Computers, revision and ESL writers: The role of experience. *Journal of Second Language Writing*, 2, 257- 277.
- Pincas, A. 1962. Structural linguistics and systematic composition teaching to students of English as a second language. *Language Learning*, 12, 185- 194.
- Piolat, A. 1991. Effects of word processing on text revision. *Language and Education*, 5 (4), 255-272.
- Piotrowsky, T. 1989. Monolingual and Bilingual dictionaries: Fundamental differences. En M. Tickoo (Ed.) *Learners' dictionaries: State of the Art*. Singapur: SEAMED RELC.
- Polio, C. 2003. Second language writing research: What we investigate and how. En B. Kroll (Eds.), *Exploring the dynamics of second language writing* (ppág. 35-65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Polio, C. 2012. The relevance of second language acquisition theory to the written correction debate. *Journal of Second Language Writing*, 21 (4), 375-389.
- 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, 43-68.
- Poole, A. 2005. The kinds of forms learners attend to during focus on form instruction of an advanced ESL writing class. *Asian EFL Journal*, 7 (3), 33-54.
- Prichard, C. 2008. Evaluating L2 reader's vocabulary: Strategies and dictionary use. *Reading in a Foreign Language*, 20 (2), 1-15.
- Prince, PÁG. 1996. Second language vocabulary learning: the role of context vs. translations as a function of proficiency. *Modern Language Journal*, 80 (4), 478-493.
- Pulido, D. 2004. The relationship between text comprehension and second language incidental vocabulary acquisition: A matter of topic familiarity? *Language Learning*, 57, 155-199.

- Pulido, D. 2009. How involved are American L2 learners of Spanish in lexical input processing tasks during reading? *Studies in Second Language Acquisition*, 31, 31-58.
- Qui, D.S. 1998. An inquiry into language switching in second language composing processes. *The Canadian Modern Language Review*, 54, 413-435.
- Qui, D.S. 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.
- Radecki, PÁG. y Swales, J. 1988. ESL student reaction to written comments on their written work. *System*, 16, 355- 365.
- Raimes, A. 1983. Anguish as a second language? Remedies for composition teachers. En A. Freedman, I. Pringle, and J. Yalden (Eds.) *Learning to write: First Language / Second Language* (ppág.258-272). Londres: Longman.
- Raimes, A. 1987. Language proficiency, writing ability and composing strategies. A study of ESL college students. *Language Learning*, 37, 439-468.
- Ramírez, B. 2001. El uso de Journals como incentivador de la escritura en inglés. En Bruton, A. y Ramírez (Eds.). *Lingüística aplicada al aprendizaje del inglés*. Sevilla: Sand.
- Reid, J. 1994. Responding to ESL students' texts: The myth of expropriation. *TESOL Quarterly*, 28, 272- 292.
- Richards, J. 1976. The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10 (1), 77-89.
- Robb, T., Ross, S. y Shortreed, I.1986. Salience of Feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83-93.
- Robin, C. 1985. The linguistics of translation. *Aspects of Translation: studies in Communication*, 2, 123-145.
- Robinson, PÁG. 1995. Attention, memory and the "noticing" hypotheses. *Language Learning*, 45, 283- 331.
- Rollinson, PÁG. 2005. Using peer Feedback in the ESL writing class. *ELT Journal*, 59/1, 23-30.
- Rott, S. y Williams, J. 2003. Making form-meaning connection while reading: A qualitative analysis of word processing. *Reading in a foreign Language*, 15/1, 45-75.
- Rowe, A. 1990. An overview of second language writing process. En Kroll, B. *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Royer, J.M. 1973. Memory effects for test-like events during acquisition of foreign language vocabulary. *Psychological reports*,32, 195-198.
- Ruan, Z. 2001. The effects of linguistic preparation on an EFL writing task. *Foreign Languages and Their Teaching*, 4, 24-47.

- Ruiz-Funes, M. 1999. Writing, reading and reading-to-write in a foreign language: A critical review. *Foreign Language Annals*, 32 (4), 514- 526.
- Ruiz-Funes, M. 2001. Task representation in foreign language reading-to-write. *Foreign Language Annals*, 34 (3), 226-234.
- Rundell, M. 1999. Dictionary use in production. *International Journal of Lexicography*, 12, 35-54.
- Russell, J. y Spada, N. 2006. The effectiveness of corrective Feedback for the acquisition of L2 grammar: A metaanalysis of the research. En J. Norris y L. Ortega (Eds.) *Synthesizing research on language learning and teaching* (ppág. 133-164). Amsterdam: John Benjamins.
- Sachs, R. y Polio, C. 2007. Learners' use of two types of written Feedback on error and its effects on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83-93.
- Saito, H. 1994. Teachers' practices and students' preferences for Feedback on second language writing: A case study of adult ESL learners. *TESL Canada Journal*, 11, 46-70.
- Sanchez Iglesias, J. 2009. *La Traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica*. Tesis Doctoral de la Universidad de Salamanca.
- Santos, T. 1988. Professor's reactions to the academic writing of nonnative speaking students. *TESOL Quarterly*, 22, 69-90.
- Saragi, T., Nation, I.S.PÁG. y Meister, G.F. 1978. Vocabulary learning and reading. *System*, 6, 72-78.
- Sasaki, M. 2002. Building an empirically- based model of EFL learners' writing processes. En G. Rijlaardsdam y S. Ransdell.
- Sasaki, M y Hirose, K. 1996. Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language Learning*, 46, 137-174.
- Schmidt, R. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. 1995. *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: Univeristy of Hawaii.
- Schmidt, R. 2001. Attention. En PÁG. Robinson (Ed.) *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. y Frota, R. 1986. Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. En R. Day (Ed.) *Talking to learn: conversation in second language acquisition* (ppág. 237-326). Rowley, Massa chusets: Newbury House.

