
LA DETECCIÓN Y CORRECCIÓN DE ERRORES EN LA DEIXIS TEMPORAL DEL VERBO EN REDACCIONES ESCRITAS EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.

DETECTION AND CORRECTION OF MISTAKES IN THE TEMPORAL DEIXIS OF THE VERB IN COMPOSITIONS WRITTEN IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE.

Fulgencio Hernández García

Centro de Enseñanza Infantil y Básica Arteaga, Sucina, España.

fulgencio.hernandez@murciaeduca.es

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2017.i17.08>

El presente artículo recoge la investigación que se ha llevado a cabo sobre la habilidad de alumnos españoles de inglés como lengua extranjera, entre 17 y 18 años de edad, en la etapa de educación secundaria, para detectar y corregir de forma autónoma, errores en la deixis temporal del verbo en sus redacciones escritas. Un profesor usó diferentes colores para destacar los tiempos verbales que los estudiantes habían usado en 63 redacciones, pero sin indicar si el tiempo verbal usado era correcto o incorrecto. Posteriormente, se devolvió la redacción a los estudiantes. De un total de 216 errores, los alumnos corrigieron 103 errores (47,6 %). También corrigieron otros errores relacionados con las formas verbales destacadas (por ejemplo, la omisión del sujeto). El artículo concluye con una reflexión sobre implicaciones pedagógicas de este estudio.

Palabras clave: tiempo verbal, escritura del inglés como lengua extranjera, corrección de errores, deixis temporal.

This article reports research carried out into the ability of 17-and-18-year-old Spanish students of English as a foreign language in the final stage of secondary education to detect and self-correct mistakes of verb tense in their written texts. A teacher used different colours to highlight the tenses of the verbs the students had used in 63 compositions but did not indicate if the tense used was correct or incorrect. The compositions were then returned to the student authors. Out of a total of 216 errors, students corrected 103 (47,6 %). They also corrected other errors involving the highlighted verbs (for example omission of the subject). The article concludes by discussing the pedagogic implications of the present study.

Keywords: verb tense, writing in English as a foreign language, correction of mistakes, temporal deixis.

1. Introducción

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas han sido muchos los lingüistas que han manifestado la importancia de desarrollar en los aprendices la capacidad de escribir de forma correcta y apropiada. Lindemann (1987) destaca la escritura no sólo como medio de comunicación sino también como fuente de poder, como necesidad social, y como una forma de obtener conocimiento y de resolver problemas. Dicha necesidad también ha sido reconocida por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) (en adelante, MCERL), donde la expresión escrita, junto con la oral, adquieren un carácter primario ya que ambas son necesarias para la interacción social. Se incide específicamente en su valor en los campos académicos y profesionales: presentaciones, estudios e informes escritos.

Aprender a escribir en una lengua extranjera (en adelante, LE) o en un segunda lengua (en adelante, L2) es hoy un objetivo primordial en un curso de idiomas. Sin embargo, no hay que olvidar la dificultad que supone escribir en otra lengua distinta a la nativa. Hyland (2013) destaca que las diferencias culturales de los alumnos se reflejan en sus preferencias por ciertos rasgos y estructuras textuales normalmente influenciadas por la lengua materna.

Son muchas las investigaciones que han presentado los distintos tipos de enfoques que se pueden adoptar para la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Estos enfoques se diferencian entre sí por centrarse en unos u otros aspectos del texto escrito. Sin embargo, lo que la mayoría de ellos tiene en común es el fomento de la producción escrita para que el alumno se pueda expresar y aprenda de sus errores. Se suele decir que una persona no aprende si no se equivoca. Usar la escritura para analizar y corregir errores concretos es también otra forma de enfocar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en LE (Lee, 2013; Manchón, 2011). En esa línea, este artículo da a conocer el trabajo realizado sobre un aspecto lingüístico todavía no estudiado en profundidad en un contexto de inglés como LE (Hernández-García, 2015). Se trata de los errores en la deixis temporal del verbo (en adelante, DTV)¹ que los alumnos españoles de inglés como LE con frecuencia cometen en sus redacciones escritas. A través de este artículo se presentan prácticas didácticas para que el aprendiz detecte, reflexione y corrija este tipo de errores.

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

Una de las funciones de los tiempos verbales² es ubicar eventos en el tiempo. En el corpus escrito de aprendices que se recopiló para esta investigación, se recopilaron errores en el uso de la DTV. A modo

de ejemplo, en la oración *they give us his telephone* el alumno cometió el error de usar la forma *give* para localizar la acción en el pasado. La forma correcta en este caso sería *gave* (*they gave us his telephone*). Otros ejemplos con errores³ son: *I *enjoy the holidays* (la forma correcta según indica el contexto es, *I enjoyed the holidays*); *When the film *has finished* (corrección, *When the film had finished*). Como se puede observar en los errores destacados anteriormente, se trata de errores semánticos y no sintácticos ya que el problema radica en el significado de la palabra. La oración citada anteriormente, *I *enjoy the holidays*, sería correcta en otro contexto distinto. La naturaleza de estos errores permite que puedan pasar desapercibidos tanto en las revisiones no guiadas que los alumnos hacen en sus redacciones como en las que hacen algunos correctores gramaticales⁴. En el caso de los correctores gramaticales, estos son incapaces de interpretar el contexto de una redacción para advertir errores semánticos. Con la tecnología actual, un ordenador es incapaz de asegurar si en la oración *I like jam*, el alumno quiso decir *I liked jam* o *I like ham*. En el caso de los alumnos participantes en la investigación, cuando el profesor centró su atención sobre el problema directamente a través de la redacción de textos, se comprobó que algunos de ellos fueron capaces de corregir los errores en la DTV. Por lo tanto, estamos ante un tipo de errores que sólo el ser humano puede detectar con absoluta precisión.

