

LA ENSEÑANZA
DE LA
GRAMÁTICA
Y EL
USO DEL
CORRECTOR
GRAMMATICAL
(GRAMMAR
CHECKER)

Autor: José Luis Sañudo Hernández
Trabajo fin de master en Lingüística Inglesa Aplicada
Tutor: Dr. James Lawley
Facultad de Filología, UNED
Convocatoria Septiembre
Curso 2013-14

ÍNDICE

| <u>Epígrafe</u> | <u>Página</u> |
|---|---------------|
| 1.- Punto de partida | 3 |
| 2.- La enseñanza de la gramática | 4 |
| 3.- La enseñanza de la gramática desde un enfoque comunicativo | 7 |
| 4.- El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje inicial de la lengua extranjera | 12 |
| 5.- Elaboración y diseño de materiales y programas didácticos para la enseñanza de la L2 | 14 |
| 6.- Breve recorrido por programas informáticos de corrección gramatical en el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) | 19 |
| 7.- El desarrollo de un corrector gramatical para alumnos de secundaria con el inglés como lengua extranjera | 32 |
| 8.- Corrector de gramática para estudiantes autodidactas de inglés | 42 |
| 9.- Valoración personal del Grammar Checker utilizándolo conmigo mismo | 56 |
| 10.- Conclusión | 62 |
| 11.- Bibliografía | 64 |

1.- PUNTO DE PARTIDA.

Como es ampliamente conocido, a la hora de enseñar una lengua extranjera se deben tener en cuenta al menos tres aspectos fundamentales dentro de ella: estructurales, lexicales y fonológicos. Estos conforman los tres sistemas que posibilitan o facilitan su estudio en partes, pero que en realidad están estrechamente relacionados: sistema fonológico, sistema lexical y sistema gramatical.

La enseñanza-aprendizaje del sistema gramatical, bajo la influencia del enfoque comunicativo principalmente, se generalizó en la totalidad de los contextos educacionales, sin tenerse en cuenta las necesidades del educando que aprende esa lengua extranjera. La gramática recibió un papel eminentemente vehicular, tomándose como un medio para lograr un fin. Sin embargo, es importante determinar cuándo ella debe considerarse como un fin en sí misma.

El aprendizaje de la gramática constituye sólo una parte de la formación lingüística del estudiante, en donde no podemos poner en tela de juicio que uno de los objetivos prioritarios de la enseñanza de la lengua ya sea materna o segunda lengua es que el estudiante se comunique, se exprese, ya sea por escrito o oralmente, que comprenda lo que está leyendo, que hable con lógica, que arme buenos argumentos.

Como profesor de inglés, siempre he dado una capital importancia a la enseñanza de la gramática y ha sido uno de los puntos claves, sino el más importante, a la hora de construir una base sobre la que se asentarán los demás aspectos de la enseñanza de este idioma.

Por eso, he querido he querido dedicar mi Trabajo Fin de Master en Lingüística Aplicada a la didáctica de la gramática y a una herramienta que podemos encontrar fácilmente en Internet y que ayudará, tanto a nosotros, en tanto profesores, como a cualquier persona autodidacta, a comprobar la corrección de sus escritores y, por ende, a mejorar su competencia en el idioma inglés.

Dedicaré las primeras páginas de este trabajo a glosar la importancia de la enseñanza de la gramática, para, posteriormente, centrarme en la herramienta que denominaré "*Grammar checker*" y que posibilitará al estudiante y al profesor comprobar la corrección de sus escritos, a la par que le proporciona feedback sobre lo que ha escrito y le ofrecerá alternativas que podrán ser elegidas si procede.

2.- LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA.

Uno de los objetivos más relevantes de la lingüística aplicada de nuestros días ha sido y es situar adecuadamente el papel de las explicaciones gramaticales en la enseñanza de una lengua extranjera. Actualmente hay una tendencia a reconocer el interés y la importancia que representa. Tras una época en que, con razón, se consideraba a la enseñanza indiscriminada de la gramática uno de los errores cometidos en la enseñanza de segundas lenguas por exceso de prescriptivismo o normativismo lingüísticos (recordemos que estos consisten en el establecimiento de reglas para el uso de una lengua), el conductismo puso el énfasis en los ejercicios de repetición, transformación, etc. como base de aprendizaje y, posteriormente, han sido varios los diferentes planteamientos teóricos de este tema¹. Al emplear el término *gramática* quiero dejar claro que lo hago en su acepción de descripción del sistema lingüístico que explica la competencia de un hablante ideal. Creo con Liceras (1988) que, entre los objetivos de la teoría lingüística que son importantes para el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera, está el de escribir una gramática que «cuanto más rigurosa y representativa de la competencia del nativo sea, mejor será nuestra forma de utilizarla para la enseñanza a todos los niveles, entre ellos la preparación de materiales, etc.».

Es preciso, antes de seguir adelante, justificar primeramente el porqué de enseñar la gramática y, en segundo lugar, de qué modo y en qué momento del aprendizaje. Una vez superadas ya las creencias de que una lengua se aprende EXCLUSIVAMENTE hablándola y de que hay que proscribir toda instrucción gramatical, conviene traer aquí la idea de Krashen (1977) sobre el conocimiento lingüístico como resultado de dos procesos:

1. *La adquisición del lenguaje* como proceso *subconsciente* característico de la interiorización «natural» del lenguaje, típica de los niños, tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera.

2. *El aprendizaje del lenguaje*: proceso consciente característico de la interiorización formal del lenguaje que implica la retroalimentación, la corrección de

¹ El conductismo es una de las teorías del aprendizaje que se ha mantenido durante más años y de mayor tradición. Aunque no encaja totalmente en los nuevos paradigmas educativos por concebir el aprendizaje como algo mecánico, deshumano y reduccionista, la realidad es que muchos programas actuales se basan en las propuestas conductistas como la descomposición de la información en unidades, el diseño de actividades que requieren una respuesta y la planificación del refuerzo.

errores y la explicitación de reglas. Aunque, según Krashen, la adquisición es típica de los niños y el aprendizaje de los adultos, se da también adquisición en los adultos que adquieren una segunda lengua, todo lo cual se opone a la idea de Lenneberg (1967) de que no se produce adquisición después de la pubertad.

Es bien conocido que, para explicar la actuación de los adultos hablantes de una lengua extranjera, Krashen propone el *modelo del monitor*², por el que evalúan sus propios discursos y sus resultados. Las estructuras aprendidas en la instrucción gramatical pasan a enriquecer las que se desarrollan por procesos internos y se facilita así el paso al automatismo de estructuras. La enseñanza ideal será aquella en la que se posibiliten estos dos procesos.

Las más modernas tendencias de la lingüística aplicada a la enseñanza de una lengua extranjera presentan claramente la idea de *la necesidad de instrucción gramatical*, si bien no está dicho aún todo acerca de esta gran cuestión de la instrucción formal, pues falta llevar a una investigación empírica, seria y rigurosa, las coordinadas exclusivamente teóricas en que se ha planteado la polémica. Muy modernamente se ha señalado, respecto a la corrección lingüística, que la instrucción gramatical desarrolla el conocimiento explícito (aprendizaje) que el estudiante tiene mejora los niveles de conocimiento implícito (adquisición), responsable de las producciones espontáneas y, por tanto, de la corrección.

Es conclusión general, por tanto, que la instrucción formal ayuda a una adquisición más rápida y mejora el conocimiento implícito.

¿Qué tipo de instrucción gramatical? ¿Instrucción gramatical sistemática u ocasional? Creo que un panorama descriptivo de todo el sistema gramatical no se justificaría ni siquiera en el *nivel superior* de aprendizaje, sino que en este nivel únicamente tendría sentido un panorama selectivo de los fenómenos con especial dificultad, es decir, que no presenten paralelo en la lengua materna.

En el caso de *los niveles intermedios* sería conveniente la reflexión o explicación gramatical con motivo de un hecho lingüístico que debe ser reagrupado con otros similares, a fin de no olvidar el que la analogía facilita el aprendizaje.

Respecto al *nivel de principiantes* conviene desestimar la instrucción gramatical, a no ser en dosis mínimas, contrastadas con la propia lengua y para el caso de adultos. Es preciso destacar que en este nivel esas mínimas explicaciones gramaticales han de

² La hipótesis fundamental de la Teoría del Monitor es que hay una diferencia entre “adquisición” y “aprendizaje”. Se hipotetiza que la adquisición aparece de un modo similar a la adquisición de la L1, es decir, con el foco del aprendiz en comunicar mensajes y significados; el aprendizaje se describe como un proceso consciente, en el que la atención del aprendiz se dirige a las reglas y formas del lenguaje.

ofrecerse en la lengua materna, en tanto que en los otros niveles es preferible darlas en la lengua objeto de aprendizaje.

¿Qué aspectos debe presentar la enseñanza de la gramática? En la explicación gramatical han de proporcionarse al alumno no sólo reglas de construcción, sino reglas de uso, teniendo como propósito fundamental el perfeccionamiento de la llamada competencia comunicativa, concepto más amplio que la competencia lingüística, que incluye una competencia sociolingüística (sociolectos³ cultos/populares), discursiva (hablado, escrito, literario, etc.) y estratégica o pragmática (subordinación del discurso a las finalidades concretas de la comunicación).

En cuanto a la relación entre la instrucción gramatical y la edad de los estudiantes, es preciso insistir en lo antes señalado: en los niños prima la adquisición y por ello serán adecuados modelos que pongan en funcionamiento este camino y no los del aprendizaje, propios de adultos. Entre los rasgos de adquisición del lenguaje por parte de los adultos, que no se dan en el desarrollo del lenguaje infantil, están los siguientes: 1) falta de éxito en muchos casos, 2) la variación individual en el grado de éxito, en el camino que sigue el proceso y en los objetivos del mismo, 3) la fosilización⁴, 4) la indeterminación de las intuiciones, 5) la importancia de la instrucción y de la corrección, y 6) el papel de los factores afectivos.

En la adquisición del lenguaje infantil intervienen mecanismos del cerebro que forman parte del área específica del lenguaje, mientras que en la adquisición del lenguaje por parte de los adultos intervienen los sistemas generales de problemas.

Dentro del *análisis de errores* que el profesor de una lengua extranjera debe llevar a cabo para planificar su estrategia de enseñanza, los errores recurrentes en una construcción han de servir para descubrir en la lengua materna de los estudiantes la razón que los explique. El análisis contrastivo *a posteriori* parece ser defendido por muchos autores y me parece mejor que el análisis contrastivo *a priori*, pues éste predice a veces dificultades que luego no lo son, sobre todo en el terreno de la sintaxis.

Respecto a las llamadas *cuatro destrezas o habilidades lingüísticas*, es evidente que la instrucción gramatical será más necesaria en los cursos destinados al perfeccionamiento de la *expresión y la comprensión escritas* que permiten al alumno la

³ Un sociolecto o dialecto social describe la variedad lingüística usada por una clase social.

⁴ La fosilización es el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiz mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos. Está ampliamente aceptado que este proceso es precisamente la causa de que los aprendices, en general, no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo.

monitorización por el mismo hecho de la recursividad comunicativa propia de la lengua escrita.

El *nivel cultural del alumno* es un factor relevante también a la hora de dar mayor o menor importancia a la enseñanza de la gramática. No cabe duda de que un alumno universitario, y más si es de estudios graduados, que tenga conocimientos lingüísticos más o menos amplios, dinamizará y aprovechará mucho más para su aprendizaje unas explicaciones gramaticales que el estudiante sin apenas cultura en su propia lengua.

3.- LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO.

Nuestro principal objetivo, como profesores de inglés, es conseguir que nuestros alumnos consigan competencia comunicativa en la lengua extranjera. Esto nos lleva a cuestionar el lugar que tiene la gramática en el proceso de la enseñanza aprendizaje del inglés. Para ello debemos considerar primero el concepto de competencia comunicativa.

Se ha definido la competencia comunicativa como el conocimiento de una lengua más la habilidad de usar ciertas convenciones lingüísticas en un acto de habla específico. Al hablar de convenciones lingüísticas me refiero a cuestiones como la coherencia o la cohesión, los turnos de los hablantes en una conversación, el uso de lenguaje formal o informal según los contextos, etc.

Conocimiento de un idioma se refiere a lo que el hablante sabe sobre la lengua madre o sobre la lengua extranjera que está tratando de aprender más otros aspectos de la comunicación señalados más arriba.

Se ha afirmado que la Competencia Lingüística consiste en tres partes: Competencia Gramatical, Competencia Sociolingüística y Competencia Estratégica.

1.- Competencia Gramatical. Se refiere al conocimiento y dominio del código lingüístico. Incluye conocimiento del léxico, reglas de morfología y sintaxis, semántica y fonología. Se centra directamente en el conocimiento y destreza necesarios para expresar y comprender de forma exacta y correcta el significado literal de oraciones y frases, así como su relevancia en cualquier programa de enseñanza de una lengua extranjera.

2.- Competencia Sociolingüística. Se refiere al conocimiento de la relación de una lengua con el contexto no lingüístico. Por lo tanto, incluye conocer reglas socioculturales de uso (son aquellas que dictan si las proposiciones son adecuadas al contexto tanto en su forma como en su significado) y reglas que organizan el discurso (hacen referencia al

conocimiento y dominio al combinar formas gramaticales y significados para producir distintos tipos de textos tanto orales como escritos. Me estoy refiriendo a los mecanismos de coherencia y cohesión – referencia, elipsis, anáfora o catáfora y sustitución -).

3. Competencia Estratégica. Se refiere al conocimiento de ciertas estrategias de comunicación que se utilizan para evitar o reparar rupturas en la comunicación, que suelen surgir debido al insuficiente dominio del inglés de nuestros alumnos.

3.1 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL INGLÉS EN ESPAÑA.

En la década de los noventa, el Ministerio de Educación y Ciencia incorporó el término de Competencia Comunicativa como principal objetivo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. El término pasó a formar parte del currículo de la Educación Secundaria y se entendió que, para alcanzar competencia comunicativa, los alumnos deberían trabajar en el aula las cinco subcompetencias siguientes: Competencia gramatical, Competencia discursiva, Competencia sociolingüística, Competencia estratégica y Competencia sociocultural.

3.2 DE LA COMPETENCIA GRAMATICAL A LA COMPETENCIA COMUNICATIVA.

Nuestro principal objetivo, como profesores de inglés, es conseguir que nuestros alumnos consigan competencia comunicativa en la lengua extranjera. Esto nos lleva a cuestionar el lugar que tiene la enseñanza de la gramática en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

Sin lugar a dudas, dominar la gramática de una lengua extranjera es solo una de las competencias necesarias para alcanzar competencia comunicativa en el idioma que se va a estudiar. De hecho, no siempre el alumno que posee mayor control de las estructuras gramaticales es el comunicador. Y ahora que en España estamos inmersos en el enfoque comunicativo como la forma más eficaz de enseñar las lenguas extranjeras, nos planteamos si es realmente necesario y útil trabajar con ejercicios puramente gramaticales o es mejor que los alumnos adquieran las reglas y estructuras gramaticales a través de las tareas comunicativas.

Esta última propuesta sería idónea si no fuese por la limitación que supone tener pocas horas de inglés a la semana y que, para la mayoría de los alumnos, su único contacto con el inglés es dentro del aula. Estas limitaciones nos hacen ver que la habilidad de comunicarse con éxito en una lengua extranjera es un proceso lento y que aprender

gramática de una forma inductiva lo ralentizaría bastante más. Esto significa que el escaso tiempo del que se dispone ha de ser organizado para obtener óptimos resultados.

Parece ser, por tanto, que trabajar la gramática en el aula con ejercicios gramaticales tiene validez académica, incluso dentro del enfoque comunicativo. Sin embargo, el aprendizaje de la lengua inglesa debe verse, a largo plazo, como uno más de los medios necesarios para adquirir la lengua extranjera, y no como un fin en sí mismo.

Así que sería apropiado que pidiésemos a nuestros alumnos que aprendiesen una estructura gramatical a través de meros ejercicios de manipulación de estructuras (transforma de negativa a interrogativa, etc.) y, desde ahí, progresar hacia ejercicios en donde aparecen esas estructuras gramaticales dentro de un contexto. Estas actividades irán seguidas de otras en las que el interés reside en la práctica comunicativa, y en los que la utilización de la nueva estructura es solo accidental dentro de este objetivo. Así que, cuando enseñemos gramática, debemos hacer que nuestros alumnos aprendan y perfeccionen otras destrezas al mismo tiempo, por ejemplo: que reconozcan los ejemplos gramaticales cuando se les habla y cuando están leyendo un texto, cómo pronunciar y escribir la estructura y, por supuesto, cómo entender su significado dentro de un contexto y cómo utilizarla a la hora comunicar.