- Schmitt, N. 1997. Vocabulary learning strategies. En N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.) *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. (pp 198-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. 2000. *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. 2010. Key issues in teaching and learning vocabulary. En Chacón, Abelló y Torreblanca (Eds.) *Insights into non-native vocabulary teaching and learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Schmitt, N. y McCarthy, M. (Eds.) 1997. *Vocabulary: description, acquisition, and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneider, V.I., Healy, A.F. y Bourne, L.E. 2002. What is learned under difficult conditions is hard to forget: contextual interference effects in foreign vocabulary acquisition, retention, and transfer. *Journal of Memory and Language*, 46, 419-40.
- Scholfield, PÁG.J. 1982. The role of bilingual dictionaries in ESL/EFL: A positive view. *Guidelines*, 4, 84-98.
- Scholfield, PÁG.J. 1997. Vocabulary reference works in foreign language learning. En N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.) *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (ppág. 279-302). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schouten van Parreren, C. 1989. Vocabulary learning through readings: which conditions should be met when presenting words in texts. *AILA Review*, 75-86.
- Schultz, R.A. 1996. Focus in form in the foreign language classroom: Students' and Teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29 (3), 343-364.
- Schulze, M. 2003. Grammatical errors and Feedback: some theoretical insights. *CALICO Journal*, 20 (3), 437-450.
- Searle, D. y Dillon, D. 1980. The message of marking: Teacher written responses to student writing at intermediate grade levels. *Research in the Teaching of English*, 14, 233-242.
- Segler, T.M. y otros. 2001. Second vocabulary acquisition and first language. Edición online.
- Semke, H.D. 1984. Effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17, 195-202.
- Sengupta, S. 1998. a. The role of the teaching context in the Hong Kong English teachers' perception of L2 writing pedagogy. *Evaluation and Research in Education*, 12 (2), 73-95.
- Sengupta, S. 1998. b. From text revision to text improvement: A story of secondary school composition. *RELC Journal*, 29 (1), 110-135.
- Sengupta, S. 2000. An investigation into the effects of revision strategy instruction on L2 secondary school learners. *System*, 28, 97-113.

- Shang, H.F. 2007. An explanatory study of e-mail application on FL writing performance. *Computer Assisted Language Learning*, 20 (1), 79-96.
- Sheen, Y. 2007. The effect of focused written corrective Feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41, 255- 283.
- Sheen, Y. 2010. The role of oral and written corrective Feedback on SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 169- 179.
- Sheen, Y. 2011. *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning*. Nueva York: Springer.
- Sheen, Y., Wright, D. y Moldawa, A. 2009. Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System*, 37 (4), 556-569.
- Sheppard, K. 1992. Two Feedback types: Do they make a difference? *RELC Journal*, 23, 103-110.
- Shi, L. 1998. Effects of prewriting discussions on adult ESL students' compositions. *Journal of Second Language Writing*, 7 (3), 319-345.
- Shin,S. 2008. Fire your proofreader! Grammar correction in the writing classroom. *ELT Journal* 62 (4), 358-365.
- Shulz, R. 1996. Focus on form in the foreign language classroom: students'and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals* 29 (3), 343-357.
- Silva, T. y Brice, C. 2004. Research in teaching writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 70-106.
- Sim, D. 1979. *Links between context and selected features of grammatical cohesion in English, and performance in advanced reading comprehension for overseas students*. Tesis no publicada. Universidad de Manchester.
- Simpson, J.M. 2006. Feedback on writing: Changing EFL students' attitudes. *TESL Canada Journal*, 24 (1), 96-105.
- Snell-Hornby, M. 1984. The bilingual dictionary: help or hindrance? En R.R.K. Hartmann (Ed.), *LEXeter '83 Proceedings*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag: 274-281.
- Sommers, N. 1996. Responding to student writing. En Leeds, B. (Eds.) *Writing in a second language*. Londres: Longman.
- Sonbul, S. y Schmitt, N. 2010. Direct teaching of vocabulary after reading? Is it worth the effect? *ELT Journal* 64 (3), 253-260.
- Stahl, S. y Fairbanks, M. 1986. The effects of vocabulary instruction: a model –based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56, 72-110.