En la actualidad, el currículo básico oficial español para la enseñanza secundaria (Real Decreto 1.105/2014, de 26 de diciembre) de lenguas extranjeras, tiene como uno de sus objetivos promover el estudio de redacciones escritas en L2. Sin embargo, Silva (2013) destaca que el estudio de la escritura en L2 ha estado principalmente centrado en la educación superior y se ha dejado de lado en las enseñanzas más básicas como la educación primaria y secundaria. En palabras de Silva (ibid.: 432), “[...] Second Language Writing has neglected work done in primary and secondary schools [...] it has been dominated by work at institutions of higher education”. Ante esta situación, el presente trabajo de investigación ha buscado una solución pedagógica para los errores que alumnos de educación secundaria cometen en la DTV. Esta propuesta tiene tres componentes principales: (a) el énfasis en la forma lingüística, (b) la retroalimentación y (c) la reescritura de los textos para corregir errores en los tiempos verbales. Debe destacarse la relevancia de esta investigación si consideramos el carácter autónomo y activo que los alumnos pueden

adquirir en este proceso de revisión de sus textos escritos a través de la actividad que hemos denominado Filtro de Formas Verbales (en adelante, FFV) y que explicamos a continuación.

2. El filtro de formas verbales

El FFV se aplica a las redacciones en lengua inglesa que los alumnos suelen escribir en el aula o en casa como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en la asignatura de inglés como LE. En la presente sección se explica la aplicación manual del FFV a través del profesor y atendiendo a las distintas acciones que tienen lugar en este proceso. Para ello, es necesario que el alumno transcriba su redacción a formato digital en el caso de que la redacción se realice de forma manuscrita.

La primera acción consiste en destacar con distintos colores las formas verbales conjugadas (en adelante, FVC)⁵ que ha escrito el alumno. La detección de las FVC en la redacción del estudiante la realiza el profesor de forma manual con ayuda de un procesador de textos y siguiendo un código: el color verde para el tiempo verbal presente, el color gris para el tiempo verbal pasado y el color rosa para el tiempo verbal futuro. El ejemplo 1 muestra una redacción escrita por uno de los informantes en la investigación, después de destacar las FVC:

Ejemplo 1. Redacción con las FVC destacadas.

The last time I **went** on holidays **was** in July of 2011. I **went** with my two best friend at Mojacar (Almería). We had a beach apartment and we **went** to the turism of Almería. Every night we **went** to the disco and we **meet** more peopla and then they **give** us his telephone, facebook, tuenti, etc. At the morning we always **go** to the beach. The water **was** very cold but it **was** very relax. We **were** in Mojacar for five days but we **want** come back the next summer because the travel **was** very funny for all, but **is** possible that the next summer we **will go** other typical place of holiday.

Todas las FVC se destacan para que el alumno se detenga a comprobar si la deixis temporal es correcta o no. El uso de los colores es de gran ayuda ya que a menudo es absolutamente correcto tener dos tiempos verbales distintos en la misma oración. *I **remember** that he **went** to Madrid and **bought** a car.* Sin embargo, resulta difícil imaginar oraciones como *I*

remember that he *went* to Madrid and **buy* a car.

La segunda acción del FFV consiste en la detección y corrección de errores en la DTV que realiza el alumno. Para ello, se entrega al estudiante la siguiente documentación escrita: (a) las instrucciones para detectar y corregir errores en la DTV (ver anexo I), (b) una breve explicación metalingüística en la L1 sobre usos de los tiempos verbales⁶ (ver anexo II) y (c) una lista de verbos irregulares.

En las instrucciones que recibe el alumno, se explica que con ayuda de los colores puede distinguir de una forma más visual los tiempos verbales que ha usado en su redacción y comprobar si la deixis temporal a la que hacen referencia dichas formas es correcta o si es necesario llevar a cabo alguna corrección. Las instrucciones incluyen ejemplos de errores en la DTV y advertencias sobre ciertos casos concretos como, por ejemplo: “si encuentras dos verbos juntos destacados con distintos colores, es probable que hayas cometido un error. Aquí tienes un ejemplo y su posible corrección:

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

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

En la redacción anterior sobre “la última vez que fuiste de vacaciones” que se ha puesto como ejemplo 1, la mayoría de las FVC están destacadas en gris, lo que indica que son formas en tiempo verbal pasado. Sin embargo, en las oraciones *they *give us his telephone, facebook, tuenti, etc.* y *At the morning we always *go to the beach*, las formas verbales **give* y **go* están destacadas en verde porque son formas en tiempo verbal presente. Estas formas constituyen un error en la DTV ya que lo correcto, según el contexto, sería usar el tiempo verbal pasado, *they gave us his telephone, facebook, tuenti, etc.* y *At the morning we always went to the beach*⁷. El informante que escribió la redacción que hemos presentado en el ejemplo 1, detectó y corrigió los errores en la DTV, como se puede ver en la imagen 1, y la entregó al profesor para comprobar las correcciones realizadas.