Es también importante mantener un equilibrio en las tareas que les presentamos a nuestros alumnos para que dominen la estructura gramatical en las cuatro destrezas: speaking (expresión oral), listening (comprensión oral), writing (expresión escrita) y reading (comprensión escrita).

3.3 ¿CÓMO ORGANIZAR LAS ACTIVIDADES DE GRAMÁTICA EN EL AULA?

El esquema que presento aquí representa una estructura general en la que se puede incluir un gran número de técnicas. Las actividades se van a dividir en cuatro partes: presentación (presentation), aislamiento y explicación (isolation and isolation), práctica (practice) y evaluación (testing).

a) Presentation.

La nueva estructura debe ser presentada siempre en contexto, probablemente en una lectura. El objetivo aquí es que los alumnos perciban la estructura, su forma y significado, en textos orales como una historia o un diálogo. Se requerirá que los alumnos observen la estructura gramatical e intenten descifrar la regla gramatical en cuestión por ellos mismos. Esto se conoce como aprendizaje deductivo.

b) Isolation and explanation.

Aquí nos alejamos del contexto y nos fijamos en los elementos gramaticales, en lo que significan, cómo funcionan y qué reglas los describen. Cuando la estructura que se va a tratar es particularmente complicada para los alumnos, tendremos que dedicarle más tiempo a la explicación. Sin embargo, cuando la estructura es muy simple, o análoga a otras estructuras en español, suele acabarse rápido.

c) Practice.

La práctica incluye actividades en las que los alumnos tienen que manejar las estructuras gramaticales de forma mecánica y repetidas veces. Con una estructura en la que las reglas gramaticales sean muy complejas, debemos comenzar dedicando algo de tiempo a manipular dicha estructura, tanto en su forma oral como en la escrita, sin centrarnos en el significado de las oraciones.

Esto se llevará a cabo a través de ejercicios basados en oraciones que solo se relacionan por el hecho de que ejemplifican la estructura que se está practicando. El objetivo es familiarizar a los alumnos con el material, no explicar la nueva estructura. Para ello utilizaremos ejercicios del tipo *fill in the gaps* (rellena los espacios en blanco) o ejercicios de transformación (de interrogativa a negativa, etc.). El valor de estos ejercicios es que, gracias a ellos, los alumnos reflexionan aprenden y reflexionan sobre las reglas gramaticales que están aprendiendo. Pero con estos ejercicios los alumnos no aprenden ni infieren significado. Estas tareas tienen utilidad limitada.

Otros ejercicios para practicar estructuras incluyen mensajes tanto orales como escritos. Y aunque no puedan ser realizados sin que se entienda el significado de los mensajes, la producción y percepción de formas gramaticales correctas sigue siendo el principal objetivo. Este tipo de ejercicios incluyen: multiple-choice, slot filling, sin que aparezcan las respuestas y unir con flechas. Seguimos sin utilizar la lengua para comunicarnos, simplemente la usamos para dar ejemplos correctos sobre ella. Por lo tanto, estos ejercicios no son comunicativos, pero al menos no solo se basan en manipulaciones mecánicas. Son, por lo menos, más interesantes y efectivos. Podemos acrecentar este interés introduciendo temas y vocabulario divertidos.

El tercer tipo de ejercicios que planteo en este apartado es, a mi modo de ver, el más productivo de todos. Su interés reside en que se basan en la producción y comprensión de significados y tienen un propósito comunicativo y no solamente lingüístico. Esta práctica la obtenemos en ejercicios los que encontramos un gap de información o de opinión. Esto es que uno de los interlocutores tiene información de la que el otro carece.

Cuando se aporta esta información, la comunicación es efectiva. Estas actividades suelen estar, también, basadas en la producción de ideas y temas divertidos sobre los que escribir o conversar. Por ejemplo, el estudiante puede discutir o escribir sobre todas las respuestas posibles a un dilema divertido usando verbos modales. Como vemos, se refuerza el punto gramatical y el alumno utiliza la lengua para comunicar ideas y opiniones personales y relevantes.

d) **Testing.**

La evaluación es de tres tipos: self-test o auto-evaluación, formal test o evaluación formal y evaluación continua o formativa.

- *Autoevaluación.* Los alumnos hacen tests para evaluarse, para demostrarse a sí mismos y a sus profesores que han conseguido dominar el material que han estado aprendiendo. El objetivo principal de la evaluación debe ser el de ofrecer feedback, ya que sin este los alumnos no son conscientes de sus errores y no aprenden a corregirlos ni a reflexionar sobre ellos.

- *Evaluación formal.* Consiste generalmente en la previa revisión de los alumnos, seguida de una evaluación escrita por parte del profesor. A los alumnos generalmente solo les interesa aprobar el examen con la mejor nota posible y, por tanto, es quizá el menos útil de los mecanismos de evaluación. Por ello, propongo aquí que los tests sean lo más comunicativo posible, por ejemplo ejercicios de multiple-choice seguidos de una redacción (p.ej.: escribir una carta a un amigo, responder a un artículo de interés, etc.). Los *listenings* suelen ser también una buena idea.

- La mayor parte de la evaluación al alumnado se hace, por parte del profesor y de los alumnos, de una manera automática e inconsciente a lo largo del curso. El feedback más valioso es, sin duda, el que recibe el alumno en el aula cuando utiliza la lengua extranjera y el que recibe para sus tareas para casa. Deberán tenerse en cuenta la eficacia con la que haya realizado las tareas gramaticales, tanto las puramente formales como las comunicativas, su participación y ganas de trabajar, así como su habilidad para trabajar de forma cooperativa en las tareas comunicativas.

CONCLUSIÓN.

Como vemos, la solución no está en olvidarnos de la gramática, sino de enseñarla de la forma más eficiente posible, sin alejarnos demasiado del enfoque comunicativo y siempre haciendo uso de las estructuras gramaticales nuevas en tareas comunicativas. Esto es, desarrollando actividades que contengan *information gaps*, o sea, proponiendo

actividades, en las que un alumno, grupo de alumnos el profesor posean información que uno u otros alumnos no posean, pero la necesiten. De este modo, el alumno utilizará las nuevas estructuras para comunicarse en la lengua extranjera e intercambiar información.

4.- EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE INICIAL DE LA LENGUA EXTRANJERA.

En este apartado me quiero centrar en el papel que tiene la gramática en el aprendizaje inicial de la lengua extranjera. A pesar de la creencia generalizada de que los niños tienen facilidad para la adquisición de una segunda lengua, el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto escolar será un proceso muy lento, si no se dirige la atención de los niños, de manera selectiva a los elementos formales del sistema lingüístico.

En la última década hemos sido testigos de la introducción temprana de una lengua extranjera (LE) en el currículo escolar de la mayoría de los países europeos y en España, en concreto, la implantación del inglés en el segundo ciclo de la enseñanza obligatoria se remonta al año 1991. Posteriormente, se ha rebajado la edad de comienzo desde los ocho años a los seis años, lo que corresponde con el primer ciclo de primaria y, posteriormente, se ha extendido la enseñanza del inglés a la Educación Infantil y, más concretamente, al periodo entre los tres y los seis años.

La explosión de interés en la enseñanza temprana de idiomas se debe, entre otras cosas, a la creencia bastante extendida de que los niños tienen más facilidad para el aprendizaje de segundas lenguas (L2) que los adolescentes o que los adultos. Esta noción, que algunos críticos han denominado la “sabiduría popular” o “folk linguistics”, viene avalada por algunos estudios realizados en los años 60 y 70 que sugirieron que los primeros años de la infancia constituyen un período óptimo para el aprendizaje de lenguas: la Hipótesis del Período Crítico (HPC). Desde esta posición se considera que los niños pequeños aprenden una segunda lengua con más éxito y con menos esfuerzo que los mayores, llegando a adquirir mejor pronunciación y a hacer un uso más “nativo” de la gramática y vocabulario de la L2, debido precisamente a una mayor plasticidad cerebral antes de la pubertad, y acompañado por una necesidad comunicativa más elevada, lo que les lleva a ser menos inhibidos a la hora de expresarse en la nueva lengua. Más recientemente, sin embargo, algunos investigadores han querido abrir el debate sobre el factor edad, revisando la evidencia contradictoria que rodea la noción de una HPC, y

contrastando los resultados de los múltiples estudios que señalan las supuestas ventajas de un comienzo temprano o de un comienzo tardío en el aprendizaje de idiomas.

Aunque sigue existiendo bastante desacuerdo sobre la posibilidad o no de adquirir una competencia nativa en una L2 después de la adolescencia, lo que sí hacen estos autores es avisarnos sobre los riesgos de confiar plenamente en la premisa “cuánto más pequeño, mejor” como garantía de un éxito asegurado en el aprendizaje lingüístico. Las recomendaciones dirigidas por los investigadores a las autoridades administrativas, a los padres y a los profesores, reivindican la necesidad de ser cautelosos y realistas en cuanto a las expectativas que establezcan para los niños que están aprendiendo una segunda lengua. Aunque es posible que bastantes niños puedan desarrollar un alto grado de competencia en una L2, el proceso de aprendizaje suele ser lento y no es tan fácil como pudiera parecer. Casi todos los estudiosos coinciden en indicar que la clave del éxito de los más pequeños dependerá, no tanto de su edad, sino de otros factores sociales, psicológicos y pedagógicos, entre los cuales podemos destacar el tiempo y la intensidad a la L2, la competencia lingüística del profesor, la actividad didáctica dentro del aula y la importancia de la continuidad en niveles superiores educativos de un alto grado de calidad en la enseñanza de la L2.

Estas condiciones son más importantes todavía en el contexto europeo y español donde se trata de una cuestión muy distinta: el aprendizaje de una lengua extranjera dentro de un marco curricular y en el contexto formal de aula. En una situación de aprendizaje de una lengua extranjera, como es el caso de inglés o francés en España, la lengua extranjera no se utiliza con fines sociales o educativos dentro de la sociedad, sino que forma parte del currículum escolar, por lo que el contacto con el idioma fuera del aula es escaso. En un contexto de aprendizaje de una *segunda lengua*, el uso de la L2 no está restringido a la clase de idioma, ya que suele ser la lengua oficial del país (ej: inglés en los Estados Unidos) o una de las lenguas de una cierta comunidad autónoma (ej: catalán o euskera).

Hoy en día, el concepto de gramática es más que un listado de reglas y excepciones y más que una serie de ejercicios de práctica lingüística. También se considera que la gramática de la lengua extranjera está estrechamente ligada al uso de la lengua y vinculada al vocabulario, y a las fórmulas y patrones que memorizan los alumnos. En efecto, el habla “formular”, en inglés *formulaic speech*, es uno de los rasgos más característicos de la producción de los niños en las primeras etapas de la adquisición de una L2 y del aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto escolar.

Estas fórmulas consisten en unidades globales de lengua aprendidas por imitación y usadas por los niños para la comunicación, sin haber analizado, en apariencia, sus componentes individuales. Podemos poner por ejemplo: *“Can I go with my friends, please?”* o *“How old are you?”*. Se diferencian de los patrones que tienen huecos abiertos para insertar palabras distintas o expresiones, como por ejemplo: *“Today is...”*; *“This is a...”*.

Por lo que respecta al aprendizaje de una lengua extranjera o una L2 con niños, algunos estudios han aportado evidencia para sugerir que, después de un tiempo determinado, los niños empiezan a descomponer las fórmulas que han aprendido en sus partes constituyentes y a utilizarlas por separado o en combinación con palabras nuevas en otro contexto. Al reutilizar las fórmulas de esta manera, sirven al niño para los procesos de comprobación y análisis de hipótesis y contribuyen a la construcción del sistema lingüístico de la lengua extranjera o L2.

De todo esto se desprende que parece importante que el profesor haga hincapié, sobre todo al inicio del proceso de aprendizaje, en el uso por parte de los niños de unas expresiones formularias en la clase de inglés (ej: *“How do you say....in English?”*, *“Can you repeat that, please?”*), las cuales les ayudarán a aprovechar su deseo natural de comunicarse y a aumentar su auto-confianza, sirviendo también para promover el proceso de deconstrucción de la L2.

5.- ELABORACIÓN Y DISEÑO DE MATERIALES Y PROGRAMAS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA L2.

En este apartado quiero detenerme en lo que es un aspecto fundamental de la enseñanza de cualquier lengua extranjera: los materiales y programas didácticos. Estos juegan un papel capital, tanto por lo que respecta a alumnos que aprenden una lengua por sí mismos, como aquellos que asisten a clases de forma regular.

Los materiales que los alumnos utilizan para aprender un idioma desempeñan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, contribuyendo en gran medida a su eventual éxito o fracaso. A primera vista, puede ser difícil saber si determinados materiales y programas van a propiciar el aprendizaje o no.

Se ha sugerido que el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera depende menos de los materiales, análisis de técnicas y del lenguaje, y más en lo que sucede dentro

y entre la gente en el aula. Este énfasis en la importancia de la clase en el aprendizaje de una lengua está ampliamente extendido y generalmente es incuestionable.

La asunción es que parece ser que las actividades del aula son un ingrediente importante en el aprendizaje con éxito de una lengua.

Ciertamente la mayor parte de los libros de texto de EFL⁵ están basados en el aula. Sus actividades requieren característicamente una guía y feedback de un profesor, e interacción con los compañeros (para las muchas actividades en parejas y en grupos). Mientras las actividades basadas en el aula son abundantes, los materiales que permiten a los estudiantes de EFL trabajar autónomamente para estudiar vocabulario y gramática, y para aprender a leer, escribir, escuchar y hablar son conspicuos por su ausencia. El fracaso en hacer una adecuada provisión para el auto estudio puede tener serias consecuencias.

La ausencia de materiales de auto estudio puede ser una razón por la que, en general, los niveles de éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera basados en el aula son pobres y por la que el aprendizaje de la mayor parte del lenguaje se asocia con fracaso relativo. Todo ello hace que el aprendizaje de una lengua sea difícil para los que no pueden asistir a las aulas.

La cuestión que surge es si es posible diseñar materiales que permitan a los alumnos aprender inglés por sí mismos, estudiando cuando y donde quieran, el tiempo que deseen sin entrar en un aula. Ciertamente el estudio autónomo de listas de palabras bilingües es un paso inicial excelente hacia la adquisición del vocabulario de unas nueve o diez mil familias de palabras que un aprendiz avanzado de inglés necesita.

Conocer los vínculos básicos de significado de las palabras inglesas más frecuentes hacen mucho más fáciles leer y escuchar textos y cuando las palabras se reencuentren en sus ambientes adicionales, el aprendizaje adicional sobre cómo deben usarse tendrá lugar de forma natural. No es que el aprendizaje de vocabulario a esta escala sea completado más convenientemente fuera del aula, sino que más bien es difícil ver cómo puede en programas convencionales del aula. Similarmente, el estudio autónomo de la gramática es probable que sea más eficiente en tiempo por la misma razón fundamental: los alumnos que trabajan solos pueden concentrarse en los puntos que ellos (más que los otros) necesitan estudiar.

Quizá sean las destrezas de producción, la escritura y el habla, las que dan cuenta de la asunción popular de que un aula es esencial para el aprendizaje de una lengua:

⁵ English as a Foreign Language

después de todo, ¿quién corregirá los errores que los alumnos comentan cuando escriben y hablan si no hay profesor?

Sin embargo, creo, que la escritura no se ha tratado adecuadamente en aulas de EFL. Ya que los errores son oportunidades de aprendizaje, seguramente sería deseable para los estudiantes que escribieran tan a menudo como desearan y recibir detallado feedback correctivo de todos sus errores, pero muchos estudiantes dicen que demasiadas pocas de sus composiciones son puntuadas por profesores y que les gustaría menos explicaciones crípticas de sus errores (abreviaturas como *T* y *WO*, por ejemplo, son empleadas frecuentemente para indicar problemas con el tiempo verbal y orden de palabras, respectivamente).