- Steelman, J. 1994. Revision strategies employed by middle level students using computers. *Journal of Educational Computing Research*, 11, 141- 152.
- Stein, G. 1990. From the bilingual to the monolingual dictionary. En Magay y J. Zigany (Eds.), *Budalex 88 Proceedings*. Budapest: Akademiai Kiado, 381-392.
- Stern, H.H. 1992. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, F. y Powell, J. 1983. Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist*, 38, 878-93.
- Sternberg, R. 1987. Most vocabulary is learned from context. En McKeown y Curtis, M. (Eds.) *The nature of vocabulary acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Stoddard, G.D. 1929. An experiment in verbal learning. *Journal of Educational Psychology*, 20, 452-457.
- Storch, N. y Wigglesworth, G. 2010. Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing: Case studies. *Studies in Second Language Acquisition*, 32 (2), 303-334.
- Straub, R. 2000. The student, the text and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing Writing*, 7, 23-55.
- Sugita, Y. 2006. The impact of teacher's comment types on students' revision. *ELT Journal*, 60, 34-41.
- Suh, J.S. 2002. Effectiveness of CALL writing instruction: The voices of Korean learners. *Foreign Language Annals*, 35 (6), 669- 679.
- Summers, D. 1998. The role of dictionaries. En R. Carter y M. McCarthy (Eds).
- Suzuki, W. 2008. The effect of written language combined with Feedback on second language writing. *Conferencia presentada en AAAL 2008*. Washington: March.
- Suzuki, W. 2012. Written languaging, direct correction, and second language writing revision. *Language Learning*, 62, 34-67.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En Gass, S. y A. Madden, 235-253.
- Swain, M. 1995. The output hypotheses: theory and research. En Hinkel, E. (Ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*, Vol.1. New Jersey: Erlbaum.
- Swain, M. 2006. Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. En H. Byrnes (Ed.) *Advanced language learning: the contribution of Halliday and Vygotsky*. Nueva York: Continuum.

- Swales, J. 1990. *Genre Analysis: english in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tang, G.M. 1997. Pocket electronic dictionaries for second language learning: Help or Hindrance? *TESL Canada Journal*, 15, 39-57.
- Taylor, B.PÁG. 1981. Content and written form: a two-way street. *TESOL Quarterly*, 15: 5-13.
- Thomas, M.H. y Dieter, J.N. 1987. The positive effects of writing practice on integration of foreign words in memory. *Journal of Educational Psychology*, 79 (3), 249-53.
- Titford, C.y Hieke, A. (Eds.) 1985. *Translation in foreign language teaching and testing*. Tubinga: Gunter Narr Verlag.
- Todd, R.W., Mills, N., Palard, C. y Khamcharoen, PÁG. 2001. Giving feedback on journals. *ELT Journal*, 55 (4), 359-367.
- Tomaszcyk, J. 1979. Dictionaries: users and uses. *Glottodidactica*, 12, 103-119.
- Tomaszcyk, J. 1983. On bilingual dictionaries: The case for bilingual dictionaries for foreign language learners. En R.R. K. Hartmann (Ed.) *Lexicography: principles and practice*.(ppág. 41-51) Londres: Academic Press.
- Tono, Y. 2001. *Research on dictionary use in the context of foreign language learning*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Toth, PÁG. 2006. Teacher and learner-led discourse in task-based grammar instruction: Providing procedural assistance for L2 morphosyntactic development. *Language Learning*, 58 (2), 237-283.
- Tragant, E. 1996. La corrección de la expresión escrita: las preferencias de los estudiantes. *Didáctica*, 8, 319-332.
- Truscott, J. 1996. The case against grammar correction in L2 writing. *Language Learning*, 46, 327- 369.
- Truscott, J. 1998. Noticing in second language acquisition: A critical review. *Second Language Research*, 14, 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, 111-122.
- Truscott, J. 2004. Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 13, 337- 343.
- Truscott, J. 2007. The effect of error correction on learners’ ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, 255-272.

- Truscott, J. 2009. Arguments and appearances: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 18, 59-60.
- Truscott, J. 2010. Some thoughts on Anthony Bruton's critique of the correction debate. *System*, 38, 329-335.
- Truscott, J. y Hsu, A.Y. 2008. Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, 17, 292-305.
- Tudor, I. 1987. Using translation in ESPÁG. *ELT Journal*, 41 (4), 268-273.
- Upton, T. 1997. First and second language use in reading comprehension strategies of Japanese students. *TESL-EJ*, 3 (1), 1- 15.
- Uzawa, K. 1996. Second language learners' processes of L1, L2 writing and translation from L1 into L2. *Journal of Second Language Writing* 5 (3), 271-294.
- Van Beuningen, C., De Jong, W. y Kuiken, F. 2008. The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 156, 279-296.
- Van Beuningen, C., De Jong, W. y Kuiken, F. 2012. Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning*, 62 (1), 1-41.
- Van Den Linden, E. 1993. Does Feedback enhance computer-assisted language learning? *Computers and Education*, 21, 61-65.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Van Patten, B. 1996. *Input-processing and grammar instruction in second language Acquisition*. Norwood: Ablex.
- Van Patten, B. 2004. *Processing instruction: theory, research and commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vigil, N. y Oller, J.W. 1976. Rule fossilization: a tentative model. *Language Learning*, 26 (2), 281-295.
- Wang, W. y Wen, Q. 2002. Li use in the L2 composing process: An explanatory study of 16 EFL writers. *Journal of Second Language writing*, 11, 225-246.
- Wang, W. 2003. Switching to first language among writers with differing second language proficiency. *Journal of Second Language Writing*, 11, 225-246.
- Waring, R. 1997. a. A comparison of the receptive and productive vocabulary sizes of some second language learners. *Immaculata*, 1, 53-68.