P 13

The last time I **went** on holidays **was** in July of 2011. I **went** with my two best friend at Mojacar (Almería). We **had** a beach apartment and we **went** to the turism of Almería. Every night we **went** to the disco and we **meet** more people and then they **give** us his telephone, facebook, twenty, etc. At the morning, we always **went** to the beach. The water **was** very cold but it **was** very relax. We **were** in Mojacar for five days but we **want** **come back** the next summer because the travel **was** very funny for all, but **is** possible that the next summer we **will go** ^{on} other typical place of holiday.

Imagen 1: Detección y corrección de errores en la DTV.

Desde el punto de vista pedagógico, el FFV es interesante para los alumnos de educación secundaria que necesitan usar el código de la lengua para llevar a cabo una actividad comunicativa como es la redacción de textos. Las explicaciones metalingüísticas sobre errores concretos en un contexto comunicativo han dado buenos resultados en muchos estudios (Ellis, 2014; Simard, French y Fortier, 2007; Suzuki, 2012; Hu, 2011) y su aplicación a alumnos de educación secundaria españoles con errores en la DTV, podría tener un efecto positivo para mejorar su competencia escrita. Con esta finalidad, el presente estudio sugiere una actividad que busca desarrollar la competencia comunicativa escrita de los alumnos de educación secundaria, para los que en ocasiones, la práctica de la escritura en LE se convierte en una actividad solitaria que el alumno lleva a cabo en casa y que posteriormente presenta al profesor para recibir retroalimentación que le ayude a corregir sus errores. La retroalimentación suele ser o bien directa en el caso de comentarios específicos que explican por qué se ha cometido algún error, o bien indirecta para lo que se usa un código que el alumno interpreta de forma individual. Ante esta situación, el presente trabajo de investigación se ha cuestionado el tipo de retroalimentación que suele recibir el alumno en educación secundaria y se plantea si son posibles otras formas de obtener retroalimentación indirecta que ayude a los alumnos de secundaria con la detección y corrección de errores en la

DTV, en el marco de una actividad comunicativa que permita experimentar la utilidad de la LE en un supuesto real, a la vez que se reflexiona sobre aspectos gramaticales.

El FFV se ha desarrollado a partir de las investigaciones que el equipo de investigación TISAAL (Tecnologías de la Información y Sistemas Automáticos para el Aprendizaje de Lenguas) de la UNED llevó a cabo para mejorar el corrector gramatical *e-gramm*. Este corrector informático, hoy día conocido con el nombre comercial *Grammar Checker* (corrector gramatical), corrige los errores de estudiantes españoles de inglés que se encuentran en un nivel A2 / B1 (clasificación en el MCERL, 2001). El corrector funciona con una base de datos de errores típicos que suelen cometer los estudiantes de estos niveles y su función consiste en detectarlos en las redacciones de los alumnos para ofrecerles retroalimentación que guíe al alumno en la corrección de los mismos (para saber más sobre *Grammar Checker*, Chacón-Beltrán, 2007, 2009, 2017; Hernández-García, 2012; Lawley 2004, 2009, 2015, 2016). Una de las carencias que presentaba este programa informático eran los errores semánticos. Es decir, errores que gramaticalmente son correctos pero semánticamente son incorrectos. Entre estos errores se encuentran los errores en la DTV.

El diseño del FFV se ha basado en los estudios que han demostrado los efectos positivos de la enseñanza formal sobre la interlengua del aprendiz (Doughty y Williams, 1998). Sin embargo, este tipo de enseñanza ha sido criticada por falta de investigación que proponga cómo integrar la enseñanza formal en un contexto comunicativo (Richards, 2002) (citado en Nassaji y Fotos, 2011). Ellis (2005) distingue 4 formas distintas de promover el énfasis en la forma dentro de un contexto comunicativo: (a) manipulando el diseño de las tareas, (b) planificando las tareas, (c) con la interacción del alumno y (d) ofreciendo retroalimentación correctiva. El FFV se ha centrado en la última de las opciones. A través de la retroalimentación correctiva indirecta los alumnos han sido capaces de encontrar errores en la DTV cuando se expresan por escrito. La novedad de esta investigación se encuentra en que es el propio alumno el que de forma independiente, pero guiado por el profesor, presta atención a las formas verbales para comprobar si la DTV es correcta.

La investigación dedicada a los errores en la DTV, en la enseñanza del inglés como L2 y como LE, no es muy amplia. Estudios como los de

Collins (2002; 2004; 2007) y Bardovi-Harlig (2000) han demostrado la influencia negativa que la L1 puede tener al elegir el tiempo verbal (presente o pasado) y el aspecto verbal (simple, continuo, perfecto) en la L2. Las sugerencias pedagógicas (Collins, 2007) para evitar que los alumnos creen hipótesis inapropiadas sobre la L2, en lo que al tiempo y al aspecto verbal se refiere, se centran en el estudio de distintos contextos a través de actividades como: (a) crear contextos para formas dadas, en lugar de crear formas para contextos dados; (b) el uso de la dictoglosa para recrear un texto con el contenido y la forma apropiada; (c) unir formas con contextos. Actividades referidas por Batstone (1994) como “ejercicios guiados de atención a la forma” y analizadas en varios estudios (Gallego, 2014; Kowal y Swain, 1994; Swain, 1998; Wajnryb, 1990). Se descartan las actividades que proponen contextos aislados y a nivel de la oración, que no reflejan la realidad de los textos.