Una de las razones principales por las que no se piden a los alumnos más composiciones y ensayos es que los profesores con gran número de estudiantes están ansiosos por no incrementar sus propias cargas de trabajos, y parece probable que una de las razones por las que los códigos de corrección críptica sean usados tan ampliamente es que los profesores simplemente no tienen tiempo de explicar errores con más detalle. El desarrollo de tecnología computacional que permite a los estudiantes detectar y corregir errores en su escritura libre – y a la que me referiré mucho más detalladamente más adelante – sugiere una alternativa prometedora que permitirá a los errores escribir cuando lo deseen, recibiendo detallado feedback en ese momento de sus errores (y no de los de otros).

Trabajar solo de esta manera tiene también una importante ventaja afectiva: el tiempo para pensar, oportunidades para repasar y recibir feedback, y una probabilidad más grande de éxito reducen la ansiedad y pueden convertirse en una participación incrementada y en un aprendizaje de la lengua.

Asumir que un aula es el mejor lugar para aprender a hablar también parece infundado. Practicar el habla puede ser solo una pequeña parte del aprendizaje de hablar; podría ser que el estudio autónomo a gran escala de vocabulario y abundante independiente lectura, escucha y escritura finalizarán en una confianza y motivación aumentadas que, a su vez, producirán lo que algunos autores denominan *Willingness to Communicate (WTC)*⁶. Hasta las actividades que practican el habla no siempre requieren un aula; los ejercicios que animan a los alumnos a adoptar y usar los elementos lingüísticos que les son

⁶ Voluntad de comunicación.

presentados como input, el fin último de todo aprendizaje de una lengua, pueden ser mejor llevados a cabo fuera de las restricciones del aula.

Hay buenas razones, por tanto, para pensar que las aulas están lejos de ser esenciales para el aprendizaje de las lenguas. Hasta la gente que encuentra las lecciones que se dan en clase fáciles y divertidas deberían preguntarse a sí mismos si esas lecciones son de hecho el mejor uso de del tiempo limitado que tienen para el aprendizaje de la lengua. Después de todo, muchas actividades de aula son poco más que tests de conocimiento de inglés para estudiantes finamente disfrazados. Ejercicios que requieren que los estudiantes lean un pasaje y contesten unas preguntas o que escuchen un disco y contesten las preguntas o que llenen los huecos son, por ejemplo, mecanismos primariamente de evaluación y no de enseñanza. De esto se deduce que el énfasis en la evaluación pasa normalmente desapercibido.

Una de las razones principales por las que los resultados de las clases de lengua extranjera son a menudo decepcionantes puede ser porque muy poco de la lección se dedica verdaderamente a enseñar y aprender. Por supuesto, hay buenas razones para esto; la ubicua evaluación refuerza la estructura de poder del aula, haciendo muy claros los respectivos papeles del profesor y del estudiante. Quizá sería mejor aceptar esta realidad más bien que luchar contra ella. Si el aprendizaje de la lengua puede ser más efectivo cuando los estudiantes estudian por sí mismos, entonces el aula puede convertirse en el sitio para que los estudiantes muestren lo que saben; es decir, pueden poner las destrezas del lenguaje que han adquirido fuera del aula para evaluarlas dentro de ella. Mientras, para aquellos que no tienen acceso a un aula (y verdaderamente para los que lo tienen), la verdadera evaluación llega como siempre en el mundo real.

Pero antes de la evaluación llega el aprendizaje. Muchos aceptarán que las lenguas se pueden aprender fuera del aula, pero aquí se sugiere que muchos estudiantes *deberían* aprenderlas fuera, que debería ser dedicada mucha energía a crear materiales que les ayudarán a hacer esto. Finalmente, es imaginativo el diseño de materiales que determina dónde puede tener lugar el aprendizaje y, hasta un considerable punto, qué exitoso es.

A menudo, teorías ya anticuadas del aprendizaje de una lengua, continúan influyendo en la conducta de lecciones y en los contenidos de libros de textos. Durante los años sesenta, por ejemplo, la enseñanza de las lenguas estaba en gran medida influenciada por el conductismo – el aprender una lengua estaba visto, al menos en parte, como un asunto de adquirir buenos hábitos. En este contexto, la lengua madre se consideraba a menudo como indeseable – como una colección de malos hábitos. De acuerdo con esto, se

animaba a los profesores a evitar la lengua madre en caso de que interfiriera con el aprendizaje de buenos hábitos de hablar inglés. Los ejercicios de traducción eran vistos como especialmente peligrosos.

Por supuesto, había bastantes intereses establecidos en mantener este status quo. Por ejemplo, un editor de libros en inglés cortar gastos generales y maximizar sus beneficios vendiendo el mismo libro por todo el mundo. Claramente en un libro así no habría lugar para frases en español que traducir al inglés.

Se ha descubierto mucho sobre la forma en que las lenguas se aprenden desde los años sesenta y ahora hay una buena razón para pensar que los ejercicios de traducción – usados con moderación y junto con una variedad de otros procedimientos de enseñanza – pueden jugar un papel valioso en el aprendizaje de una lengua. En primer lugar, los ejercicios de traducción son transparentes: los estudiantes comprenden inmediatamente lo que se les pide y pueden concentrar toda su energía mental en los problemas planteados por la lengua misma. En segundo lugar, los ejercicios de traducción reproducen, al menos en parte, la realidad psicolingüística de la vida diaria – en la que sabemos lo que queremos decir y la cuestión es si podemos encontrar las palabras para expresar este significado. En tercer lugar, los estudiantes pueden obtener feedback inmediato, detallado y motivador de sus realizaciones, viendo lo que tienen bien, lo que tienen mal y por qué. El *Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching and Assessment* (Marco común europeo de referencia para el Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación de las Lenguas) es específico en este punto, explicando la importancia de los ejercicios de traducción.

Verdaderamente un gran número de variedades de ejercicios tales como traducción y dictado que han sido excluidos tradicionalmente de cursos, pueden ser de un valor excepcional para estudiantes que trabajan autónomamente en casa. Por ejemplo, los estudiantes pueden traducir una frase española al inglés y después comparar sus versiones con la versión correcta dada al final del libro. Similarmente, los estudiantes que trabajan solos pueden tomar dictados de una grabación antes de auto corregirse de la versión escrita. Además, ahora hay un cuerpo considerable de importante investigación que sugiere que tales ejercicios con su énfasis en la forma pueden tener una parte importante que jugar en ayudar a los aprendices a ordenar y dar sentido a la nueva lengua.

Los estudiantes que puedan estudiar autónomamente de esta forma aprenderán mucho más que aquellos que solo aprenden cuando hay un profesor presente porque habrá mucho más tiempo en el que puedan aprender. Sin embargo, la mayor parte de los libros de

texto con un propósito general de la EFL requieren para su término exitoso un profesor, compañeros (para las muchas actividades en parejas y en grupos), y acceso a los CDs y hay una pequeña provisión, desafortunadamente, para las actividades de auto estudio. La mayor parte de las actividades de los cuadernos de trabajo requieren la orientación y el feedback del profesor e incluso las secciones de referencia que figuran al final de los libros, como su nombre indica, no hacen provisión para el tipo de estudio interactivo que permitiría los estudiantes auto evaluarse.

Algunos autores comentan que algunos libros de textos comunicativos modernos pueden no ser útiles para los aprendices si, por ejemplo, están intentando estudiar independientemente o poniendo al día una lección que se han perdido. Los estudiantes pueden llegar a ver tales materiales como generalmente inútiles y a tener la impresión de que nunca van a tener éxito.

6.- BREVE RECORRIDO POR PROGRAMAS INFORMÁTICOS DE CORRECCIÓN GRAMATICAL EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS).

Es mi intención ahora efectuar un recorrido breve por los recursos informáticos que se hallan disponibles para la corrección de escritura que se encuentran al alcance de los profesores de lenguas extranjeras, de entre los cuales se pueden considerar los más conocidos, a la par que los más controvertidos, los programas de análisis de texto.

Actualmente, los procesadores de texto incluyen correctores ortográficos y, en muchos casos, correctores gramaticales. La mayoría de estos últimos están diseñados para hablantes nativos. Sin embargo, hay programas desarrollados para hablantes no nativos, los cuales deberían corregir muchos errores cometidos por hablantes no nativos, además de los errores que puedan cometer los hablantes nativos.

Como afirman algunos autores, se plantean muchas dudas sobre la eficacia del uso de dichos programas para aprendices de una lengua extranjera porque estos programas, a veces, ofrecen consejos incorrectos o ambiguos y pueden hacer que los estudiantes dirijan su atención a correcciones superfluas. Los profesores que utilicen estos programas con estudiantes de lenguas extranjeras deberían asegurarse de que ellos utilicen de forma productiva el feedback proporcionado por los citados programas.

Los primeros programas para la enseñanza de lenguas asistida por ordenador CALL⁷ fueron diseñados primordialmente para manipular palabras, juegos, frases, etc., evaluando al alumno y ofreciéndole feedback inmediata a la composición que había realizado. Al principio, el diseño de muchos de estos programas de ordenador se realizaba basándose en el principio de eficacia de los resultados. Se pretendía garantizar el éxito del alumno al realizar las tareas o ejercicios que le estaban encomendados. El principio de las etapas breves tenía la finalidad de eliminar el error y asegurar en lo posible el éxito.

En estos últimos años se ha desarrollado una gran cantidad de software (enciclopedias, cursos de idiomas interactivos, correctores gramaticales...) que se encuentra disponible y al alcance de todos los estudiantes.

Hay que hacer notar que el software es una entidad independiente y que el profesor debe ser consciente de las posibilidades que ofrecen estos recursos y usarlos consecuentemente cuando se comprenda que puedan favorecer la adquisición de la lengua. No hay que desanimarse por las imperfecciones de estos programas de software, y ser conscientes de que la investigación en este campo es continua y de que cada vez se dispone de mejores programas que, utilizados de manera adecuada, pueden ser de gran ayuda en el desarrollo del aprendizaje.

Procesadores de texto.

Son programas que, además de permitirnos manipular textos de forma fácil y rápida con las herramientas de *copiar, cortar, pegar, etc.*, incluyen correctores ortográficos y gramaticales que se activan en varios idiomas, entre ellos, el inglés. Uno de los procesadores de texto más utilizados es el de *Microsoft Word*, que subraya los errores ortográficos en color rojo y los errores gramaticales en color verde, permitiendo al estudiante detectar los errores por separado y hacer uso de cada uno de ellos.

Ofrecen al estudiante la posibilidad de mejorar la presentación de sus trabajos de una manera muy eficaz y sin mucho esfuerzo. Reescribir un texto siempre es más motivador cuando se puede hacer de forma rápida, fácil y relativamente sin esfuerzo, corrigiendo solo aquellas partes que contienen errores, especialmente errores ortográficos y algunos errores gramaticales como conjugaciones de verbos, orden de palabras, etc.

⁷ *Computer Assisted Language Learning*

Hay autores que sugieren que escribir en un procesador de textos es a menudo una experiencia emocionante y estimulante para los estudiantes, ya que pueden aprender y usar el inglés y los estudiantes pueden hacer todos los cambios instantáneamente cuando y donde quieran.

También permiten un método de trabajo flexible, ya que no es preciso volver a empezar a escribir desde el principio, sino que en cualquier momento se pueden reorganizar o ampliar los contenidos. De esta forma los alumnos están más motivados para efectuar sus correcciones, ya que ven que es más productivo y les exige un menor esfuerzo.

Entre los aspectos negativos podemos encontrar que pueden fomentar solo una revisión de errores léxicos y gramaticales, y olvidarse de otros errores comunicativos, pragmáticos y culturales que puedan resultar más nocivos para la comunicación.

Los procesadores de texto que podemos encontrar en el mercado, generalmente están destinados y diseñados para hablantes nativos. Algunos autores, como James Lawley, nos advierten sobre su uso con aprendices de lengua extranjera: “El corrector lingüístico que viene con el Word no solo detecta los errores, sino también errores que generalmente son considerados gramaticales, proporcionando las correcciones sugeridas en la pantalla. Pero algunas de estas son inapropiadas para estudiantes de EFL. Sería útil incorporar un corrector lingüístico que haya sido personalizado para dichos estudiantes”.

En general, podemos decir que los correctores ortográficos son muy fiables, pues su principal función es contrastar las secuencias de caracteres que introducimos a través del teclado con las listas de palabras que tienen en su memoria, por lo que las comparaciones que se efectúan son bastante sencillas.

La mayoría de los estudiantes de EFL se sienten inseguros con la ortografía en inglés; un corrector ortográfico alivia parte de su ansiedad. No alivia la necesidad de un diccionario porque las elecciones del ordenador no son siempre correctas, pero acelera en gran medida el proceso de corrección. Muy a menudo, las elecciones alertarán a los estudiantes del hecho de que han escogido la palabra equivocada.

Desde un punto de vista pedagógico tenemos que tener cuidado con el uso que hacen nuestros alumnos de los correctores ortográficos. J. Lawley hace un análisis detallado del corrector ortográfico de *Microsoft Word* y señala que, además de los errores ortográficos, detecta otro tipo de errores que podríamos considerar gramaticales, como por ejemplo, señalar el plural de los adjetivos en inglés. Además, da algunas recomendaciones que podrán resultar muy útiles para que nuestros alumnos aprendan a utilizar el programa de forma correcta y eficaz:

- No se deberían aceptar automáticamente las correcciones sugeridas: ningún corrector ortográfico puede tratar con todos los nombres.

- No puedes confiar en el corrector ortográfico para encontrar todos los ejemplos en los que has dado a un adjetivo una forma plural – si, por ejemplo, escribes *goods*, el corrector ortográfico no lo subrayará en rojo, porque, *goods*, como nombre, es una palabra correcta.

- No se puede confiar en el corrector ortográfico para corregir errores con palabras como *there* y *their* que se pueden confundir a veces.

- Otro defecto es que si tú escribes, por ejemplo, *diferent* (con una f), el programa puede corregirlo automáticamente a *different*. Esto ocurre tan rápidamente que puede que ni siquiera te des cuenta de que has cometido un error y puede que sigas cometiéndolo en el futuro – quizá en un examen cuando tenga que escribirlo a mano. Una solución es pedir al corrector ortográfico que “esconda” los resultados mientras escribes, y solo pedirlos cuando hayas terminado, y entonces tendrás la oportunidad de aprender cómo debe escribirse la palabra.

Cuando nos proponemos utilizar un corrector ortográfico en el aula el inconveniente descrito en el último apartado es el que más puede preocuparnos, porque, como muy bien describe *J. Lawley*, su acción es inmediata y puede que los alumnos no sean conscientes de esos errores y les ayude a fosilizarlos. La solución puede ser la que propone el autor.

Siguiendo estas recomendaciones podemos utilizar estos programas como herramientas de corrección pedagógicamente válidas que ayudarán a los aprendices a aprender de sus errores de forma eficaz.

Programas de corrección gramatical.

El uso de software para comprobar la gramática o estilo de los textos escritos es un paso normal en la enseñanza de lenguas asistidas por ordenador. El motivo de que su uso no se haya extendido tanto como cabría pensar es debido a la falta de desarrollo de software específico y a la falta de disponibilidad de hardware en muchos puestos de enseñanza de lenguas extranjeras. Hay varios programas disponibles en el mercado para corregir los errores gramaticales escritos en inglés.

Los correctores gramaticales son mucho más complejos que los ortográficos, menos fiables y con la posibilidad de cometer múltiples errores. Trabajan con el lenguaje de una

forma muy diferente a los humanos. Los programas de software someten a los textos a diferentes procesos.

El proceso conocido como *parsing* solo es capaz de identificar errores gramaticales, ya que actúa sobre las estructuras gramaticales más que sobre estructuras o contenidos semánticos. Hasta que los actuales programas de corrección gramatical no superen su deficiencia para detectar los contenidos semánticos, seguirán teniendo serias limitaciones.

Syncheck es un ejemplo de un *syntactic parser*.