- Waring, R. 1997. b. The negative effects of learning words in semantic sets: a replication. *System*, 25, 261-274.
- Waring, R. y Tataki, M. 2003. At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15 (2), 130-163.
- Watanabe, Y. 1997. Input, intake and retention: effects of increased processing on incidental learning of foreign language vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 287-307.
- Watanabe, Y. y Swain, M. 2007. Effect of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research*, 11 (2), 121- 142.
- Watson, R., Mills, N., Chatchai, PÁG. y Khamcharoen, PÁG. 2001. Giving Feedback on journals. *ELT Journal* 55 (4), 354-362.
- White, R. y Arndt, V. 1991. *Process writing*. Harlow: Longman.
- Widdowson, H.G. 1979. The deep structure of discourse and the use of translation. *Explorations in Applied Linguistics*, 1, 101-112.
- Wills, W. 1982. *The science of translation: problems and methods*. Tübingen, Alemania.
- Witbeck, M.C. 1976. Peer correction procedures for intermediate and advanced ESL composition lessons. *TESOL Quarterly*, 10 (3), 321-326.
- Wolfersberger, M. 2003. L1 to L2 writing process and strategy transfer: A look at lower proficiency writers. *TESL-EJ*, 7 (2), 1-15.
- Woodall, B. 2002. Language switching: using the first language while writing in a second language. *Journal of Second Language Writing* 11, 7-28.
- Xhaferi, B. y Xhaferi, G. 2011. The English language skills in ESP for law course. *Revista de Lenguas para Fines Especificos*, 17.
- 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.
- Yagelski, R.PÁG. 1995. The role of classroom context in the revision strategies of student writers. *Research in the Teaching of English*, 29 (2), 216-238.
- 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, 179-200.
- Yates, R. y Henkel, J. 2002. Responding to sentence-level errors in writing. *System*, 11, 29-47.
- Yoshii, M. 2006. L1 and L2 glosses: their effects on incidental vocabulary learning. *Language Learning and Technology*, 10 (3), 85-101.

- Zahar, R., Cobb, T. y Spada, N. 2001. Acquiring vocabulary through Reading: effects of frequency and contextual richness. *The Canadian Modern Language Review* 57 (4), 98-102.
- Zamel, V. 1983. The composing processes of advanced ESL students: six case studies. *TESOL Quarterly*, 165-187.
- Zamel, V. 1985. Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19, 79-102.
- Zhang, S. 1995. Re-examining the affective advantages of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 4, 209-222.
- Zhang, S. 2001. Awareness in reading: EFL students' metacognitive knowledge of reading strategies in an acquisition-poor environment. *Language Awareness*, 10, 268- 88.
- Zimmerman, B. 2000. Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 82-91.

ANEXOS

ANEXO 1

Tipología de feedback correctivo

Adaptado de: Ellis, R. 2007. A typology of written corrective Feedback types. *ELT Journal*, 63, 97-107.

STRATEGIES FOR PROVIDING FEEDBACK:

1.Direct CF	The teacher provides the student with the correct form	Lalande (1982) and Robb et al. (1986)
2. Indirect CF	The teacher indicates that an error exists but does not provide a correction. This takes the form of underlining and use of cursors to show omissions in the student's text.	
2.a.indicating+locating the error		Various studies have employed indirect corrections of this kind (e.g Ferris and Roberts 2001; Chandler, 2003).
2.b. Indication only	This takes the form of an indication in the margin that an error or errors have taken place in a line of text.	Fewer studies have employed this method (e.g. Robb et. Al. 1986)
3.Metalinguistic CF	The teacher provides some kind of metalinguistic clue as to the nature of the error.	
3.a. Use of error code	Teacher writes code in the margin (e.g. w=wrong word; art.= article)	Various studies have examined the effects of using error codes (e.g. Lalande, 1982; Ferris y Roberts, 2001; Chandler, 2003).
3.b.Brief grammatical descriptions	Teacher numbers errors in text and writes a grammatical description for each numbered error at the bottom of the text	Sheen (2007) compared the effects of direct CF and direct CF + metalinguistic CF.
4.The focus of the Feedback	This concerns whether the teacher attempts to correct all (or most) of the student's errors or selects one or two specific types of errors to correct. This distinction can be applied to each of the above options.	Most studies have investigated unfocused CF (e.g. Chandler, 2003; Ferris, 2006). Sheen (2007), drawing on traditions in SLA studies of CF, investigated focused CF.
4.a. Unfocused CF	Unfocused CF is extensive	
4.b. Focused CF	Focused CF is intensive	