Aunque no se puede negar la importancia y la eficacia de las actividades mencionadas anteriormente, sí que encontramos que tanto éstos como cualquier ejercicio de producción escrita se podrían implementar a través de una actividad donde el alumno adquiere un papel activo y autónomo en la detección, reflexión y corrección de errores en la DTV que puede haber cometido en una redacción de tema libre.

3. La investigación

El principal objetivo de la investigación fue aplicar la estrategia pedagógica del énfasis en la forma lingüística para que alumnos de 2º de bachillerato pudieran detectar y corregir errores en la DTV. Dicha estrategia se aplicó a través de la actividad FFV mencionada anteriormente y que permitió: (1) comprobar si al destacar con colores las FVC en redacciones escritas en lengua inglesa, junto con las instrucciones de la actividad, una explicación metalingüística y una lista de verbos irregulares, los alumnos eran capaces de detectar y corregir los errores en la DTV; (2) analizar el porcentaje de éxito y de fracaso en las correcciones que los alumnos realizaron en la DTV al aplicar manualmente (a través del profesor) la actividad denominada FFV.

La metodología usada en la presente investigación tuvo como punto de partida la realización de tres estudios piloto a pequeña escala que

confirmaron: (a) la existencia de errores en la DTV en las producciones escritas de dos grupos de alumnos de 2º de bachillerato de inglés como LE, con distinto nivel de competencia lingüística, y; (b) la detección y corrección de errores en la DTV a través de la actividad denominada FFV.

Se realizaron tres estudios piloto para ajustar bien la actividad y para encontrar un tipo de texto en el que aparecieran los errores objeto de estudio: el texto narrativo sobre experiencias en el pasado.

Posteriormente, se desarrolló un estudio empírico con dos grupos naturales de clase del curso de 2º de bachillerato. El grupo 1 formado por 24 alumnos de bachillerato de humanidades y ciencias sociales y el grupo 2, compuesto por otros 24 alumnos del bachillerato de ciencias y tecnología.

El procedimiento de la investigación se ha descrito en la sección 2 y consistió, primero, en la recogida de redacciones escritas por los informantes sobre un tema dado por el profesor y segundo, en las correcciones que realizaron los informantes en las mismas redacciones cuando les fueron devueltas con las FVC destacadas. Para ello, fueron necesarias dos sesiones de 55 minutos con los informantes. En la primera sesión, cada uno de los grupos escribió a mano una redacción de entre 80 y 100 palabras en el aula. Un grupo escribió sobre “la última vez que fuiste al cine” y el otro grupo sobre “tus últimas vacaciones”. Una vez finalizada la redacción, los participantes revisaron los tiempos verbales antes de entregarla al profesor. Terminada la primera sesión, el investigador transcribió las redacciones a formato digital y destacó las FVC en distintos colores dependiendo del tiempo verbal, como se ha explicado en la sección 2.

La segunda sesión tuvo lugar al día siguiente. Los alumnos recibieron las redacciones impresas en formato digital y con las FVC destacadas en colores. Se entregó a los informantes las instrucciones, la explicación metalingüística y la lista de verbos irregulares mencionados en la sección 2 y procedieron a revisar las FVC, como se ha explicado anteriormente.

Para la presente investigación sólo se han tenido en cuenta los cambios que los alumnos realizaron en las FVC al revisar sus redacciones en la actividad que hemos denominado FFV.

El grupo total de 48 participantes⁸ que fue elegido para formar parte del estudio empírico, tenía una edad media de 18 años de edad, y habían

estudiado la lengua inglesa formalmente en un entorno escolar durante una media de 6 años en educación primaria y 5 años en educación secundaria. Aunque la variable sexo no se ha tenido en cuenta en ningún momento a lo largo del estudio, por entender que no es un factor determinante, se podría mencionar que ambos sexos se encontraban representados en la muestra a estudiar con un 45 % de hombres y un 55 % de mujeres.

El principal instrumento de investigación ha sido el corpus lingüístico de aprendices de inglés como LE donde se han recogido las 63 redacciones escritas por los participantes en el estudio y que suman 7.184 palabras. Dicho corpus no pretende ser representativo de los alumnos de secundaria en general, pero sí ha servido para reconocer un tipo de error que los alumnos de esta etapa pueden cometer en la redacción de sus textos escritos.

El análisis del corpus se centró en las FVC que los alumnos escribieron en sus redacciones antes y después de aplicar el FFV. Se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos que, primero, se recogieron en una hoja de cálculo, y segundo, se analizaron con el programa informático SPSS (v. 20), con el que se crearon las tablas y gráficas que aparecen en el apartado 4 sobre los resultados de la investigación. Todas las FVC (1.082) se analizaron, considerando:

- (a) tiempos verbales: tiempo verbal presente, pasado y futuro.
- (b) aspecto verbal: simple, continuo, perfecto.
- (c) deixis temporal del verbo: presente, pasado, futuro.
- (d) errores en la DTV: si/no.
- (e) correcciones realizadas por el alumno en la FVC: si/no.
- (f) correcciones realizadas por el alumno en la FVC: correcta/incorrecta.