Syncheck reconoce virtualmente todos los tipos sintácticos de alemán escrito, mientras rechaza las oraciones mal formadas gramaticalmente. Puesto que está basado en un analizador sintáctico, el programa no tiene “comprensión” y no puede distinguir el sentido del no sentido si éste está bien formado gramaticalmente. Donde algo es incorrecto, el analizador no tiene forma de saber qué estructura (correcta) ha sido intentada. En contraste, en un sistema en el que el contexto está obligado para que la respuesta o respuestas correctas sean conocidas de antemano, el manejo del error es un asunto de una lista de errores. Ni *Syncheck* ni cualquier otro analizador sintáctico puede proporcionar un análisis sintáctico y semántico completo en un contexto no restringido. Sin embargo, puesto que los estudiantes típicamente carecen de control sobre los sistemas gramaticales (sintáctico y morfológico) del lenguaje, *Syncheck* encuentra todavía muchos errores.

Software de lenguas extranjeras.

Algunos autores hacen un análisis de los programas *Writer's workbench* que pueden ser utilizados en niveles bajos de inglés o para ayudar a los aprendices de una segunda lengua. No se trata de reducir esfuerzo en la corrección, sino de intensificar y rentabilizar el tiempo empleado.

Este programa proporciona claramente apoyos importantes para la composición. El programa ortográfico ahorra mucho tiempo de edición y anima a buscar ortografías cuestionables. Pero, más allá de ayudas mecánicas que mejoran el aspecto de la página escrita, estos programas, que no reducen el tiempo total de composición, estimulan a profesores y estudiantes a hacer un uso más razonado de ese tiempo.

De hecho, los estudiantes que usan el *Writer's Workbench* promediaban una revisión más de sus composiciones, comparados con otros estudiantes, antes de mandarlos para ser corregidos. Además, según test de actitud, los instructores creen que los programas

tienen un efecto significativo sobre la composición de los estudiantes. También es compartida la idea de que estos programas ayudan a mejorar la destreza de la composición.

Si un programa de ordenador pudiera ayudar a detectar o incluso corregir los errores gramaticales de los alumnos, reduciría la parte más costosa del proceso de revisión, dejando mayor cantidad de tiempo y esfuerzo para trabajar otros aspectos más comunicativos del lenguaje.

Nos podemos hacer la siguiente pregunta: ¿hay algún programa que corrija los errores de los alumnos con precisión y que a la vez sea sencillo y fácil de utilizar?

Hay autores que han hecho una descripción de este tipo de programas en detalle, incluyendo: *Correct Grammar*, *Right Writer*, *Grammatik*, *Correct Text*, *Reader*, *Power Edit* y *Linger*. Se ha encontrado que muestran diferentes grados de transparencia. Esto es una medida de cómo el usuario puede acceder e incluso modificar el programa. Cuanto más transparente es un programa, más cambios puede hacer el usuario, adaptando el programa para necesidades más específicas. De entre todos ellos, *Grammatik* es el que ofrecía mayor acceso a su base de reglas y permitía cambios o el poder agregar nuevas reglas.

Se ha encontrado, investigando la utilidad de *Grammatik IV* para aprendices que estudian inglés como segunda lengua en la ayuda que les supone para realizar las composiciones escritas, que solo el catorce por ciento de los errores que este programa detectaba eran debidos a errores gramaticales; el resto eran errores estilísticos. Además, los estudiantes encontraban el proceso bastante interesante, por lo que se decidió llevar a cabo un proyecto para desarrollar un corrector gramatical específicamente diseñado para estudiantes chinos.

H. Liou comparó dos programas, CWT (complete Writer's Toolkit) y G4 (*Grammatik IV*). Los resultados encontrados fueron positivos y lograron reducir la carga de trabajo del profesor y también el número de errores cometidos por los alumnos.

Este mismo autor llevó a cabo una serie de experimentos con el programa *Grammatik*, además de otros programas, para ver la influencia que su uso tenía en alumnos que estudiaban inglés como lengua extranjera en Taiwán. Aunque los estudios no fueron numerosos en cuanto al número de alumnos, los resultados mostraban resultados positivos en los grupos que utilizan CALL con respecto a los grupos que no los utilizaban.

Y. Yao y C. Warden han hecho un estudio de un programa de software conocido como QBL que se utiliza para ayudar a los alumnos chinos en su proceso de aprendizaje de las composiciones escritas. Señalan que fue muy bien aceptado por los alumnos, de fácil

manejo y que supuso una ayuda determinante para la reducción de los errores cometidos debido al feedback ofrecido. C.H. Lee está de acuerdo en que el uso de este programa ayuda a reducir el número de errores cometidos por los alumnos, aunque no asegura que ésta sea la única causa. El QBL⁸ es un programa basado en ventanas que permite a los estudiantes enviar sus composiciones electrónicamente al profesor. Puede encontrar errores automáticamente, seguir el progreso de los estudiantes e imprimir feedback de sus errores para cada estudiante.

Los investigadores dijeron que la reducción de errores es bastante pronunciada y muestra claramente que los estudiantes habían respondido al feedback generado por el ordenador. No es seguro decir si las disminuciones de los errores de los estudiantes eran causados únicamente por el QBL, aunque se asumía que éste era un factor positivo en esta investigación.

A. Krüger y S. Hamilton hablan del proyecto RECALL⁹, que es un programa cuyo objetivo es mejorar la calidad del feedback ofrecido a los alumnos en los programas de ordenador.

RECALL ha sido diseñado para poder proporcionar feedback individualizado por medio de la integración de tres módulos inteligentes en un sistema: un módulo que proporciona un análisis lingüístico detallado del input de los aprendices por medio de un analizador sintáctico que trabaja sobre la gramática, una gramática de error y un léxico (Módulo de Diagnóstico); un módulo que crea y mantiene un modelo dinámico del aprendiz, representando su historia de errores y de aprendizaje (Módulo de Aprendiz), y un módulo que realiza parte del papel tradicionalmente cumplimentado por el profesor de la lengua extranjera (Módulo de Tutor).

En el proceso de diagnóstico se hace un intento por encontrar todas las explicaciones posibles para un error, que más tarde se clasifica basándose en una medida de la probabilidad, haciendo uso de información sobre el contexto en el que ocurrió el error. Esta información de contexto es proporcionada por el Módulo de Aprendiz y por el Módulo de Tutor.

El problema que presenta este proyecto, al igual que otros correctores, es que solo puede ofrecer feedback adecuado para aquellos errores que se encuentran recogidos en su corpus, que han sido seleccionados normalmente con un criterio de frecuencia. Sin

⁸ Quick Business Letters

⁹ Repairing Errors in Computer Assisted Learning

embargo es más objetivo e inflexible que el profesor con aquellos errores que tiene almacenados en su base de datos.

J. Chen ha realizado un estudio basándose en trabajos realizados anteriormente. Estos estudios tratan de descubrir por qué el feedback de los errores ofrecidos por el ordenador parece ayudar a los aprendices de inglés de Taiwán como lengua extranjera. Resultados previos incluían menor frecuencia de errores en los grupos de ensayo, ahorro de tiempo a los profesores, y datos detallados en el tipo de errores cometidos por los alumnos.

En su estudio encontró que, exponiendo a los alumnos a errores específicos, estos eran capaces de reducir sus propios errores, incluso cuando no habían recibido feedback específico y personalizado sobre sus propias composiciones escritas. Simultáneamente, los alumnos que recibían feedback específico y personalizado reducían la variedad de tipos de errores y aumentaban la actividad de edición en sus trabajos escritos.

Esta actividad fortalece el concepto de que las composiciones de los alumnos es un trabajo en progreso. Los alumnos que recibían el feedback personalizado revisaban y hacían más cambios en sus trabajos. Este aumento en la revisión de las composiciones podía suponer en algunos momentos un inconveniente que es el de introducir nuevos errores, por lo que el resultado final del número de errores en el grupo de examen y en el de control se equipararía.

Beneficios pedagógicos de los programas de corrección.

Los programas de corrección ortográfica y gramatical diseñados específicamente para ofrecer sugerencias, revisar y mejorar los textos escritos, han atraído la atención de los que apoyan su utilización y sus detractores. Se ha compilado una serie muy completa de los beneficios que podemos obtener del uso de estos programas:

- Hacer más consciente al escritor de la existencia y de la necesidad de estándares tanto en mecánica como en estilo;
- Explicar evaluaciones en un lenguaje fácil de comprender;
- Permitir adiciones y cancelaciones para adaptar los programas a diversos ámbitos de los negocios, gobierno, aula y escritura creativa;
- Ayudar al escritor a aprender principios de buena escritura ofreciendo un feedback inmediato, fiable, consistente y en profundidad;
- Reducir tiempo de escritura asistiendo al escritor con decisiones editoriales;

- Dar feedback editorial apropiado para personas de todos los niveles de escritura, ayudando, por tanto, tanto al escritor experimentado como al no experimentado.
- Permitir a los estudiantes usar su juicio para corregir alguno de sus errores, más que solo verlos marcados con un color rojo;
- Añadir entusiasmo e interés para escribir, lo que algunos estudiantes encuentran tedioso y como gasto de tiempo;
- Ofrecer ayuda fiable y consistente a los estudiantes;
- Permitir a los profesores centrarse más en ideas de contenido y organización, tanto en la instrucción como en la calificación, que en el lenguaje y en los errores mecánicos;
- Hacer posible la asignación de más proyectos de escritura en clases de muchos alumnos, al haber gastado menos tiempo en la instrucción y en la calificación;
- Proporcionar para el profesor un análisis de estilo que sea más rápido y más fácil de comprobar que leer la comunicación o composición enteras;
- Proporcionar un método de instrucción que sea más efectivo que las guías de escritura e instrucción convencionales.

Inconvenientes pedagógicos que plantea el uso de programas de corrección.

Sin embargo, no todos los estudios realizados sobre programas de corrección gramatical son tan optimistas. Tampoco aseguran que sean una ayuda útil para la corrección de composiciones por los alumnos. Algunos autores señalan que el uso de estos programas favorece la formación de ideas erróneas o incompletas sobre la lengua y que, además, y, lo que es peor, estos programas ofrecen a los usuarios una idea errónea sobre el lenguaje ya que dan la idea de que escribir bien consiste sencillamente en seguir algunas reglas sintácticas.

Otros autores sugieren que el uso de estos programas con alumnos podría causar los siguientes efectos negativos:

- El *factor esclavo*, por el que los escritores se convierten en “esclavos” de las sugerencias del programa de análisis del texto, haciendo todos los cambios que el programa sugiere y confiando totalmente en el programa para sugerir revisiones en un texto.

- El *factor 'cry wolf'* por el que el escritor, después de reconocer que el programa proporciona a veces consejos incorrectos, ignora cualquier consejo que el programa proporcione.

- El *factor "los árboles no dejan ver el bosque"*, por el cual el escritor espera solo el análisis del programa e ignora aspectos más importantes dentro de un texto que necesitan la atención.

M. Pennington sugiere que el feedback que nos ofrecen los programas de corrección gramatical generalmente no es apropiado para la mayoría de los aprendices, ya que presenta las limitaciones de todo consejo genérico que no resulta útil en muchos de los ejemplos particulares. En otras ocasiones, el feedback ofrecido puede ser erróneo, confuso, inservible o inusual. Por otra parte, si el aprendiz sigue las instrucciones ofrecidas por el feedback, hay un riesgo de que interfiera con su propio desarrollo del proceso de aprendizaje, llevándole a corregir errores superficiales y a depender cada vez más del programa en vez de incrementar su autonomía.

Fiabilidad de los programas de corrección existentes.

Con frecuencia, los aprendices de segundas lenguas confían demasiado en los consejos que tienen su origen en el ordenador. Están acostumbrados a utilizar procesadores de texto que incorporan correctores ortográficos que son muy fiables ya que sus mecanismos o forma de actuar son más sencillos. Este funcionamiento dista mucho de las complejidades que implica un corrector gramatical, en el que la correspondencia no es tan directa. Un mismo significado se puede expresar de diferentes formas y una misma expresión puede ser correcta o no dependiendo del contexto.

M. Pennington se plantea la siguiente cuestión: si el objetivo de estos programas llamados correctores gramaticales es corregir los errores de los alumnos, ¿cómo podemos justificar su uso cuando corrigen el trabajo de los alumnos de forma incorrecta? La misma pregunta indica que estos programas no se adaptan a la mayoría de los propósitos educativos. Sin embargo, no descarta su uso absoluto, sino que lo sujeta a limitaciones muy estrictas.

Normalmente, los correctores gramaticales están diseñados para ayudar a los hablantes nativos de una determinada lengua, cuyo conocimiento y dominio de la gramática difieren en gran medida de un alumno que estudia esa lengua como idioma

extranjero. Su utilidad como herramienta en el proceso de enseñanza aprendizaje será algo diferente. Es importante concienciar a los alumnos de la función y de las posibilidades que les ofrecen a los alumnos de la función y de las posibilidades que les ofrecen los correctores gramaticales. Deben considerarlos como una ayuda y evaluar su consejo. Lo que no deben pensar es que son infalibles.

En general, una forma excelente de usar correctores gramaticales de una lengua extranjera como un recurso de aprendizaje es la forma en la que los hablantes nativos tienden a usarlos, es decir, como una herramienta que lleva los posibles errores a su atención. Los estudiantes informaban que el uso del corrector gramatical les animaba a consultar libros de gramática debido a los mensajes generados por el corrector. Una vez que tales errores han sido señalados, vale la pena considerar uno del amplio abanico de programas de referencia que cubren la gramática en lugar de confiar en los ficheros de explicación limitados que existen dentro de los correctores gramaticales.

Los profesores pueden advertir a los estudiantes de que tales programas tienen limitaciones; por tanto, los estudiantes no tendrán expectativas demasiado altas ni tendrán que depender completamente de ellos para la revisión. Algunas de las falsas alarmas de tales programas son confusas para estudiantes escritores con dificultades.

G. Jacobs y C. Rodgers señalan, desde un punto de vista pedagógico, los supuestos con los que podemos encontrarnos con las propuestas de corrección ortográfica y gramatical:

- *Un positivo verdadero.* Existe un error en el texto y el corrector gramatical sugiere la corrección correcta. Incluye errores ortográficos (que podrían haber sido corregidos por un corrector ortográfico) y errores de vocabulario.
- *Un falso positivo.* El corrector gramatical puede mostrar algo tanto correcto como incorrecto. Este supuesto puede plantear un serio problema para los alumnos, pues al no dominar la gramática, les resulta muy difícil obviar el consejo del ordenador, lo que les hará dudar y, en muchos casos, errar.
- *Áreas “grises”.* Expresiones que el corrector gramatical señala como erróneas, pero por una razón equivocada.
- *Un falso negativo.* El corrector gramatical no corrige un error que hay en el texto. El problema es que los alumnos suelen pensar que si el ordenador no ha detectado un error, debe de ser porque no lo hay.

J. Burston remarca el segundo supuesto, denominado falso positivo, como el más importante y, como consecuencia, debe ser eliminado de cualquier programa de corrección gramatical.

Programas de corrección gramatical diseñados para hablantes no nativos.

C. Tschichold sugiere que el corrector gramatical ideal para la enseñanza de lenguas asistida por ordenador debería centrarse y especificarse para grupos de aprendices que compartan la misma lengua nativa. Este enfoque ya ha sido llevado a cabo en algunos proyectos, como el que llevó a cabo M. Brock que realiza un estudio para aprendices chinos que estudiaban inglés como lengua extranjera y James Lawley realiza un estudio para aprendices españoles que estudiaban inglés como lengua extranjera (e-gramm).

Supone dos ventajas muy importantes: la primera es que, dentro de las limitaciones técnicas del programa, éste podrá concentrarse principalmente en los errores comunes más frecuentes de un determinado grupo de aprendices; la segunda es que, si nos especializamos en un grupo de aprendices que comparten la misma lengua nativa, nos permite la posibilidad de ofrecerles ayuda en la lengua materna, un aspecto que puede ser positivo y necesario, al menos con principiantes.

M. Pennington ya estaba en esta misma línea, y señalaba la importancia y la necesidad de conocer las características y los errores comunes de un determinado grupo de aprendices. Señala que la dificultad de hacer un análisis preciso de producciones lingüísticas en el ordenador está compuesto por la adicional complejidad y por lo impredecible de los errores que podrían ser producidas por poblaciones diferentes de escritores estudiantes.

En referencia a los programas existentes en el mercado, encontramos que la gran mayoría de programas de corrección gramatical no están diseñados para hablantes no nativos de la lengua inglesa. Destacaremos el siguiente programa:

- *Native English Writing Assistant*. Está diseñado para hablantes no nativos. Se supone que detecta y corrige muchos errores que cometen los hablantes no nativos, además de los que cometen los hablantes nativos. También está diseñado para detectar errores producidos por transferencia de la lengua nativa del aprendiz (español, alemán o francés).