<p>Electronic Feedback</p>	<p>The teacher indicates an error and provides a hyperlink to a concordance file that provides examples of correct usage.</p>	<p>Milton (2006)</p>
<p>STUDENTS' RESPONSE TO FEEDBACK</p>	<p>For Feedback to work for either redrafting or language learning, learners need to attend to the corrections. Various alternatives exist for achieving this.</p> <p>Revision required</p> <p>No revision required</p> <p>Students asked to study corrections</p> <p>Students just given back corrected text</p>	<p>A number of studies have examined the effect of requiring students to edit their errors (e.g. Ferris and Roberts, 2001; Chandler, 2003). Sheen (2007) asked students to study corrections.</p> <p>A number of studies have examined what students do when just given back their text with revisions (e.g. Sachs and Polio, 2007)</p> <p>No study has systematically investigated different approaches to revision.</p>

ANEXO 2

LEVEL TEST

Basado en Nation 's (www.lex tutor.co o www.lognostics.co.uk)

PON EL NÚMERO DE LA PALABRA EN INGLÉS AL LADO DE SU TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL

(600-800)

- | | |
|-------------|---------------|
| 1. INCREASE | ___ ANCHO |
| 2. WINTER | ___ VERANO |
| 3. WEATHER | ___ AUMENTAR |
| | ___ INVIERNO |
| | ___ CORAZÓN |
| | ___ TIEMPO |
| 4. GLASS | ___ RAIZ |
| 5. SKY | ___ SUAVE |
| 6. ROOT | ___ ORO |
| | ___ CIELO |
| | ___ CRISTAL |
| | ___ LAGO |
| 7. CLOUD | ___ TÍO |
| 8. UNCLE | ___ MORIR |
| 9. BREAK | ___ NUBE |
| | ___ VESTIDO |
| | ___ ROMPER |
| | ___ LLAVE |
| 10. BRIGHT | ___ OREJAS |
| 11. HILL | ___ HIJO |
| 12. EARS | ___ LIBRE |
| | ___ BRILLANTE |
| | ___ COLINA |
| | ___ LECHE |

(800-1000)

- | | |
|------------|---------------|
| 13. LOUD | ___ LIMPIO |
| 14. HAT | ___ ALTO |
| 15. FLAT | ___ SOMBRERO |
| | ___ LAVAR |
| | ___ PLANO |
| | ___ PIEL |
| 16. SELL | ___ VENDER |
| 17. MINE | ___ JARDIN |
| 18. BONES | ___ MÍO |
| | ___ HUESOS |
| | ___ IGLESIA |
| | ___ ASIENTO |
| 19. SAND | ___ CARNE |
| 20. THIN | ___ SENTIDO |
| 21. MEAT | ___ DELGADO |
| | ___ NARIZ |
| | ___ ARENA |
| | ___ MUERTE |
| 22. FUN | ___ DIVERSIÓN |
| 23. BLOOD | ___ LAVAR |
| 24. CORNER | ___ OLOR |
| | ___ SANGRE |

	___ ESQUINA
	___ ZAPATO
(1000-1200)	
25. COW	___ MUERTE
26. DEATH	___ LENTO
27. BOUGHT	___ POLVO
	___ APLICAR
	___ VACA
	___ COMPRÓ
28. NOSE	___ REGALO
29. WIN	___ IGLESIA
30. CHURCH	___ GANAR
	___ LAGO
	___ NARIZ
	___ ALGODÓN
31. SEAT	___ TIENDA
32. TOOL	___ RAIZ
33. WORKER	___ ASIENTO
	___ TRABAJADOR
	___ MUERTE
	___ HERRAMIENTA
34. FRESH	___ GUAPO/A
35. PRETTY	___ RAZÓN
36. COTTON	___ HABLAR
	___ FRESCO
	___ ALGODÓN
	___ FILA
(+1200)	
37. JUMP	___ OFICINISTA
38. BIRTH	___ COCINAR
39. ROW	___ FILA
	___ NACIMIENTO
	___ SALTAR
	___ CEREBRO
40. BASKET	___ ALIVIO
41. RELIEF	___ TIMBRE
42. GIFT	___ SOLO
	___ DEBERÍA
	___ REGALO
	___ CESTA
43. MELT	___ AMENAZA
44. CROP	___ ANCHO
45. THREAT	___ COSECHA
	___ DERRETIR
	___ ROGAR
	___ RAZÓN
46. HELL	___ SELVA
47. JUNGLE	___ LADRILLO
48. STOOL	___ DOBLAR
	___ BANCA
	___ INFIERNO
	___ RIZO