Resultados de la investigación

De un total de 216 errores en la DTV, los alumnos hicieron correcciones en el 58,8 % de las formas verbales (Tabla 1), de las cuales un 81,1 % fueron correctas y un 18,9 % fueron incorrectas (Tabla 2). Por lo tanto, de un total de 216 errores, los alumnos corrigieron de forma acertada 103

errores (47,6 %). Es de destacar, por lo tanto, la efectividad del FFV para hacer reflexionar al alumno sobre un problema gramatical que existe en estudiantes de 2º de bachillerato y cuya didáctica se puede integrar en una actividad comunicativa como la producción de textos escritos.

Correcciones FVC	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
No	89	41,2	41,2	41,2
<i>Valid</i> Si	127	58,8	58,8	100,0
Total	216	100,0	100,0	

Tabla 1. Correcciones en 216 FVC con error en la DTV.

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

Tabla 2. Correcciones válidas y no válidas en la DTV

Se ha podido comprobar que, en algunos casos, se han realizado correcciones en la FVC que indicaban una deixis temporal correcta y dieron lugar a modificaciones no válidas. El porcentaje de correcciones de estos casos fue del 3,1 % en un total de 866 FVC donde la deixis temporal era correcta (Tabla 3).

Correcciones en DTV correcta	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
No	839	96,9	96,9	96,9
<i>Valid</i> Si	27	3,1	3,1	100,0
Total	866	100,0	100,0	

Tabla 3. Correcciones en 866 FVC sin error en la DTV.

En el desarrollo de la investigación se ha evidenciado que, aunque el principal objetivo de la actividad planteada en este estudio fue corregir los errores en la DTV, también se han producido correcciones en las FVC destacadas que presentaban otro tipo de errores como por ejemplo, no concordar con el sujeto o estar mal deletreadas. En estos casos, algunas correcciones fueron acertadas al cambiar *are* por *is*, *live* por *lives* o *vissited* por *visited*.

Los beneficios pedagógicos para los informantes que participaron en el presente estudio han consistido en: (a) atraer su atención sobre la deixis temporal que indican las FVC escritas en sus redacciones, y que pueden dar lugar a errores que dificultan la comprensión del mensaje; (b) producir un texto escrito en el que han podido ver la diferencia entre su interlengua y la lengua objeto de estudio (Swain, 1985; 2005); (c) considerar la corrección de errores en la DTV, cometidos en sus redacciones; (d) conocer los resultados de la presente investigación sobre los errores en la DTV

5. Conclusiones

Sin olvidar las limitaciones del presente estudio por sus características idiosincrásicas y las condiciones contextuales en las que se ha llevado a cabo, son varias las conclusiones e implicaciones pedagógicas que han surgido y que pueden ser útiles en el campo de la enseñanza de lenguas no maternas. Se aportan algunas repercusiones del estudio para la enseñanza de la escritura en un contexto de inglés como LE y con el español y el inglés como lenguas de contacto. Los resultados favorables y satisfactorios que se han conseguido en el presente estudio, en el caso de un rasgo gramatical complejo como es la corrección de errores en la DTV, no pretenden ser reglas generales aplicables a cualquier contexto de aprendizaje.

En primer lugar, el nivel de aciertos en lo que respecta al conocimiento de la DTV en las redacciones de los alumnos que participaron en la investigación se situó en el 80 %. Ante estos resultados, no cabe duda de la necesidad de ejercer algún tipo de intervención pedagógica que ayude a solventar este problema de aprendizaje que, de acuerdo con la opinión de algunos investigadores, requiere un tratamiento específico (Lee y Seneff, 2008; Karson, 2005). Los resultados obtenidos en la presente investigación, muestran que, en algunas ocasiones, los aprendices no prestan atención a

la DTV cuando se expresan por escrito. Para los alumnos que cometen estos errores, se trata de un problema de carácter complejo dado que los aprendices no se cuestionan la corrección de la DTV de sus textos y por lo tanto no proceden a su comprobación ni con estrategias individuales –como el uso de gramáticas sobre la lengua inglesa– ni con estrategias sociales – como preguntar al profesor o a un compañero– ya que, estos alumnos carecen de motivos evidentes para sospechar que la DTV es incorrecta. Esta situación conlleva una serie de repercusiones como la posible distorsión del significado del contexto inmediato. Esto se puede deber a que los alumnos que cometen estos errores no son conscientes de la importancia de la DTV o piensan que las formas verbales para expresar la deixis temporal en L2 son equiparables a las formas usadas en la L1. Sin embargo, no debemos olvidar que este estudio se ha basado en una pequeña muestra de estudiantes de segundo de bachillerato que estudian inglés como LE y que por lo tanto, serían necesarios más estudios para determinar si otros estudiantes tanto en España como en otras partes del mundo, cometen el mismo tipo de errores.

A través de este estudio se demuestra que es muy probable que el aprendiz pueda corregir los errores en la DTV a través de la implantación de estrategias explícitas:

(a) potenciando el conocimiento lingüístico del aprendiz mediante breves explicaciones metalingüísticas que gradualmente ayuden a mostrar una actitud más cauta ante la DTV en las redacciones escritas, de manera que el aprendiz pueda adaptar la temporalidad de la acción al contexto en el que se desarrolla.