Las principales dificultades que encontramos en este programa son que origina “falsas alarmas” creando desconcierto y pudiendo conducir a error a los alumnos. Además, el feedback ofrecido es demasiado extenso y general, alargando el proceso de corrección y disminuyendo su eficacia o induciendo al abandono.

Conclusión.

Debemos ser conscientes de las limitaciones de los programas de corrección gramatical ya que hay errores léxicos y semánticos que están fuera de su alcance y nunca podrán sustituir al profesor para su corrección. Sin embargo, pueden ser una ayuda importante en el proceso de enseñanza y con la aparición de nuevos programas más avanzados y adaptados a las necesidades de nuestros alumnos serán más eficaces.

Debemos transmitir a nuestros alumnos que estos programas son una herramienta que pueden utilizar y que deben conocer las limitaciones que presentan y la necesidad de pedir ayuda al profesor cuando lo necesiten. El ordenador no sustituye al profesor sino que ofrece nuevas oportunidades para la enseñanza de lenguas, enriquece el proceso y juega un papel clave en el futuro próximo.

El uso del ordenador y de programas de ayuda específicos puede ayudar a los alumnos a mejorar sus composiciones escritas. Debemos ser realistas y no esperar cambios milagrosos en su capacidad de escribir.

Siguiendo a M. Phinney, aquellos estudiantes que son escritores básicos en su primera lengua, también lo serán en su segunda lengua. La adquisición de destrezas de escritura es un proceso complejo que lleva tiempo.

El uso del ordenador en la enseñanza de lenguas extranjeras no es la solución definitiva a todos los problemas, pero sí es una herramienta muy poderosa que nos ofrece la posibilidad de revolucionar la enseñanza de lenguas extranjeras. Lo que debemos tener en cuenta es que los programas son una herramienta, que nos ofrecen una forma alternativa de corregir nuestro trabajo y que su principal objetivo es el de ayudarnos a aprender a comunicarnos mejor.

7.- EL DESARROLLO DE UN CORRECTOR GRAMATICAL PARA ALUMNOS DE SECUNDARIA CON EL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.

Un programa de ordenador que permita a los estudiantes de EFL corregir sus errores de lenguaje en sus propias composiciones es claramente una proposición atractiva, permitiendo a los profesores dedicar más tiempo a otros aspectos de las composiciones – la calidad y secuenciación de ideas, por ejemplo – e, incluso mucho más importante, hacer que los estudiantes sean conscientes de su propio proceso de aprendizaje y la naturaleza de los errores que cometen cuando escriben en inglés: la auto corrección es siempre la mejor corrección.

La búsqueda de un corrector gramatical fiable que ayudara a los alumnos a corregir sus errores comenzó hace más de una década. Sin embargo, los correctores gramaticales no parecen estar en uso extendido entre estudiantes de EFL y ciertamente no hay un corrector gramatical que los profesores de secundaria españoles pudieran recomendar a sus alumnos. Se ha informado de los siguientes errores:

- **No detección de errores.** El corrector gramatical falla al detectar errores gramaticales que un profesor sí detectaría.
- **Sobrecorrección.** El corrector gramatical señala que hay un error donde de hecho no hay ninguno.
- **Sugerencia equívoca.** El corrector gramatical sugiere correctamente que hay un error, pero no aparece el error sugerido por dicho corrector.
- **Consejos poco claros.** El corrector gramatical detecta correctamente un error y proporciona consejos apropiados, pero lo insinúa en un metalenguaje que los alumnos encuentran difícil de entender.

Si, después de revisar y corregir sus composiciones, los estudiantes tienen que enviarlas al profesor, entonces el problema 1 señalado arriba (errores no detectados) es el menos serio ya que los errores no detectados por el corrector gramatical serán en todo caso detectados por el profesor cuando lea la composición.

El problema 4 (consejos poco claros) puede ser superado en general por el uso de la lengua materna, consejos libres de jergas y una juiciosa elección de ejemplos.

Más serios son los problemas 2 (sobrecorrección) y el 3 (sugerencia equívoca) que pueden malgastar el tiempo de los estudiantes y provocarles que consideren el corrector gramatical poco o nada fiable.

Estos problemas están provocados por los programas de análisis gramatical que se encuentren en la mayoría de los correctores gramaticales. Pongamos como ejemplo la siguiente frase: “*The search for a reliable grammar checker to help EFL students correct mistakes in their compositions started well over a decade ago*”. Un corrector gramatical sugiere reemplazar *students* por *student’s* o *students’*. La inclusión del (en verdad erróneo) apóstrofe apacigua al programa que de inmediato deja de marcar la palabra como error. Aquí, pues, el corrector gramatical está animando a cometer errores más bien que eliminarlos. El consejo erróneo parece tener su origen en un error de análisis gramatical: el programa ha decidido tratar *correct* como un adjetivo (en lugar de un verbo, como realmente es). La voluntad de este corrector gramatical de tratar la secuencia *correct mistakes* como un oxímoron semánticamente absurdo como un recordatorio saludable de la incapacidad de los correctores gramaticales de tratar con significados.

Como veremos más adelante, los textos escritos por alumnos españoles de Secundaria que estudian EFL pueden ser muy erróneos. Por tanto, de una manera nada sorprendente, los consejos que dan los correctores gramaticales basados en análisis sintácticos son a menudo de poca ayuda y equívocos. La frase que reproduzco a continuación viene de una composición sobre los programas favoritos de televisión escritos por un alumno de Secundaria de EFL:

- *El Comisario* is a programme that only watch the adults, the boys don’t watch.

El consejo que da el corrector gramatical es cambiar “*is a programme that only watch*” a “*programmes that only watch [...]*” o “*a programme that only watches [...]*”, cuando de hecho, por supuesto, la frase debería ser “*El Comisario is a programme that only adults watch [...]*”. Otra vez, pues, el analizador malinterpreta las intenciones del autor estudiante y sugiere una alternativa semánticamente absurda.

En un adecuado corrector gramatical es necesario, por tanto, una alternativa verídica al analizador. Ésta debe apoyarse, en gran medida, en la información que proporcionan los estudiantes sobre qué significan ciertas palabras en sus composiciones y en cómo se usan. Es decir, se deben proporcionar modelos de uso gramatical y semánticamente correcto, a la luz de lo que los estudiantes están invitados a decidir si quieren cambiar algo y cómo hacerlo de lo que hayan escrito.

La capacidad de ayudar a los estudiantes a detectar errores tanto semánticos como gramaticales es muy importante en un corrector gramatical diseñado para estudiantes a este nivel porque los errores semánticos son también muy frecuentes en sus composiciones.

No hay perspectiva en el futuro predecible de un programa corrector gramatical que sea capaz de marcar una oración errónea como *It is a very funny programme* (cuando, de hecho, *It is a very enjoyable programme* expresa verdaderamente el significado que se tiene la intención de expresar): el analizador lo encuentra verdaderamente bien formado sintácticamente y no hay medio de evaluar su significado. En verdad, vale la pena observar que, puesto que la frase (*the students' correct mistakes*) es semánticamente plausible, podría darse que hasta un profesor fuera incapaz de corregirla: solo el autor estudiante es capaz de decir con certeza qué significado tenía la intención de expresar y, por lo tanto, solo el autor es capaz de corregir con seguridad.

El modelo que se va a describir tiene en cuenta no solo los errores comunes y dificultades de los alumnos de Secundaria de EFL, sino también el amplio contexto pedagógico y social en el que estudian inglés. La experiencia sugiere que muchos estudiantes no tienen estrategias para revisar y evaluar sus propias composiciones y, en su lugar, las envían a sus profesores de una forma más o menos sin revisar. El corrector gramatical diseñado para ellos aspira, por tanto, a fomentar un procedimiento de comprobación centrado y con propósito, aunque a menudo hará que se consuma bastante tiempo.

Mientras los correctores gramaticales pensados para hablantes nativos ofrecen a menudo la forma correcta de las palabras a la vuelta del mero click de un ratón de ordenador, y los comprobadores de escritura corrigen frecuentemente errores de escritura automáticamente, esto es claramente no deseable en un contexto pedagógico. El objetivo no es desarrollar un programa que automáticamente traduzca un inglés “substandard” a un inglés de hablante nativo, sino uno que ayude a los estudiantes a aprender autónomamente para, más tarde, (por ejemplo, en su examen de entrada a la universidad), cuando escriban sin el apoyo del corrector gramatical, no cometan errores. En el contexto escolar, el tiempo que los estudiantes consumen evaluando cuidadosamente sus propios trabajos, es tiempo bien empleado.

Se analizó un corpus de unas dieciocho mil palabras que comprendían unas ciento sesenta composiciones escritas por alumnos españoles de Secundaria para poder analizar sus errores. Las decisiones sobre qué es exactamente un error son notoriamente complejas y extraordinariamente subjetivas. Es posible que la definición de error que más posiblemente motive a los potenciales usuarios de un corrector gramatical sea la de “cualquier cosa que mi profesor marcará como equivocado”. Afortunadamente, los profesores españoles de Secundaria que participaron en un proyecto de investigación

varios años antes con diferentes propósitos, de hecho ya habían marcado los errores en las composiciones que comprendía el corpus.

Una alternativa parcial al análisis sintáctico se sugirió. En las composiciones aparecía una abundancia de secuencias de dos y tres palabras que parecían improbables de aparecer en composiciones que hubiesen sido escritas por nativos ingleses. En los ejemplos que reproduzco a continuación, las secuencias aparecen subrayadas:

Los estudiantes escribieron

We arrived to Madrid

She goes to school for to learn

Los hablantes nativos habrían escrito

We arrived in Madrid

Se goes to school to learn

Una vez identificadas, tales secuencias pueden ser incorporadas a un programa simple “search and match”¹⁰ para que cualquier ejemplo de ellas en los escritos de los estudiantes pueda ser marcado, para que a los estudiantes se les diga que han cometido un error y les sean proporcionados los consejos apropiados. Afortunadamente, los errores contenidos en estas secuencias de dos o tres palabras pueden ser descritos generalmente, y remedios para ellos puedan ser prescritos muy precisa y sucintamente. De esta forma, se evitan falsas alarmas y consejos equívocos, y es de esperar que los estudiantes lleguen a considerar el corrector como algo fiable y de gran ayuda.

También se identificaron secuencias que aparecían más de una vez en el corpus o que, apareciendo solo una vez, estaban documentadas en libros de referencia como errores cometidos habitualmente por estudiantes españoles de EFL. Entonces, cada una de las secuencias fue probada contra un corpus COBUILD de cincuenta y seis millones de palabras de inglés hablado por nativos para comprobar si de hecho aparecían en el inglés de hablantes nativos. Se encontró que, de hecho, muchos de ellos aparecían, pero con significados y en contextos diferentes de los que pretendían los autores de las composiciones. Por ejemplo, la secuencia...*go of*... que aparece en muchas composiciones de estudiantes (por ejemplo, *When we go of the theatre*, que un nativo probablemente habría escrito *When we leave the theatre*) efectivamente aparece en la frase de un hablante nativo de inglés en *let go of*. Por supuesto, una referencia a esta excepción fue incorporada dentro del feedback de esta secuencia (aunque de hecho es dudoso que estudiantes españoles de secundaria hicieran uso o incluso fueran conscientes de esta expresión).

¹⁰ Busca y une.

Verdaderamente el feedback intencionado fue revisado en muchos puntos de una manera similar a la luz del corpus del COBUILD.

Como resultado de un proceso de comparación de composiciones en inglés de estudiantes y un corpus de un hablante nativo, un total de trescientas cincuenta secuencias incorrectas con feedback apropiado fueron preparadas para la base de datos 1. Se dan dos ejemplos de feedback aquí debajo:

on autumn

si quieres decir “en otoño” usa

in autumn

IN + ESTACIÓN DEL AÑO

(aunque se dice, claro, por ejemplo, *on autumn nights* = las noches de otoño.

but isn't

A no ser que la frase termine con ?

¿Pero no está feliz? = *But isn't he happy?*

necesitas insertar un sujeto entre *but* e *isn't*

...pero no es grande = ... *but it isn't big* (y nunca... *but isn't*)

...pero ella no está sonriendo = ... *but she isn't smiling* (y nunca... *but isn't*)

En otros casos, los signos de puntuación al igual que cadenas de letras y espacios entre palabras ayudarán a identificar errores. Por ejemplo en la frase *I like Valladolid. Is a beautiful city.* Es la secuencia del punto delante de la palabra *is* la que permite al programa llamar la atención del estudiante a la omisión de *It* inmediatamente antes de *Is a beautiful city.*

Proporcionar de esta manera el feedback en español parece que ayuda más al usuario, ayudando al estudiante a distinguir metalenguaje desde los ejemplos. La jerga lingüística es evitada donde sea posible y los consejos se mantienen breves porque leer textos en la pantalla no es cómodo.

Podría ser objetado que esta forma de marcar secuencias incorrectas a veces resultará en falsas alarmas o consejos equívocos. Marcar, por ejemplo, *on autumn*, es claramente necesario si el alumno ha escrito, por ejemplo, *the days are shorter on autumn*, pero en otros contextos (como el anteriormente mencionado *on autumn nights*) la secuencia *on autumn* no es obviamente incorrecta. Las importantes consideraciones aquí parecerían ser que la “excepción” debería ser dirigida en el feedback, y que éste debería ser

explícito, breve y claro para que el estudiante que ha escrito *on autumn* pueda decidir rápida y fácilmente si es o no correcta.

Estas consideraciones se hacen incluso más importantes en una segunda etapa de corrección. Habiendo pinchado en la primera etapa de la corrección en ‘Incorrect Sequences’, para obtener la clase de información discutida arriba, el estudiante pinchará en ‘Problem Words’ para que el programa palabras y frases con problemas en las composiciones. Todas las apariciones de estas palabras serán resaltadas: el programa en cuestión no sabe si la palabra en cuestión ha sido usada correctamente o no. Esto incluye “falsos amigos” como *actually*¹¹, *sympathetic*¹² y *large*¹³, y otras palabras que los estudiantes usan incorrectamente (como *funny*, cuando *entertaining* o *nice* expresarían mejor el significado pretendido), al igual que palabras que son asociadas comúnmente con error gramatical. Generalmente estas entradas son bastante cortas y diseñadas para permitir al estudiante decidir rápidamente si su uso de la palabra es correcto o no. Por ejemplo, la entrada para *actually* es como sigue:

Actually

Si quieres decir *de hecho*, *en realidad*, *actually* está bien.

...*de hecho está en Londres* = ... *actually he's in London*.

Si quieres decir *actualmente*, usa *at the moment*, *at present*, *currently*.

...*actualmente está en Londres* = ... *at the momento, he's in London*

(y nunca *actually he's in...*)

Unas pocas palabras muy comunes con perfiles complejos también tienen que ser tratadas en esta etapa porque son fuente de muchos errores y el feedback que se da tiene que ser necesariamente más largo. Por ejemplo, aquí está la entrada para *for*:

FOR

1.- No uses *for* delante de un verbo en forma de infinitivo

Es un buen lugar para descansar = *It's a good place to rest* (y nunca... *for rest*)

¹¹ realmente

¹² Solidario, compasivo, empático.

¹³ Grande

TO + VERBO

2.- Cuando hablas de duración con verbos en forma del perfecto, se usa a veces *for*, a veces *since*:

He trabajado aquí desde hace dos meses = I've worked here for two months

FOR + PERIODO DE TIEMPO

He trabajado aquí desde Junio = I've worked here since June

SINCE + MOMENTO EN EL PASADO

3.- En la voz pasiva se usa *by* y no *for*:

Fue visto por dos personas = He was seen by two people

VOZ PASIVA + BY

Esto está claramente muy lejos de un tratamiento comprensivo de *for*, pero cubre efectivamente los tres problemas más comunes asociados con esta palabra en las composiciones de los estudiantes españoles de Secundaria de EFL. Aquí vemos la importancia de la información de frecuencia derivada del estudio empírico de un corpus de escritos de los estudiantes. Sin él, otros problemas que incluyen a la palabra *for* (su uso, a veces inapropiado, como una conjunción en, por ejemplo, *For he had nothing to do, he was bored*) podrían parecer plausibles candidatos para su inclusión en el feedback. En general, el análisis del corpus parece confirmar lo que los profesores han mantenido desde hace mucho tiempo: los estudiantes cometen algunos errores una y otra vez.