ANEXO 3: Test inicial

Escribe la palabra adecuada en ESPAÑOL

INGLÉS	ESPAÑOL
1. OWNERSHIP (noun)	1.
2. LOAN (noun)	2.
3. TO COMPLY WITH (verb)	3.
4. PARTIES (noun)	4.
5. FIXTURES (noun)	5.
6. DEED (noun)	6.
7. COURT (noun)	7.
8. WITHHELD(verb)(to withhold)	8.
9. AFFIDAVIT (noun)	9.
10. DUES (noun)	10.
11. CLAIM (noun)	11.
12. COVENANT (noun)	12.
13. JURY (noun)	13.
14. RATE (noun)	14.
15. RELIANCE (noun)	15.
16. PREMISES (noun)	16.
17. GRANTOR (noun)	17.
18. PROPERTY (noun)	18.
19. BINDER (noun)	19.
20. MURDER (noun)	20.
21. TO REFUND (verb)	21.
22. CLAUSE (noun)	22.
23. SURVEY (noun)	23.
24. BROKER (noun)	24.
25. TRUST (adjective)	25.
26. SHAREHOLDER (noun)	26.
27. EASEMENT (noun)	27.
28. COMPANY (noun)	28.
29. RIGHTS (noun)	29.
30. CONDOMINIUM (noun)	30.
31. BARGAIN (noun)	31.
32. BINDING (adjective)	32.
33. LIABLE (adjective)	33.
34. CERTIFIED (participle)	34.
35. ASSESSMENT (noun)	35.
36. NOTICE (noun)	36.
37. TO DEEM (verb)	37.
38. PROCEEDS (noun)	38.
39. BOUNDARY (noun)	39.
40. DIVORCE (noun)	40.

Test posterior

INGLES	ESPAÑOL
• PARTIES (noun)	•
• GRANTOR (noun)	•
• TO COMPLY WITH (verb)	•
• OWNERSHIP (noun)	•
• FIXTURES (noun)	•
• BINDER (noun)	•
• COURT (noun)	•
• WITHHELD(verb)(to withhold)	•
• TRUST (noun)	•
• DUES (noun)	•
• CLAIM (noun)	•
• COVENANT (noun)	•
• JURY (noun)	•
• REFUND (verb)	•
• RELIANCE (noun)	•
• COMPANY (noun)	•
• LOAN (noun)	•
• PROPERTY (noun)	•
• FIXTURES (noun)	•
• MURDER (noun)	•
• RATE (noun)	•
• CLAUSE (noun)	•
• SURVEY (noun)	•
• BROKER (noun)	•
• AFFIDAVIT (noun)	•
• SHAREHOLDER (noun)	•
• EASEMENT (noun)	•
• PREMISES (noun)	•
• LIABLE (adj.)	•
• CONDOMINIUM (noun)	•
• BARGAIN (noun)	•
• BINDING (adjective)	•
• RIGHTS (noun)	•
• CERTIFIED (participle)	•
• ASSESSMENT (noun)	•
• NOTICE (noun)	•
• TO DEEM (verb)	•
• PROCEEDS (noun)	•
• BOUNDARY (noun)	•
• DIVORCE (noun)	•

ANEXO 4: DOCUMENTO ORIGINAL OBJETO DE LA TRADUCCIÓN

CONTRACT FOR PURCHASE OF RESIDENCE OR OTHER REAL ESTATE

THIS CONTRACT is made on the _____ day of _____, 20__ by and between

(Seller) whose address is _____
_____ and

(Buyer) whose address is _____

WHEREAS, Seller is the owner of the certain property located at _____ and desires to sell said property to Buyer; and

WHEREAS, Buyer agrees to buy the property located at _____;

NOW, THEREFORE, THE PARTIES AGREE AS FOLLOWS:

1. The Seller agrees to sell and the Buyer agrees to buy the property located at _____, and more particularly described as follows: consisting of the land and all the buildings, other improvements, and fixtures on the land; and all of the Seller's rights relating to the land.

2. Purchase Price. The terms upon which this offer is made are as follows:

Purchase price : _____ dollars (\$)

Deposit upon signing of this contract: _____ dollars (\$)

Amount of mortgage: _____ dollars (\$)

Balance to be paid at closing of title, by certified bank cashier's, or attorney trust check (subject to adjustment at closing): _____ dollars (\$)

Total: _____ dollars (\$)

3. Deposit Monies. All deposit monies will be held in a non-interest-bearing trust account by _____ until closing of Title.

4. Time and Place of Closing. Buyer and Seller agree that closing shall take place on the _____ day of _____, 20__. Buyer and Seller further agree that time is of the essence. Closing will be held at _____.

5. Transfer of Ownership. At the closing, the Seller will transfer ownership of the property to the Buyer. The Seller will give the Buyer a properly executed bargain and sale deed with covenants against grantors acts and an Affidavit of Title.

6. Personal Property and Fixtures. All fixtures are included in this sale unless they are listed below as being excluded.

The following items are EXCLUDED from this sale:

7. Physical Condition of the Property. This property is being sold "as is." Seller does not make any claims or promises about the condition or value of any of the property included in this sale. Buyer makes this offer in full reliance upon his own independent investigation and judgment. There are no verbal agreements, which modify or affect this offer. The acceptance of a deed by Buyer shall be deemed to be the full performance of every obligation on the part of Seller.

8. Repair Limitation. In no event will the Seller expend more than _____ dollars (\$) for repairs.

9. Condition and Use of Property. Seller makes no representation as to the condition of the property or that the premises comply with local, county, state, or federal ordinances and statutes. Buyer must obtain certificates of occupancy and all other municipal certificates. Seller will not provide the buyer with a Certificate of Occupancy, Lead Paint Inspection, if applicable, or any other municipal certificate from the municipality in connection with the transfer. Buyer is advised to contact the municipality for any matters, which are of concern to him prior to signing this contract. By signing this contract, Buyer has made the necessary investigation concerning the obtainment of the Certificate of Occupancy or any other municipal certificate required by the municipality in a transfer of property within this municipality.