(b) atrayendo la atención del alumno sobre las formas verbales para que sea el alumno el que decida si la DTV es correcta o no.

La combinación de las estrategias explícitas mencionadas más arriba, es posible a través de la actividad FFV, explicada en la sección 2. A través de esta actividad, el alumno puede pasar un primer filtro a sus redacciones y modificar las formas verbales que considere oportunas para que el profesor se centre en otros aspectos de la redacción como puede ser el estilo, la precisión léxica, etc.

Actividades como las que se sugieren en este estudio, y que claramente apuestan por la implicación activa del alumno en el proceso de aprendizaje a través de la corrección de sus redacciones, siempre serán más positivas que aquellas otras en las que es el profesor el que tiene que encontrar y corregir los errores, dando lugar a más trabajo para el profesor fuera del aula y que en ocasiones provoca que la escritura de redacciones se realice con poca frecuencia.

La participación del profesor en la actividad denominada FFV, podría reducirse considerablemente, si la detección y clasificación de las FVC se hiciera a través de un programa informático capaz de destacarlas con el código de colores mencionados en la sección 2. De esta forma, los alumnos sólo tendrían que introducir su texto escrito en el programa informático, destacar las formas verbales, acceder a información adicional (explicaciones metalingüísticas y listas de verbos irregulares), en el caso de ser necesarios, y reescribir los textos, que finalmente enviarían al profesor para la corrección de otros aspectos de la lengua escrita.

La versión informatizada del FFV, se encuentra en fase de desarrollo a través de un grupo de expertos entre los que se encuentra el presente investigador. Se trata de una herramienta informática que actualmente es un prototipo, denominado *Tense Buster*, y que está siendo probado por un grupo de informantes en la actualidad.

A través del presente estudio, se ha invitado a los aprendices de educación secundaria a reflexionar sobre las características lingüísticas que no son marcadamente diferentes en la L1 y la L2, como es el caso de la DTV. Ante la creencia de haber adquirido un conocimiento preciso en la L2, puede ser necesario, o recomendable, revisar su conocimiento sobre el uso y forma de los tiempos verbales a través de sus redacciones escritas, con el fin de clarificar ambigüedades en lo que a la DTV se refiere. Así lo reflejaron tanto las encuestas de opinión que los alumnos realizaron al término de su participación en el estudio, como las conversaciones informales que los sujetos mantuvieron con el investigador.

Notas

¹A través de las formas verbales se sitúan los eventos en el tiempo físico-cronológico y los errores que cometen los aprendices de una lengua en este aspecto dan lu-

gar a errores en la DTV.

² Usamos el término “tiempos verbales” para referirnos a las categorías gramaticales en lengua inglesa, *present tense* (traducido como “tiempo verbal presente”), *past tense* (“tiempo verbal pasado”) y *future tense* (“tiempo verbal futuro”).

³ Se identifican con un asterisco las formas verbales conjugadas que son erróneas debido al contexto en el que se escribieron en las redacciones de los informantes.

⁴ Los correctores gramaticales son programas informáticos que permiten la detección y corrección de errores escritos.

⁵ Las FVC incluyen aquellas formas del verbo que indican el tiempo verbal, la persona o el número y que en inglés se denominan *finite verb forms*. Por ejemplo, *I go* y *she had*. Por lo tanto, el FFV no destacará aquellas formas verbales no conjugadas o *non-finite forms* que incluyen el infinitivo, el gerundio y el participio.

⁶ La información que aparece en la explicación metalingüística sobre usos de los tiempos verbales fue obtenida de la obra de Swan (2005).

⁷ En el texto que se ha puesto como ejemplo aparecen más errores que no son objeto de este estudio y que no se han destacado. En las dos oraciones citadas, las expresiones **his telephone* y **At the morning*, son errores semánticos.

⁸ 48 informantes fueron citados para la prueba, pero finalmente asistieron 43.

Referencias bibliográficas

- Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: form, meaning, and use*. Malden, MA: Blackwell.
- Batstone, R. (1994). *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Chacón-Beltrán, R. (2007). Learner autonomy in Call: A grammar-checker for Spanish EFL students. En Rasulic, Katarina y Trbojevic, Ivana (Eds.), *English language and literature studies: interfaces and integrations* (pp. 267-273). Serbia: University of Belgrade.
- Chacón-Beltrán, R. (2009). Learner autonomy and lifelong learning: technological solutions in the European higher education area. En M. L. Pérez Cañado (Ed.), *English language teaching in the European credit transfer system* (pp. 187-206). Germany: Peter Lang.