El programa corrector de gramática también proporciona consejo explícito sobre los tipos de errores que no puede detectar. Estos incluyen tiempos verbales, muchas preposiciones, y errores tan comunes como la posposición de adjetivos (*a book interesting* en lugar de *an interesting book*). Se anima a los estudiantes a buscar estos en la forma tradicional y el consejo dado en la lengua materna sobre cómo corregirlos. Por ejemplo, en el caso de la posposición de adjetivos, se sugiere que busquen cada adjetivo que han usado y, a su vez, preguntarse si han sido bien colocados.

Las primeras pruebas fueron alentadoras. Las composiciones que no formaban parte del corpus original y que, por tanto, no fueron tenidas en cuenta cuando la base de datos del programa fue diseñada, contenían muchos de los errores comunes incluidos en la base de datos. Por ejemplo, aquí abajo se encuentra la composición de un estudiante español de dieciséis años de Secundaria:

I watch the TV every days. I like watch the TV. But my favourite programme don't is broadcoast always. This programme isn't broadcasting now. This programme is "EL COMISARIO".

I watching the programme with my family. When the programme begin, old my family kept quiet.

I like "El Comisario" because is a programme interesting of mystery, pursue and in this programme there are some polices, thief, criminal...

Before my programme was broadcast the monday at 22.00 h, later the news and the weather. Lasted approximately two hours.

El Comisario is a programme that only watch the adults, the boys don't watch.

En la versión de abajo, se encuentran numerados los veinticuatro errores que un profesor probablemente sería capaz de encontrar.

I watch the TV every days. I like watch the TV. But my favourite programme don't is broadcoast always. This programme isn't broadcasting now. This programme is "EL COMISARIO".

I watching the programme with my family. When the programme begin, old my family kept quiet.

I like "El Comisario" because is a programme interesting of mystery, pursue and in this programme there are some polices, thief, criminal...

Before my programme was broadcast the monday at 22.00 h, later the news and the weather. Lasted approximate two hours.

El Comisario is a programme that only watch the adults, the boys don't watch.

Antes de que usen el nuevo programa corrector de gramática, se les pide a los estudiantes que usen el corrector de palabras de Microsoft Word. Como resultado, *broadcoast* y *monday* podrían ser fácilmente corregidos por *broadcast* y *Monday*, respectivamente. El corrector de gramática propuesto detectaría entonces tres secuencias incorrectas: *don't is*, *because is* y *the Monday*. En cada caso, el feedback escrito como consecuencia de analizar el corpus de dieciocho mil palabras es también enteramente relevante en estos casos y, por tanto, sería esperable que permitiera al estudiante autor corregir estas secuencias apropiadamente (esto es, *is not*, *because it is* y *on Monday*).

La etapa dos marcaría las palabras problema *every*, *like* (ambas apariciones), *always*, *this*, *when* y *before*. De nuevo, parece posible que el feedback ofrecido sobre estas palabras, permitiría al estudiante corregir cuatro errores más: *every days* se cambia a *every day*, *like watch* se cambia a *like watching*, *always* siendo correctamente posicionado, y *before* cambiado a *before this*. Igualmente, se espera que el feedback proporcionado en las palabras *when* y *this* permita al estudiante confirmar que no había error asociado en el uso con esas palabras. Como resultado del uso del corrector de Microsoft Word y que sería ofrecido por el nuevo corrector de gramática, sería deseable que el estudiante fuera capaz de detectar nueve errores. Si los consejos dados por el corrector gramatical buscando errores en tiempos verbales, en el uso de *the*, el posicionamiento del sujeto delante del verbo, y la posición de los adjetivos, fueran seguidos por el estudiante, entonces encontraría otros cinco errores. En este punto, la composición que tiene que ser enviada al profesor, tendría este aspecto (los errores que permaneces están subrayados):

I watch the TV every day. I like watching the TV. But my favourite programme isn't always broadcast. This programme isn't broadcasting now. This programme is "EL COMISARIO".

I watching the programme with my family. When the programme begin, old my family kept quiet.

I like "El Comisario" because is a programme interesting of mystery, pursue and in this programme there are some polices, thief, criminal...

Before this my programme was broadcast on Monday at 22.00 h, later the news and the weather. It lasted approximate two hours.

El Comisario *is a programme that only adults watch, boys don't watch.*

Los veinticuatro errores han sido reducidos a doce. Resultados similares se han encontrado en otras pruebas con otras composiciones.

Estos resultados fueron considerados suficientemente alentadores para garantizar el gasto de ir adelante y producir el nuevo corrector gramatical.

Una principal consideración de esta decisión es que el diseño del programa prototipo es tal que la base de datos de errores puede ser ampliamente incrementada, haciendo el corrector gramatical más eficiente, sin hacerle más lento detectando secuencias incorrectas y palabras problema. Por ejemplo, la composición de arriba ofrece la palabra *policies* y quizá *boys* (cuando se quiere escribir *children*) y *later* para la inclusión en las bases de datos. La palabra *policies* no está marcada por el detector de escritura porque esta palabra puede ser usada como verbo. Sin embargo, es extremadamente improbable que los alumnos españoles de Secundaria la usen de esta manera y perfectamente probable – como muestra este ejemplo – que la usen cuando *policemen* sería la elección correcta. Claramente, pues, mientras el corpus crece, el corrector gramatical será mejorado tanto por la inclusión de nuevos errores como por el mejor conocimiento de los viejos. Alguien afirmó que un corpus debería ser tan grande como fuera posible y debería estar creciendo constantemente. De otros errores en esta composición, *I watching* podría ser incluido como una secuencia incorrecta (con el apropiado reconocimiento, por supuesto, de la corrección de ‘*Am I watching?*’), pero es interesante observar que tanto éste como *When the programme begin* son detectados por el corrector de Microsoft Word – haciéndose las sugerencias apropiadas para la corrección en ambos casos. Este corrector gramatical, que no está especialmente diseñado para los alumnos EFL, es también capaz, sin embargo, de levantar falsas alarmas y de dar consejos equívocos. Sería interesante ver si los alumnos españoles de Secundaria de EFL podrían aprender a distinguir casos donde este corrector gramatical ampliamente disponible podría ayudarles y casos en que podría dificultarles.

Es lógico pensar que estudiantes de segundo año de universidad, que ya son intelectualmente más maduros, tienen una mejor comprensión de la lengua objetivo que los estudiantes de Secundaria, pero valdría la pena ver si estos últimos podrían aprender a hacer uso de los puntos fuertes del corrector gramatical de Microsoft o cualquier otro corrector gramatical y no se dejen confundir por sus defectos. Por ejemplo, podría

descubrir áreas específicas (por ejemplo, concordancia sujeto/verbo) en las que sus consejos podrían ayudar a este tipo de estudiantes.

Otros errores en la composición, tales como el uso de *approximate* en lugar de *approximately*, y el uso observable de *old* (cuando claramente se tenía la intención de escribir *all*), probablemente nunca serán susceptibles de detección por ningún corrector gramatical y sirven para recordarnos que la corrección cuidadosa del texto y los profesores siguen siendo esenciales en el proceso de detección de errores.

Algunos autores sugieren que parece estar justificado que dado que la audiencia de un programa CALL¹⁴ es conocida, la tarea del corrector gramatical debe centrarse en un grupo de usuarios específico, en su trasfondo de lenguaje, en su nivel en la lengua objetivo y en sus dificultades particulares. Tal estrategia no conducirá a un corrector gramatical perfecto, pero sí a un corrector gramatical más fiable para un grupo de usuarios bien definido.

La carga de trabajo parece ciertamente factible. Construir y analizar un corpus inicial de unas dieciocho mil palabras y escribir una base de datos puede llevar varios meses, pero si el grupo de usuarios al que presuntamente va dirigido es lo suficientemente grande, esta inversión de tiempo parece bien justificada. El corrector gramatical creado como resultado de la investigación de la que se informa más arriba se ha escrito en Java y se puede descargar de un servidor. Indicaciones muy claras son que estudiantes lo consideran muy útil – y no solo los estudiantes de Secundaria.

8.- CORRECTOR DE GRAMÁTICA PARA ESTUDIANTES AUTODIDACTAS DE INGLÉS.

Hoy en día las nuevas tecnologías han hecho que los estudiantes tengan más oportunidades para aprender idiomas fuera de clase cuando se enfrentan a una lengua sin la ayuda de un profesor. Sin embargo, hoy por hoy, las únicas correcciones fiables de sus composiciones escritas están proporcionadas por el profesor. No obstante, es necesario analizar hasta qué punto los programas informáticos pueden ayudar a detectar y corregir los errores de composición de los alumnos. Normalmente, los correctores ortográficos dan buenos resultados, aunque los correctores gramaticales, basados en análisis sintácticos, pueden dar lugar a confusión a los alumnos de nivel medio-bajo y medio.

¹⁴ Computer Assisted Language Learning (Aprendizaje de una lengua asistido por un ordenador)

Los estudios preliminares sobre correctores gramaticales apuntan a que dichos correctores mejoran con el tiempo, aspirando a ser una herramienta fiable y útil para dichos estudiantes. Si esto es así, con el tiempo los estudiantes autodidactas pueden aspirar a una corrección fiable de sus escritos, lo que redundará en beneficio de su aprendizaje. Será importante para ellos, que aprenden la lengua extranjera de una forma autodidacta.

Los avances tecnológicos de los últimos años han hecho que las clases convencionales de inglés ya no sean el principal medio del que disponen los estudiantes para relacionarse con la lengua que quieren aprender. Es de lo más usual encontrarse programas que enseñan el inglés en la televisión por satélite (todos hemos oído hablar del famoso *método Vaughan* y algunas veces incluso lo hemos podido oír por la radio), e incluso todos tenemos contacto diario con el inglés en los DVD, en Internet, en los correos electrónicos, en las redes sociales, en los chat, a través del teléfono, en periódicos y revistas en inglés (que ya podemos encontrar en los kioscos), en la música pop inglesa y americana y, por supuesto, en libros que son fácilmente accesibles en las librerías. También podemos tener contacto con el inglés a través de cadenas de televisión por satélite que emiten en inglés (Sky, CNN...) y que hacen que podamos entrenar a nuestros oídos a escuchar en inglés.

Como las tecnologías siguen desarrollándose constantemente, estos modos de acceso al inglés tienden a ser más baratos y mucho más fácilmente accesibles.

Al mismo tiempo, las nuevas perspectivas sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje de la lengua sugieren que los ejercicios que se centran en la precisión y la corrección son de la mayor importancia con el fin de ayudar a los estudiantes a ordenar y a dar sentido a la lengua que están aprendiendo.

Los ejercicios típicos que se hacían en los ochenta y en los noventa, y que fueron cayendo en desuso, como son las traducciones y los dictados, parece que vuelven a tener una gran importancia para los estudiantes, especialmente para aquellos que trabajan de modo independiente en su casa. Por ejemplo, un estudiante puede traducir una frase del español al inglés y, más tarde, compararla con la traducción correcta que figura al final de los libros de textos. Del mismo modo, los estudiantes que trabajan solos pueden escribir los dictados de una grabación para, posteriormente, corregirlos partiendo de la versión escrita.

Pero no resulta tan simple trabajar con la mayoría de los libros que contienen cursos de aprendizaje de EFL. Con el fin de completarlos con éxito, es necesaria la presencia de un profesor y de otros compañeros (que ayudarán en las cuantiosas actividades que se realizan en grupo o por parejas). Los métodos de estudio autodidacta de los que hemos estado hablando anteriormente no tienen estos dos componentes esenciales a la hora del aprendizaje efectivo de una lengua extranjera. La mayoría de las actividades del libro de ejercicios requieren la orientación y la corrección del profesor, y las secciones que se incluyen al final de los libros no contemplan la auto-evaluación.

Hay autores que sugieren que algunos libros de texto modernos y accesibles pueden ser poco útiles para los estudiantes si, por ejemplo, estos tratan de estudiar de un modo autodidacta o de recuperar una lección que se han perdido. Los estudiantes pueden llegar a percibir que estos materiales son de poca ayuda y que constituyen uno de los motivos por los que nunca van a tener éxito como estudiantes.

Estas limitaciones en los libros de texto diseñados para las escuelas también pueden explicar también, siquiera parcialmente, el porqué de que los resultados en las situaciones convencionales de una lengua extranjera son pobres: después de años de estudio, muchos estudiantes dejan la escuela decepcionados por la poca utilidad del nivel alcanzado. Algunos autores sugieren que, en realidad, sólo más capacitados alcanzan niveles satisfactorios de competencia comunicativa.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, en muchos aspectos, puede ser preferible la situación del estudiante adulto que trabaja solo en casa. Efectivamente, los estudiantes que optan por un modo autodidacta de estudio, puede ser que aprendan más que los que solo adquieren conocimientos cuando disponen de un profesor que les ayude, ya que tendrán más ocasiones para estudiar. Los estudiantes autodidactas tienen numerosas oportunidades para aprender y para la corrección de sus tareas (por ejemplo, mediante la traducción y los ejercicios de dictado).

Con el fin de que el proceso pueda avanzar, las investigaciones también enfatizan la importancia de la corrección de las composiciones escritas por los estudiantes; es decir, la corrección que tradicionalmente proporcionan los profesores. Los errores que comete un estudiante en las composiciones conforman grandes e importantes oportunidades de aprendizaje. También está comprobado que los estudiantes de nivel medio-bajo y medio cometen muchos errores en sus composiciones escritas.

A continuación presento una composición de unas doscientas palabras y que fue escrita por un estudiante español, de nivel medio cuando se le pidió que escribiera una composición sobre la siguiente pregunta:

“¿Prefieres vivir en la ciudad o en un pueblo en el campo?”

I think both ways of live are pleasant .At present I'm living in a village, but I've lived in a big town too. When I was living in Madrid, life was very nice, because you have a lot of things near you. Theathre, cinema, shopping-centers... all is easy to find and to have. But in the other hand, life was also difficoult because it was very noisy and dirty, and people had not ever the opportunity – and the time – to meet each other. Living in a village everything is quieter. You have a healtier life; the air here is not so insane as in the big cities. You can lead a sort of life more according to the nature laws. For instance, you can go swimming whenever you wants, you can be among the trees in the wood etc. Actually I have the possibility to choose the kind of choice you ask for. And at the present I think I prefer to live in this concrete village where I'm living now, because I feel that I don't need anymore that I have. Perphaps in the future I shall change my mind, but for the moment, at the present day, I'm very happy living hear.

(Creo que ambos estilos de vida son agradables. Actualmente vivo en un pueblo, pero también he vivido en una gran ciudad. Cuando vivía en Madrid, la vida era muy cómoda, porque tienes muchas cosas cerca. Teatro, cine, centros comerciales... todo es fácil de encontrar y de obtener. Pero, por otro lado, la vida también era difícil, porque había mucho ruido y suciedad, y la gente nunca tenía la oportunidad –ni el tiempo- para reunirse. Viviendo en un pueblo todo es más tranquilo. Tienes una vida más saludable; el aire no está tan viciado como en las grandes ciudades. Puedes llevar un tipo de vida más cercana a las leyes de la naturaleza. Por ejemplo, puedes ir a nadar siempre que quieras, puedes estar en el bosque entre los árboles, etc. La verdad es que tengo la oportunidad de elegir entre las opciones por las que se pregunta. Y actualmente creo que prefiero vivir en este pueblo en particular en el que vivo ahora, porque creo que no necesito nada más de lo que tengo. Tal vez en el futuro cambie de opinión, pero por el momento, a día de hoy, soy muy feliz viviendo aquí).

Las decisiones en torno a qué constituye exactamente un error son bastante complejas, por no decir que, en bastantes ocasiones, subjetivas. Cuatro profesores expertos en EFL estuvieron de acuerdo en diecinueve errores de la composición y en lo que el alumno debería haber escrito en su lugar. Estos diecinueve errores, con las correcciones que sugirieron los profesores, son las siguientes:

El estudiante escribió

ways of live
 theathre
 shopping-centers
 all is easy
 in the other hand
 difficult
 people had not ever
 healtier
 not so insane
 more according to
 the nature laws
 you wants
 I have the possibility to
 at the present
 this concrete village
 I dont need
 anymore that I have
 perphaps
 I'm very happy living hear

El estudiante debería haber escrito

ways of life
 theatre
 shopping -centres
 everything is easy
 on the other hand
 difficult
 people never had
 healthier
 not so unhealthy
 more in accordance with
 the laws of nature
 you want
 I can
 at present
 this particular village
 I don't need
 any more than I have
 perhaps
 I'm very happy living here

Puesto que estos diecinueve errores constituyen importantes oportunidades para el aprendizaje, nos podemos claramente preguntar: ¿puede un programa informático ayudar a los estudiantes a trabajar sin un profesor, detectando y corrigiendo sus propios errores?