10. Risk of Loss. The Seller is responsible for any additional damage to the property, except for normal wear and tear, until the closing of title. If there is substantial damage, the Seller reserves the right to cancel the contract and refund Buyer's deposit monies or to negotiate the terms of the repairs with the Buyer.

11. Property Lines. The Seller does not have a survey for this premises and makes no representation that all buildings, driveways, and other improvements on the property are within its boundary lines or that no improvements on adjoining properties extend across the boundary lines of this property.

12. Ownership. The Seller agrees to transfer and the Buyer agrees to accept ownership of the property free of all claims and right of others, except for: recorded easements, _____.

13. Title Insurance. Buyer and Seller agree that Seller shall order a title binder for the subject property from a title company authorized to do business in the State of _____ in order to ensure a timely closing of subject property. Buyer shall pay for all costs associated with these title charges except as indicated below. Seller's attorney shall provide Buyer's attorney with appropriate information regarding where title has been ordered. In the event that the subject transaction does not close, through no fault of the Buyer, Seller shall be responsible for all title charges.

- 14. Correcting Defects. If the property does not comply with Paragraphs 12 & 13 of this contract, the Buyer must notify the Seller and the Seller will be given an additional ____ days to correct any defect. If the property still does not comply after ____ days, Buyer or Seller may cancel this contract. In the event that Seller's title is uninsurable, then Seller's only obligation will be to refund Buyer's deposit.
- 15. Assessments for Municipal Improvements. Seller will pay all unpaid assessments against the property for work completed before the closing. If the improvement is not completed before the closing, then Buyer will be solely responsible.
- 16. Adjustments at Closing. The Buyer and Seller agree to adjust the following expenses as of the date of closing: municipal water and sewer charges, real estate taxes, condominium dues, if applicable, and rents. If the property is fueled by fuel oil, the Buyer will be responsible to pay the Seller for any fuel that remains in the burner on the day of closing. The Buyer and Seller may require that any person with a claim or right affecting the property be paid off prior to closing.
- 17. Possession. Buyer shall receive possession at the closing of title.
- 18. Damages. If this offer is accepted by the Seller, and the Seller's title is insurable and Buyer neglects or refuses to complete the purchase of this property, and to execute and deliver all documents required, then the Buyer will be held liable for any and all actual damages caused to the Seller by such breach.
- 19. Completed Agreement. This contract is the entire and only agreement between Buyer and Seller. This contract replaces and cancels any previous agreements between the Buyer and Seller. This contract can only be changed by an agreement in writing signed by both Buyer and Seller.
- 20. Parties Liabile. This contract is binding upon Buyer and Seller and all their heirs, successors and assigns.
- 21. Notices. All notices under this contract must be in writing. The notices must be delivered personally or by certified mail, return receipt requested to the other party at the address written in this contract. Service of any notices to Buyer's attorney shall be deemed as notice to Buyer.
- 22. Broker's Commission. The Seller agrees to pay a commission fee of ____ percent (%) of the purchase price to _____ (Broker). This commission is not earned or to be paid until the title has been transferred and the purchase price has been paid. This commission will be paid at the closing, and taken out of the Seller's proceeds. Buyer represents that he has not used the services of any other broker than above named.
- 23. Assignability. This agreement shall not be assignable by the Buyer without the Seller's written consent.
- 24. Offer to Purchase. This contract constitutes the Buyer's offer to purchase the subject property. Acceptance of the Buyer's offer is subject to Seller's review of the aforesaid document and shall be evidenced by Seller's execution of same.
- 25. Legal Representation. Buyer acknowledges that Buyer has the right to hire a lawyer to represent Buyer's interests in this transaction.

Buyer Date

I accept and agree to be bound by the above contract.

Seller Date

TEXTOS UTILIZADOS EN LA TRADUCCIÓN

Instrucciones:

1. Lee el siguiente texto y tradúcelo al español.
2. Subraya las palabras que no sepas.
3. Tienes un glosario con palabras que te pueden hacer falta en la página siguiente. Señala al lado de cada palabra si la consultas.

TRADUCE ESTE TEXTO AL ESPAÑOL (se ofrece el comienzo del texto ya traducido)

TEXT 1

CONTRACT FOR PURCHASE OF RESIDENCE OR OTHER REAL STATE

THIS CONTRACT is made on the _____ day of _____, 20 _____ by and between
_____ (Seller) whose address is

And _____
_____ (Buyer) whose address is

WHEREAS, Seller is the owner of the certain property located at _____
and desires to sell said property to buyer; and

WHEREAS, Buyer agrees to buy the property located at
_____;

NOW THEREFORE, THE PARTIES AGREE AS FOLLOWS:

The Seller agrees to sell and the Buyer agrees to buy the property located at
_____, and more particularly described as
follows: consisting of the land and all the buildings and other improvements; and all of the Seller's
rights relating to the land.