- Chacón-Beltrán, R. (2017). Free-form writing: computerized feedback for self-correction. *English Language Teaching Journal*, 71(2), 141-149. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccw064>
- Collins, L. (2002). The roles of L1 influence and lexical aspect in the acquisition of temporal morphology. *Language Learning*, 52(1), 43-94. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9922.00177>
- Collins, L. (2004). The particulars on universals a comparison of the acquisition of tense-aspect morphology among Japanese-and-French speaking learners of English. *The Canadian Modern Language Review*, 61(2), 251-274. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.61.2.251>
- Collins, L. (2007). L1 differences and L2 similarities: teaching verb tenses in English. *English Language Teaching Journal*, 61(4), 295-303. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccm048>
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Doughty, C., y Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2005). *Planning and task performance in a second language*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.11>
- Ellis, R. (2014). Grammar teaching for language learning. *Babylonia the Journal of language teaching and learning*, 2, 10-15.
- Ferris, D. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31(2), 315-339. <http://dx.doi.org/10.2307/3588049>
- Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. En K. Hyland y F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: contexts and issues* (pp. 81-104). New York: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524742.007>
- Gallego, M. (2014). Second language learners' reflections on the effectiveness of dictogloss: a multi-sectional, multi level analysis. *Studies in Second*

Language Learning and Teaching, 4(1), 33-50. <http://dx.doi.org/10.14746/ssl1t.2014.4.1.3>

- Hernández-García, F. (2012). Palabras problemáticas y frases incorrectas: una solución autónoma para detectar lo indetectable. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 11, 41-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4181390>
- Hernández-García, F. (2015). *La detección y corrección de errores en la deixis temporal del verbo en la escritura de inglés como lengua extranjera: educación secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Dpto. de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Filologia-Fhernandez>
- Hu, G. (2011). Metalinguistic knowledge, metalanguage, and their relationship in L2 learners. *System*, 39(1), 63-77. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.01.011>
- Hyland, K. (2013). Second language writing: the manufacture of a social fact. *Journal of Second Language Writing*, 22(4), 426-427. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2013.08.001>
- Karson, C. (2005). *Written English errors: a case study of one secondary school in Hong Kong*. Postgraduate thesis for the Master of Arts in Applied Linguistics. University of Hong Kong.
- Kowal, M., y Swain, M. (1994). Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness*, 3(2), 73-93. <https://doi.org/10.1080/09658416.1994.9959845>
- Lawley, J. (2004). A preliminary report on a new grammar checker to help students of English as a foreign language. *Arts and Humanities in higher Education*, 3(3), 331-342. <http://dx.doi.org/10.1177/1474022204048016>
- Lawley, J. (2009). An EFL grammar checker that really works: making Bologna come true. En M. L. Pérez Cañado (Ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System* (pp. 197-204). Bern: Peter Lang.
- Lawley, J. (2015). New software to help EFL students self-correct their writing. *Language Learning and Technology*, 19(1), 23-33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2013.08.001>

- Lawley, J. (2016). Spelling: computerised feedback for self-correction. *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), 868–80. <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2015.1069746>
- Lee, I., (2013). Research into practice: written corrective feedback. *Language Teaching*, 46(1), 108-119. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444812000390>
- Lee, J., y Seneff, S. (2008). Correcting misuse of verb forms. En *Proceedings of Association for Computational Linguistics -08: Human Language Technologies* (pp. 174–182). Columbus, Ohio: Association for Computational Linguistics.
- Lindemann, E. (1987). *A rhetoric for writing teachers*. New York: Oxford University Press.
- Manchón, R. M. (2011). Writing to learn the language: issues in theory and research. En R. M. Manchón (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (pp. 61-82). Amsterdam: John Benjamins. <http://dx.doi.org/10.1075/llt.31.07man>
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001). Consejo de Europa, Departamento de Política Lingüística. Estrasburgo.
- Nassaji, H. y Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms - Integrating form-focused instruction in communicative context*. Londres: Routledge.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE núm. 3, de 3 de enero de 2015, páginas 169 a 546. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, España.
- Richards, J. C. (2002). Accuracy and fluency revisited. En E. Hinkel, y S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 35-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Silva, T. (2013). Second language writing: talking points. *Journal of Second Language Writing*, 22(4), 432-434. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2013.08.004>
- Simard, D., French, L., y Fortier, V. (2007). Elicited metalinguistic reflection and

- second language learning: is there a link? *System*, 35(4), 509-522. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2007.06.004>
- Suzuki, W. (2012). Written languaging, direct correction, and second language writing revision. *Language Learning*, 62(4), 1110-1133. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00720.x>
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some rules of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp.165-179). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). New York: Cambridge University Press.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: theory and research. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Swan, M. (2005). *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>
- Truscott, J., y Hsu, A. Y. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, 17(4), 292-305. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2008.05.003>
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.

Anexo I. Instrucciones para realizar la actividad.

Todas las *formas verbales conjugadas* están resaltadas en distintos colores para indicar el *tiempo verbal* al que hacen referencia. Por ejemplo en la oración *Today I **feel** good*, el verbo *feel* está resaltado en verde para recordarte que se ha elegido el *tiempo verbal presente (present tense)*. En la oración *Tomorrow we **went** to Madrid* el verbo *went* está resaltado en gris para recordarte que has optado por el *tiempo verbal pasado (past tense)*.

Esta herramienta sirve para que revises las *formas verbales* y compruebes si hacen referencia al tiempo que quieres expresar.

Recuerda que puede que las formas del verbo sean correctas y no necesiten cambios. Es bastante probable que todos o muchos estén correctos – pero puede que no. Tú tienes que decidir. No cambies el tiempo de un verbo porque el verbo está resaltado – los correctos y los incorrectos están resaltados. Sin embargo, cámbialo si crees que es erróneo.