Si los estudiantes pudieran corregir sus propias composiciones de esta forma, entonces serían capaces de aprender sin necesidad de profesores, simplemente escribiendo en inglés y estudiantes que hiciera el programa.

De hecho, seis de los errores – theathre, shopping-centers, difficult, healtier, dont, perphaps – son subrayados en rojo por el corrector ortográfico de Microsoft Word mientras

el estudiante escribe su composición. En todos los casos la alternativa propuesta en primer lugar por el corrector ortográfico, coincide con la palabra que el estudiante debería haber escrito. Otros ejemplos más extensos confirman que los correctores ortográficos pueden resultar muy útiles para los estudiantes de EFL, detectando incluso algunos errores que normalmente no serían considerados como errores ortográficos: por ejemplo, *beautifuls* y *homeworks*, que, desde el punto de vista del profesor, serían errores morfológicos.

Sin lugar a dudas, desde el punto de vista pedagógico, los correctores ortográficos resultarían aún más útiles si no sólo sugirieran correcciones, sino que también proporcionaran explicaciones y consejos. Así en el caso de *shopping-centers*, para el estudiante sería de ayuda que el corrector ortográfico le explicara que *center* está correctamente escrito en inglés americano, que le mostrara otros ejemplos de diferencias ortográficas entre el inglés británico y el americano, y que hiciera referencia a la importancia de la coherencia.

En el caso de *dont*, el aprendizaje se vería fortalecido si en la corrección se explicara que el apóstrofe es necesario para sustituir la *o* de *not*, y se llamara la atención sobre otros casos similares, como pudiera ser el caso de *isn't*. De este modo, tendríamos un esbozo para diseñar un corrector ortográfico específicamente dirigido a estudiantes de EFL. Sin embargo, aunque no está propiamente diseñado para ellos, el corrector ortográfico de Microsoft Word habría sido claramente de gran ayuda para el autor de la composición que estamos considerando, detectando y ayudándole a corregir seis de los diecinueve errores de su escrito. Por supuesto, los correctores ortográficos llevan varios años ofreciendo una ayuda fiable.

Sin embargo, los trece errores restantes de la composición del estudiante no pueden ser detectados por un corrector ortográfico. Son errores gramaticales y léxicos, no ortográficos. Un programa que pueda ayudar a los estudiantes en sus errores gramaticales y léxicos se llama corrector gramatical; sin embargo, los correctores gramaticales se han elaborado tradicionalmente a partir de programas de identificación y de análisis sintáctico.

Algunos autores han sugerido que, al igual que todas las aplicaciones de procesamiento de lengua natural, los correctores gramaticales manejan la lengua de un modo muy diferente a como lo hacen los humanos. Para obtener un análisis que tenga sentido (para los humanos) de un texto, lo someten a una serie de módulos independientes que lo segmentan, lo identifican y lo analizan sintácticamente. Los dos procesos de identificación (asignando exactamente una parte del discurso a cada palabra) y análisis (análisis sintáctico) constituyen los mayores obstáculos en el proceso de análisis. Los

identificadores más avanzados tienen una tasa de acierto que va del noventa y cinco al noventa y ocho por ciento y su desarrollo es cada vez más difícil y costoso. Teniendo en cuenta que estos porcentajes se han logrado en textos sin errores, es de esperar que el porcentaje de identificaciones incorrectas aumente cuando el identificador se enfrente a un texto parcialmente erróneo de alguien no nativo.

Como se ha sugerido más arriba, las composiciones escritas por estudiantes de nivel medio-bajo pueden contener numerosos errores y, por lo tanto, no resulta sorprendente que los correctores gramaticales basados en programas de identificación y análisis sintáctico sean de poca ayuda para los estudiantes de EFL de este nivel de conocimiento. El corrector gramatical de Microsoft Word, por ejemplo, no habría resultado de gran ayuda al autor de la composición que antes hemos puesto como ejemplo. De hecho, en doce de los trece errores que permanecen después de la corrección ortográfica, el corrector gramatical de Microsoft Word no encuentra ningún error. Solo en el caso de *living hear* detecta algo erróneo, pero su sugerencia de que el estudiante cambie la expresión por *living hears* o *living hear*, resulta igualmente inútil. Es evidente que el identificador está etiquetando *hear* como un verbo y *living* como su sujeto, y el análisis sintáctico está señalando claramente que existe un problema de concordancia entre el sujeto y el verbo. Pero claramente el corrector ha confundido *hear* con su homófono *here*, y debería cambiar *living hear* por *living here*. Por lo tanto, el corrector gramatical de Microsoft Word se equivoca en su corrección de *living hear*. Se ha analizado la ayuda que otros correctores gramaticales pueden proporcionar a los estudiantes de EFL, comprobando que tienen defectos parecidos, y que señalan a los estudiantes errores que no han cometido.

No sorprende, por tanto, que los estudiantes consideren que estos programas son frustrantes y una pérdida de tiempo.

La UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) ha comenzado en el año dos mil uno a diseñar un programa de corrección gramatical que no se basara en un análisis sintáctico, sino que adoptara un nuevo enfoque para detectar específicamente los errores cometidos por los estudiantes de EFL de habla española.

Se ha analizado un corpus de unas veinticuatro mil palabras (doscientas composiciones, entre las que no se encontraba la que se ha puesto de ejemplo más arriba) escritas por estudiantes de nivel medio-bajo de dieciséis a diecisiete años, y los errores de las composiciones fueron identificados y analizados. Después, se eliminaron los errores que podían ser detectados y corregidos con ayuda del corrector ortográfico de Microsoft

Word. En muchos de los casos restantes se observó que el estudiante había empleado una cadena de dos o tres palabras que resulta difícil encontrar en un nativo de habla inglesa. Por ejemplo, un estudiante escribió: “*I like Madrid because is beautiful*”. Si consultamos el Collins Cobuild Corpus, de Internet, con cincuenta y seis millones de palabras de habla inglesa, confirmaremos que la secuencia *because is* es siempre un error. En otros casos, los estudiantes empleaban secuencias que es muy difícil encontrar en el inglés nativo con el mismo significado que le da el estudiante. Por ejemplo, un estudiante escribió “... *and we could then go to the theatre*” (cuando... *and we could then leave the the teatre* habría expresado mejor lo que quería decir). Una consulta al corpus de Internet confirma que la secuencia *go of* existe en el inglés nativo, pero solo en oraciones como *let go of* y *make a go of*.

A las cadenas del tipo *because is* y *go of* (que tampoco aparecen en el corpus, o no aparecen con el significado que le dan los estudiantes, y cuyo uso correcto puede considerarse excepcional) les denominamos “Secuencias Incorrectas”, y se ha elaborado una base de datos de unas trescientas cincuenta. La corrección a cada secuencia incorrecta se escribió en español. Por ejemplo, en el caso de *because is*, la corrección señala la omisión del sujeto que le correspondería al sujeto del verbo *is*. En el caso de *go of*, la corrección aclara que no se puede emplear como sinónimo de *leave*, pero que es correcta en secuencias como *let go of* y *make a go of*. Sin embargo, algunas cadenas que no aparecían en el Cobuild Corpus no fueron incluidas en la base de datos de “secuencias incorrectas”. Por ejemplo, un estudiante escribió: “*I didn't use this things*”. La cadena “*this things*” no aparece en el corpus y, por lo tanto, podía ser incorporada a la base de datos de “secuencias incorrectas”. Sin embargo, resulta probable que ese tipo de estudiante escriba, por ejemplo, *this beds* y *this days* y cualquier otra combinación de *this* seguido de un nombre en plural. Se consideró que, antes de inflar la base de datos incluyendo varios cientos de cadenas de *this*, seguido de un nombre en plural, era mejor crear otra base de datos de “palabras problemáticas”. Se definieron así las palabras que se considera que están asociadas al error, porque existen muchos estudiantes que cometen errores cuando las utilizan. Como ejemplos de “palabras problemáticas” están las que dan lugar a confusión (*false friends*), como *actually* (la palabra española actualmente significa *at present*, no *actually*), *eventually* (que significa *finalmente* y no *eventualmente*). También hay palabras que se prestan a confusión porque causan problemas de orden. Este sería el caso de la palabra *enough* (*He's not enough young to run...*). Se ha reunido un total de ciento cincuenta palabras de este tipo en la base de datos de “palabras problemáticas”.

A continuación y, a modo de ejemplo, vamos a introducir un texto escrito por un alumno de Secundaria y vamos a observar el tratamiento que el grammar checker hace de este texto. En la primera captura podemos observar el resultado del filtro de ortografía, que analiza la frecuencia de las palabras usadas. Después nos dice si las palabras utilizadas son infrecuentes o muy infrecuentes.

Grammar checker. - Mozilla Firefox

Archivo Editar Ver Historial Marcadores Herramientas Ayuda

Grammar checker.

www.correctme.es/cm_english/word_checker.php

Más visitados Comenzar a usar Firef... Resolución Integrales

User: demo | Logout

grammar checker

+ New text • Spelling • Pairs filter Summary

Result of the spelling filter:

I think both ways of live are pleasant. At present I'm living in a village, but I've lived in a big town too. When I was living in Madrid, life was very nice, because you have a lot of things near you. Theatre, cinema, shopping-centers... all is easy to find and to have. But in the other hand, life was also difficult because it was very noisy and dirty, and people had not ever the opportunity to meet each other. Living in a village everything is quieter. You have a healthier life; the air here is not so insane as in the big cities. You can lead a sort of life more according to the nature laws. For instance, you can go swimming whenever you wants, you can be among the trees in the wood etc. Actually I have the possibility to choose the kind of choice you ask for. And at the present I think I prefer to live in this concrete village where I'm living now, because I feel that I dont need anymore that I have. Perhaps in the future I shall change my mind, but for the moment, at the present day, I'm very happy living hear

How it works?

The **spelling filter** analyzes the frequency of each word you used. Then it tells you if some of your words are infrequent or very infrequent.

Legend:

- Orange: Infrequent words
- Red: Very infrequent words

Click on them to get more info.

Modify

Next

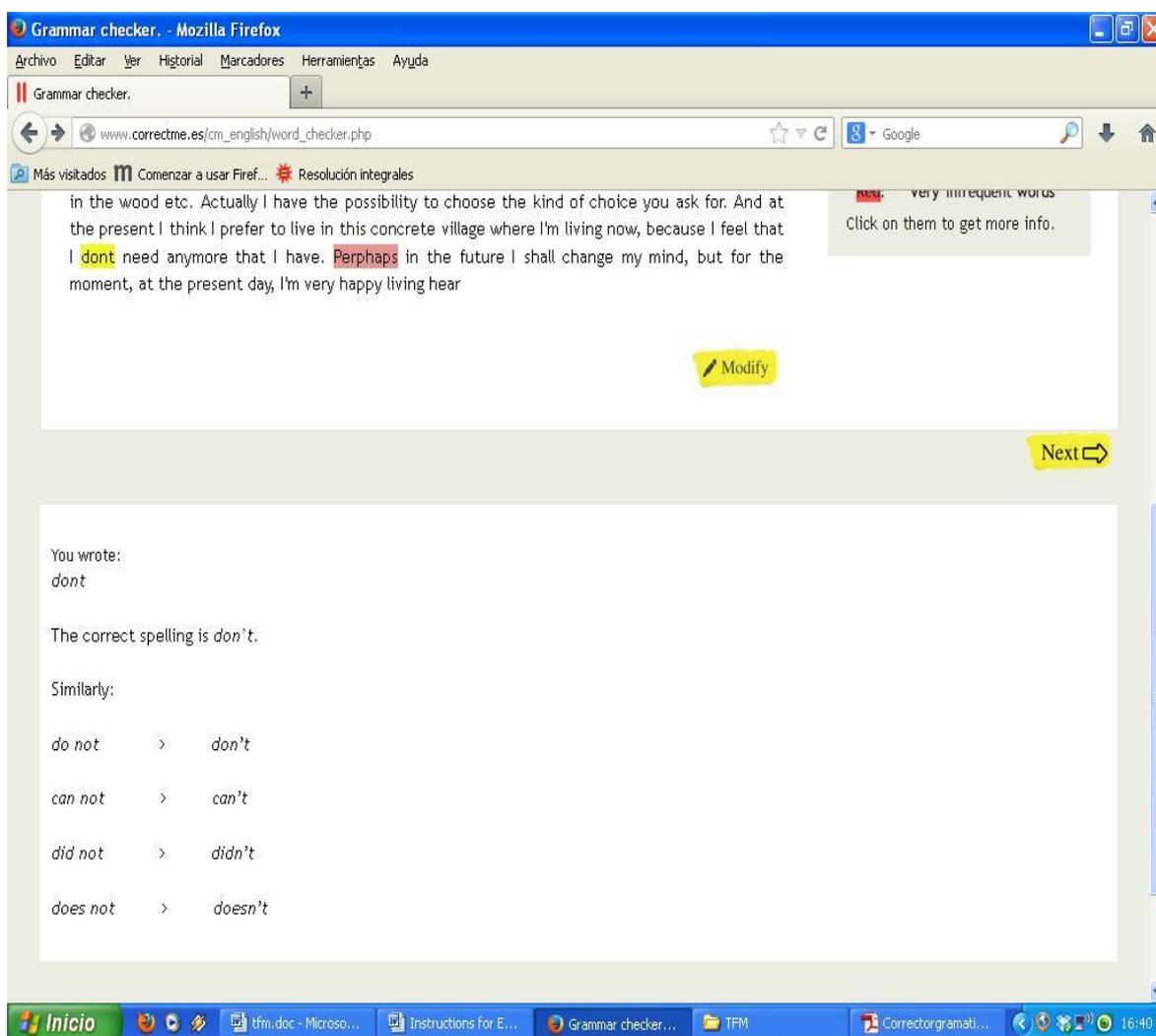
Como podemos observar, nos aparecen las siguientes palabras como muy infrecuentes:

theatre, shopping-centers, difficult, healthier y perhaps. El motivo de ello es que no se encuentran en la base de datos del corrector gramatical. Es obvio que no aparezcan, pues son palabras que están mal escritas y que deberían haberse escrito así:

theatre, difficult, healthier y perhaps.

Mención aparte merece la palabra “*shopping-centers*”, que estaría correctamente escrita en inglés americano, pero que en inglés británico se escribiría “*shopping-centres*”.