1. Deposit Monies: All deposit monies will be withheld in a non-interest-bearing trust account until refunded.
2. Time of Closing: Buyer and Seller agree that closing shall take place on the 8 th day of June,2009. Buyer and Seller further agree that time is of the essence.
3. Transfer of Ownership: At the closing, the Seller will transfer ownership of the property to the Buyer. The Seller will give the Buyer a properly executed bargain and sale deed with covenants against grantors' acts and an Affidavit of Title with no survey provided. The property shall comply with all requirements below.
4. Personal Property: All fixtures are included in this sale unless they are listed below as being excluded.
5. Physical Condition of Property: This Property is being sold "as is". Seller does not make any claims or promises about the condition or value of any of the property included in this sale. Buyer makes this offer in full reliance upon his own independent investigation and judgement. There are no verbal agreements, which modify or affect this offer. The acceptance of a deed by Buyer shall be deemed to be the full performance of every obligation on the part of Seller.
6. Municipal Improvements: Seller will pay all unpaid assessments against the property for work completed before the closing and unpaid dues such as condominium charges and rates.

TEXT 2

1. **Property Lines.** The Seller does not have a survey for these premises and make no representation that all buildings, driveways, and other improvements on the property are within its boundary lines or that no improvements on adjoining properties extend across the lines of the property.
2. **Risks of Loss.** The Seller is responsible for any additional damage to the property, except for normal wear and tear until the closing of title and acceptance of a deed. If there is a substantial damage, the Seller reserves the right to cancel the contract and refund Buyer's deposit monies or to negotiate the terms of the repairs with the Buyer.
3. **Ownership.** The Seller agrees to transfer and the Buyer agrees to accept ownership of the Property free of all claims and right of others, except for: recorded easements _____.
4. **Title Insurance.** Buyer and Seller agree that Seller shall order a title binder for the subject property from a title company authorized to do business in England. Buyer shall pay for all costs associated with these title charges except as indicated below. Seller's attorney shall provide Buyer's attorney with appropriate information regarding where title has been ordered...
5. **Correcting Defects:** If the property does not comply with Paragraphs 9 and 10 of this contract, the Buyer must notify the Seller and the Seller will be given additional 15 days to correct any defect.
6. **Adjustments at closing.** The Buyer and Seller agree to adjust the following expenses as of the date of the closing: municipal water charges, real estate charges, condominium dues, and rates ...
7. **Parties liable:** This contract is binding upon Buyer and Seller and all their heirs, successors and assigns.
8. **Broker's Commission:** This commission will be paid at the closing, and taken out of the Seller's proceeds.

ANEXO 5: Tabla de resultados del cuestionario previo al estudio experimental.

	TEST PREVIO				
	CURSO	I.PREVIO	Textos legales	Traducción	Prueba nivel
AI-1	4	5	N	N	45
AI-2	4	10	N	N	46
AI-3	4	10	N	N	45
AI-4	4	3	N	N	41
AI-5	4	0	N	N	44
AI-6	4	0	N	N	47
AI-7	4	3	N	N	45
AI-8	4	5	S	S	44
AI-9	4	0	N	N	37
AI-10	4	0	N	N	45
AI-11	4	0	N	N	44
AI-12	4	1	N	N	42
AI-13	4	2	N	N	46
AI-14	4	0	N	N	46
AI-15	4	0	N	N	45
AI-16	4	0	N	N	38
AI-17	4	0	N	N	48
AI-18	1	14	N	N	46
AI-19	1	4	N	N	46
AI-20	1	2	N	N	43
AI-21	1	0	N	N	35
AI-22	1	0	N	N	46
AI-23	1	0	N	N	38
AI-24	1	0	N	N	39
AI-25	1	2	N	N	38
AI-26	1	0	N	N	37
AI-27	1	6	S	S	44
AI-28	1	0	N	N	37
AI-29	1	2	N	N	38
AI-30	1	2	N	N	40
				Promedio:	42,5

ANEXO 6: TEST DE OPINIÓN del participante en el estudio

1. **Me ha gustado** que el profesor corrigiera los errores de mi traducción

-2 -1 0 +1 +2

2. **Me han gustado** las siguientes acciones del profesor tras mi traducción:

a) el **subrayado** de la palabra

-2 -1 0 +1 +2

b) el que me den **la palabra correcta**

-2 -1 0 +1 +2

c) **ignora** mi error

-2 -1 0 +1 +2

3. El que el profesor corrija mis errores **mejoró mi comprensión** del texto en inglés

-2 -1 0 +1 +2

4. Las siguientes acciones del profesor me ayudaron a **mejorar mi segunda versión** de mi traducción:

a) el **subrayado** de la palabra

-2 -1 0 +1 +2

b) el que me den **la palabra correcta**

-2 -1 0 +1 +2

c) **ignora** mi error

-2 -1 0 +1 +2

5. El que el profesor **corrija** mis errores **ha mejorado mis conocimientos en inglés**

-2 -1 0 +1 +2

6. Las siguientes **acciones** del profesor han mejorado mis conocimientos de inglés:

a) el **subrayado** de la palabra

-2 -1 0 +1 +2

b) el que me den **la palabra correcta**

-2 -1 0 +1 +2

c) **ignora** mi error

-2 -1 0 +1 +2