En los ejemplos anteriores, en la oración *Today I **feel** good*, la forma del verbo es correcta pero en la oración, *Tomorrow we **went** to Madrid [...]*, la forma del verbo es incorrecta ya que el alumno quería hacer referencia al futuro pero escribió una *forma verbal* que hace referencia al pasado. La forma correcta sería *Tomorrow we are going to go to Madrid ...*

Esta es la leyenda de los colores:

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

Puedes usar la información sobre usos de los verbos y la lista de verbos irregulares adjunta por si necesitas cambiar la forma de algún verbo.

Advertencia: si encuentras dos verbos juntos destacados con distintos colores, es probable que hayas cometido un error. Aquí tienes un ejemplo y su posible corrección:

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

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

Anexo II. Explicación metalingüística sobre los tiempos verbales

1. Presente simple

- a) Ahora: *I **know** that you **like** John* (sé que te gusta John); *Mary **is** very **clever*** (María es muy lista).
- b) Verdades universales: *water **boils** at 100 celsius* (el agua hierve a 100 grados).
- c) Hábitos: *he **doesn't have** a shower in the morning* (no se ducha por las mañanas); *she **smokes** two cigarettes a day* (fuma dos cigarrillos al día).
- d) Comentarista: *...**Messi passes** the ball to Pujol...* (Messi pasa la pelota a Pujol...).
- e) Historia: *Columbus **discovers** America in 1492* (Colón descubre América in 1492); *just as we arrived, up **comes** John and **slaps** me on the face* (justo cuando llegamos, sube John y me da una bofetada).
- f) Información reciente: *Jack **tells** me that you are looking for a job* (me dice Jack que estás buscando trabajo); *I **hear** that you need an assistant* (oigo que necesitas un asistente).
- g) Transporte y horarios: *the plane **leaves** for Madrid at two o'clock* (el avión sale para Madrid a las dos en punto); *The supermarket **opens** at 9:00* (el supermercado abre a las 9:00).
- h) Oraciones condicionales: *if you **pass** your exam next Monday, your father will be very happy* (si apruebas tu examen el próximo lunes, tu padre estará muy contento).
- i) *As soon as, when, until: **as soon as** you **close** your book, we'll start the exam* (tan pronto como cierres tu libro, comenzaremos el examen); ***when** she **finishes** her sandwich, we will turn on the TV* (cuando acabe su sandwich, encenderemos la tele); *stay here **until** John comes* (Quédate aquí hasta que llegue John).

2. Presente continuo.

- a) En el momento: *he **is doing** his homework at the moment, so he can't go shopping* (está haciendo sus deberes ahora, por lo tanto no puede ir de compras).
- b) Planes o citas: *the teacher **is taking** the students to the museum next Monday* (el profesor llevará a los alumnos al museo la semana que viene).

3. Presente perfecto

- a) Hábitos: *I **have had** cereals since I was a child* (Tomo cereales desde que era niño); *we **have lived** in London for 5 years* (vivimos en Londres desde hace 5 años); *I've always **liked** football* (siempre me ha gustado el fútbol).
- b) Noticias y hechos recientes: *the conservatives **have won** the elections* (los conservadores han ganado las elecciones); *I **have washed** the car this morning* (he lavado el coche esta mañana).

4. Pasiva

- a) The beach **is watched** every day (vigilan la playa todos los días).

1. Pasado simple.

- a) Hechos pasados: *Joan **arrived** home at midnight* (Joan llegó a casa a media noche); *the economic crisis **started** in 2008* (la crisis económica comenzó en 2008).
- b) Hábitos en el pasado: *we **spent** our holidays in London when we **were** children* (pasábamos nuestras vacaciones en Londres cuando éramos niños).
- c) Estilo indirecto o pensamientos indirectos: *she **said** that she **knew** you* (dijo que te conocía); *I **thought** you **were** in London* (pesaba que estabas en Londres).
- d) Más educado: ***did** you **want** to see me now?* (¿querías verme ahora?); *I **wondered** whether you **were** free tomorrow* (me preguntaba si estarías libre mañana).
- e) Oraciones condicionales: *if you **knew** him, you **wouldn't** say that* (si lo conocieras, no dirías eso).
- f) Wish: *I **wish** I **had** a memory like yours* (ojalá tuviera una memoria como la tuya).

2. Pasado perfecto:

- a) Referencia a un tiempo anterior a otro tiempo pasado: *she **had** owned the house since her father died* (poseía la casa desde que su padre murió).
- b) Pasado del presente perfecto: *she **had** lived in London for 5 years* (vivió en Londres durante 5 años).

3. Pasiva

- a) *America **was** discovered in 1491 by Columbus* (descubrieron América en 1491).

1. Futuro:

- a) *Will/Shall* + infinitivo: *He **will get** home in two hours* (llegará a casa en dos horas).
- b) *Be going to* + infinitivo: *I'm **going to complain** if they don't open the library soon* (me voy a quejar si no abren la biblioteca pronto); *It **is going to rain*** (va a llover).
- c) *Would like* + infinitivo: *next week I **would like to go** to the cinema* (la semana que viene me gustaría ir al cine).
- d) Pasiva: *this project **will be developed** next year* (este proyecto se desarrollará el próximo año).

First version received: June 2017

Final version accepted: September 2017