La palabra “*dont*” que, está en amarillo, nos hace pensar que está mal escrita. Esto es lo que ocurre cuando pinchamos sobre esta palabra:

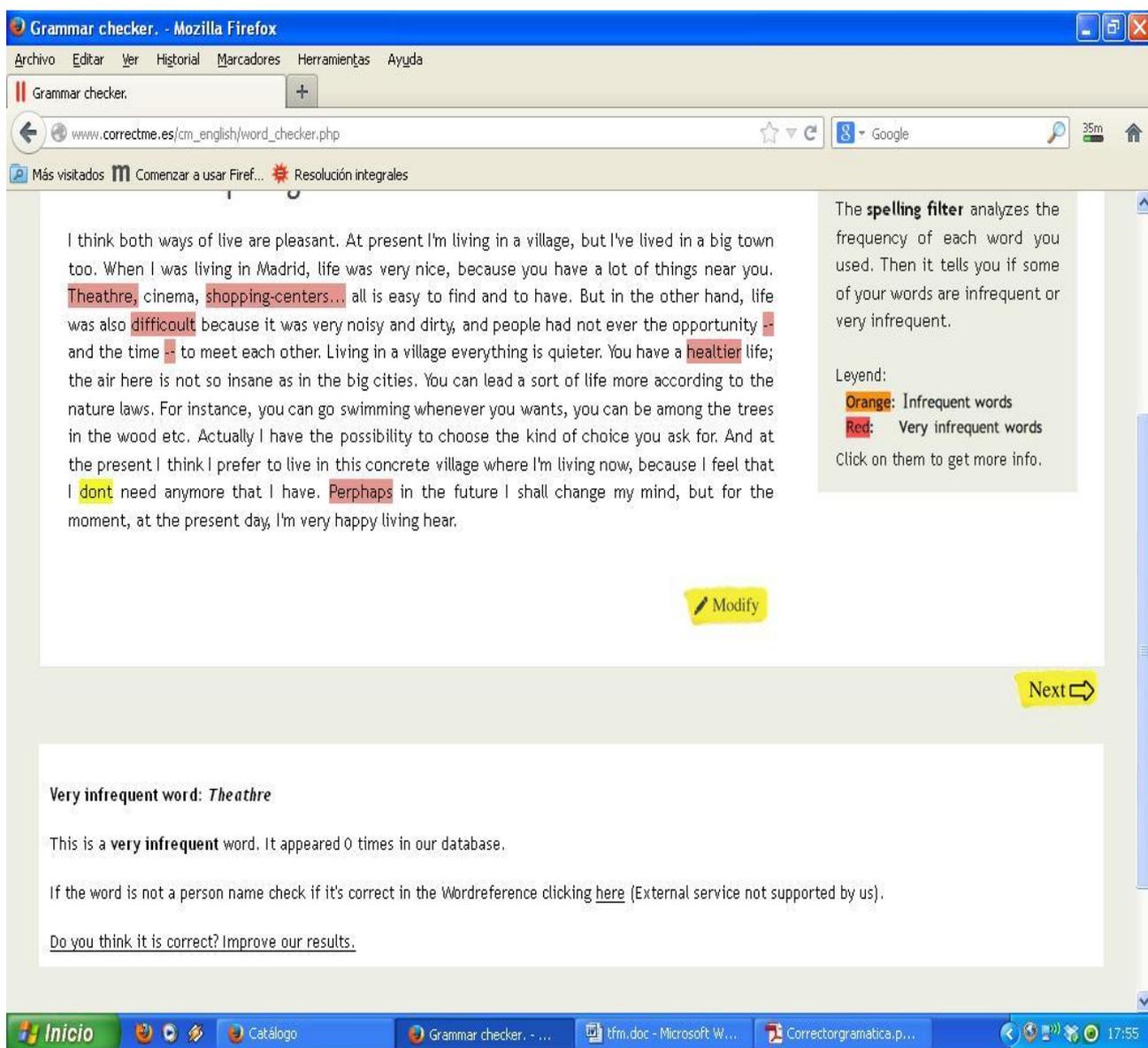


Como vemos, nos advierte de que hemos escrito “*dont*” y de que la ortografía correcta sería “*don't*”.

También nos dice que, de forma similar, se escribirían:

do not → don't
 can not → can't
 did not → didn't
 does not → doesn't

A continuación, vamos a pinchar en cualquiera de las palabras que nos sale como desconocida, como por ejemplo “*theahtre*”.



Vemos que en la parte de debajo de la pantalla nos aparece el siguiente aviso:
 “Palabra muy infrecuente: *Theathre*”.

También nos dice que no apareció ninguna vez en la base de datos del corrector gramatical. Nos sugiere que si no es un nombre de persona, que comprobemos si es correcto en el *Wordreference* (diccionario que se encuentra en la red).

El siguiente paso es avanza hacia la sección “*Pairs filter*”, o “filtro de parejas” en la que el corrector analiza la frecuencia de cada combinación que se ha usado. Después nos dice si estas parejas son infrecuentes o muy infrecuentes. La pantalla que nos aparece quedaría de la siguiente manera:

The screenshot shows a web browser window titled "Grammar checker. - Mozilla Firefox". The address bar shows the URL "www.correctme.es/cm_english/bigram_checker.php". The page content is titled "Pairs filter" and contains a paragraph of text with several word pairs highlighted in different colors. A legend on the right side of the page explains the color coding: Red for very infrequent combinations, Orange for infrequent combinations, and Yellow for suspicious combinations. The browser's taskbar at the bottom shows several open applications, including "Inicio", "Catálogo", "Grammar checker. - ...", "tfm.doc - Microsoft W...", and "Correctorgramatica.p...".

Pairs filter

I think both ways of live are pleasant. At present I'm living in a village, but I've lived in a big town too. When I was living in Madrid, life was very nice, because you have a lot of things near you. Theatres, cinema, shopping-centers... all is easy to find and to have. But in the other hand, life was also difficult because it was very noisy and dirty, and people had not ever the opportunity - and the time - to meet each other. Living in a village everything is quieter. You have a healthier life; the air here is not so insane as in the big cities. You can lead a sort of life more according to the nature laws. For instance, you can go swimming whenever you wants, you can be among the trees in the wood etc. Actually I have the possibility to choose the kind of choice you ask for. And at the present I think I prefer to live in this concrete village where I'm living now, because I feel that I don't need anymore that I have. Perhaps in the future I shall change my mind, but for the moment, at the present day, I'm very happy living here.

How it works?

The **pairs filter** analyses the frequency of each combination of two words that you used. Then it tells you if some of your phrases are infrequent or very infrequent.

Red: Very infrequent combination
Orange: Infrequent combination
Yellow: Suspicious combination

Click on them to get more info.

Modify

Next

Check the frequencies of the least frequent pairs of words

Como podemos observar, nos aparecen resaltadas en color amarillo las combinaciones que, a juicio del corrector gramatical, pueden ser sospechosas. A continuación, realizadas

en color naranja las combinaciones que son infrecuentes y, después, en color rojo, las combinaciones que son muy infrecuentes.

Pasemos a hacer un clic en una de estas combinaciones, por ejemplo, “*things near*”. El resultado es la pantalla que se muestra a continuación:

Grammar checker. - Mozilla Firefox

Archivo Editar Ver Historial Marcadores Herramientas Ayuda

Grammar checker.

www.correctme.es/cm_english/bigram_checker.php

Más visitados Comenzar a usar Firef... Resolución integrales

too. When I was living in Madrid, life was very nice, because you have a lot of things near you. Theatre, cinema, shopping-centers... all is easy to find and to have. But in the other hand, life was also difficult because it was very noisy and dirty, and people had not ever the opportunity - and the time - to meet each other. Living in a village everything is quieter. You have a healthier life, the air here is not so insane as in the big cities. You can lead a sort of life more according to the nature laws. For instance, you can go swimming whenever you wants, you can be among the trees in the wood etc. Actually I have the possibility to choose the kind of choice you ask for. And at the present I think I prefer to live in this concrete village where I'm living now, because I feel that I dont need anymore that I have. Perhaps in the future I shall change my mind, but for the moment, at the present day, I'm very happy living hear.

of two words that you used. Then it tells you if some of your phrases are infrequent or very infrequent.
Red: Very infrequent combination
Orange: Infrequent combination
Yellow: Suspicious combination
Click on them to get more info.

Modify

Next

Suspicious pair of words: *things near*

This is a suspicious pair of words.
Threshold: 0.4. It appeared 2 when statistically it should have appeared at least 4.96 times in our database of 67525132 pairs of words.

Check if some of the words are incorrect.

Check the most frequent words that used to appear before or after the word 'things'.
Check the most frequent words that used to appear before or after the word 'near'.

Inicio

Catálogo

Grammar checker, - ...

tfm.doc - Microsoft W...

Correctorgramatica.p...

18:16

En la parte inferior de la pantalla, el corrector nos advierte de que es una pareja de palabras sospechosas. Dice que aparecieron dos veces cuando lo normal es que, estadísticamente, hubieran aparecido al menos 4.96 veces en una base de datos de 67.525.132 parejas de palabras. Nos aconseja que comprobemos si alguna de las palabras es incorrecta.

También nos ofrece la posibilidad de comprobar las palabras más frecuentes que suelen aparecer antes o después de cada una de las dos palabras de la pareja. Si, por ejemplo, hacemos un clic en la palabra “*things*”, obtenemos la siguiente pantalla:

things

| Pair | Frequency | Threshold | Pair | Frequency | Threshold |
|-------------------------|-----------|-----------|----------------------|-----------|-----------|
| <i>of things</i> | 2099 | 2.41 | <i>things that</i> | 1596 | 6.04 |
| <i>the things</i> | 1766 | 1.05 | <i>things to</i> | 1401 | 1.96 |
| <i>other things</i> | 1559 | 37.21 | <i>things are</i> | 1307 | 10.44 |
| <i>these things</i> | 1220 | 36.74 | <i>things like</i> | 982 | 29.7 |
| <i>such things</i> | 746 | 23.58 | <i>things in</i> | 936 | 1.72 |
| <i>all things</i> | 589 | 8.44 | <i>things were</i> | 766 | 8.92 |
| <i>two things</i> | 522 | 14.03 | <i>things which</i> | 558 | 5.37 |
| <i>many things</i> | 493 | 20.01 | <i>things as</i> | 554 | 3.01 |
| <i>those things</i> | 483 | 21.08 | <i>things you</i> | 487 | 4.57 |
| <i>do things</i> | 458 | 12.74 | <i>things i</i> | 482 | 3.33 |
| <i>that things</i> | 438 | 1.66 | <i>things have</i> | 397 | 3.45 |
| <i>some things</i> | 394 | 8.92 | <i>things about</i> | 342 | 7.23 |
| <i>doing things</i> | 312 | 57.25 | <i>things for</i> | 313 | 1.28 |
| <i>how things</i> | 293 | 12.46 | <i>things we</i> | 306 | 4.64 |
| <i>when things</i> | 269 | 4.99 | <i>things out</i> | 291 | 5.76 |
| <i>make things</i> | 259 | 12.79 | <i>things he</i> | 284 | 1.82 |
| <i>about things</i> | 240 | 5.08 | <i>things up</i> | 265 | 5.08 |
| <i>different things</i> | 238 | 18.49 | <i>things had</i> | 247 | 2.11 |
| <i>way things</i> | 218 | 8.83 | <i>things they</i> | 242 | 2.64 |
| <i>if things</i> | 217 | 3.56 | <i>things she</i> | 239 | 2.83 |
| <i>few things</i> | 216 | 17.94 | <i>things on</i> | 235 | 1.2 |
| <i>living things</i> | 204 | 48.11 | <i>things from</i> | 201 | 1.66 |
| <i>are things</i> | 197 | 1.57 | <i>things go</i> | 196 | 11.64 |
| <i>good things</i> | 190 | 9.94 | <i>things will</i> | 178 | 2.55 |
| <i>see things</i> | 181 | 6.8 | <i>things happen</i> | 176 | 84.62 |

Esta tabla nos muestra la frecuencia de las palabras que aparecen en más combinaciones con la palabra “*things*”, tanto delante como detrás.

9.- VALORACIÓN PERSONAL DE LA IMPORTANCIA DEL GRAMMAR CHECKER UTILIZÁNDOLO CONMIGO MISMO.

Uno de los aspectos más importantes que me han llevado a hacer mi trabajo de fin de master sobre un corrector gramatical es la consideración de su importancia como método de ayuda a estudiantes de inglés autodidactas o que no poseen un profesor que les ayude en todo momento. Unido a esto he reflexionado sobre la importancia que puede tener para mí mismo este corrector y en qué medida puede ayudarme a mejorar mi escritura en inglés. Por lo tanto, entiendo que este trabajo fin de master es útil en sí mismo y que puede ser la antesala de trabajos futuros.

Para ello y antes de hacer una prueba conmigo mismo como sujeto de investigación me he planteado las siguientes preguntas:

- *¿Qué dice el Grammar Checker sobre mi escritura? ¿Me ayuda? ¿Por qué (no)?*
- *Si no es así, ¿de qué otra forma podría ayudarme?*
- *¿Puede ayudarme el Grammar Checker a mejorar mi corrección escrita?*

En el siguiente ejemplo que voy a mostrar a continuación, vamos a ver con más profundidad cuál es el modo en que el Grammar Checker corrige una composición y cómo nos ofrece diversas soluciones a la composición. La tarea, a continuación, queda para el estudiante y es él el que debe decidir qué cambios hace, cuáles no y preguntarse por qué, siempre teniendo en cuenta las evidencias que esta herramienta informática te ofrece. Más tarde, iré detallando con claridad qué cambios hago y cuáles no, basándome en la evidencia de la ayuda del corrector.

Grammar checker

www.correctme.es/cm_english/bigram_checker.php?texto=Much has been discussed about the subjects that cc

Grammar checker

User: demo | Logout

+ New text • Spelling • Pairs filter Summary

Pairs filter

Much has been **discussed about** the subjects that compose the curriculum in Secondary. Some authors have **claimed how important would be to** introduce some practical subjects in the Secondary school. Subjects such as cooking, **first aids**, workshops of repairing things, teamwork, **etc could** be useful in the preparation for their future life. Nowadays we live in a society in which both men and women have to collaborate in domestic tasks and therefore they need an **integral education**. Subjects should **be not** only theoretical, but **also practical**. A lot of people in our **society live** alone and lots of **help are** required. **This help must** be provided by **specialized people**. This **specialization should** be taught in Secondary school. But we can find difficulties in trying to introduce these subjects: **school schedules** are very dense and it is difficult to find a time for them. **So most of them should** be **taught out of school time** and, of course, they should **be volunteer**, and not compulsory. These subjects require a good **will and** a desire for **learning them**. Finally, I find it would be a good idea to incorporate such subjects **to Secondary** school.

How it works?

The **pairs filter** analyses the frequency of each combination of two words that you used. Then it tells you if some of your phrases are infrequent or very infrequent.

Red: Very infrequent combination
Orange: Infrequent combination
Yellow: Suspicious combination

Click on them to get more info.

Modify

A continuación, me propongo hacer un análisis detallado a la vista de la ayuda que me ofrece el corrector.

Ahora vamos a analizar una por una las expresiones realizadas en rojo, por lo tanto, son “combinaciones muy infrecuentes”:

discussed about:

El GC nos indica que la “frecuencia de la pareja” es de 1 (es decir, del número de veces que esta pareja aparece en el corpus de 80 millones de palabras que sirve de base al GC), mientras que la probabilidad de que aparezca esta pareja es de 10,69 (teniendo en

cuenta que la frecuencia de la palabra “discussed” en el corpus es de 6554 veces y la de la palabra “about” es de 154554), por lo que el umbral o “threshold” es muy bajo: 0,09 (esta cantidad se obtiene dividiendo 1 (frecuencia de la pareja) por 10,69 (probabilidad de la pareja). Este umbral tan bajo nos puede hacer pensar que esta combinación es errónea.

Una posibilidad sería cambiarla por la combinación *discussed above*, que nos presenta una frecuencia de la pareja de 246 y una probabilidad de la pareja de 1.65, por lo que el umbral se nos sitúa en 149, lo que nos indica que nos encontramos ante una combinación correcta.

claimed how e important would:

Teniendo en cuenta todo lo dicho para la anterior combinación, nos encontramos con una frecuencia de pareja de 0, mientras que su probabilidad de aparecer juntos es de 6,54; lo que nos da un umbral de 0.

La segunda pareja presenta una frecuencia de pareja de 5 y una probabilidad de pareja de 75.24, por lo que nos encontramos con un umbral de 0,07.

Una alternativa sería sustituir esta combinación por *claimed that it would be important*, que el GC no considera que sea errónea.

first aids:

El GC nos da una frecuencia de pareja de 0, y una probabilidad de pareja de 1.32. Si hacemos click en esta combinación para ver qué palabras aparecen delante de *aids*, no aparece en ningún momento *first*, por lo que podemos deducir que esta combinación es errónea.

Hacemos la sustitución de *aids* por *aid*, y el GC ya no nos da esta combinación como errónea. Es más, la frecuencia de pareja ahora es de 214, mientras su probabilidad de pareja es de 8.37, siendo su umbral de 25.57, lo que nos garantiza que ahora la combinación es correcta.

integral education:

El GC nos da una frecuencia de pareja de 0, y una probabilidad de pareja de 0.24. Esto podría dar lugar a pensar que es una combinación errónea y, ante la seguridad de que podría ser correcta, utilizo el Webcorp de la Birmingham University y éste nos confirma que existe esa combinación, por lo que decidimos mantenerla.

lots of help are:

Aquí nos encontramos con una combinación con un umbral de 0.11, lo que nos lleva a pensar que podría haber algún error. Efectivamente vemos que es un error de concordancia y procedemos a cambiar *lots of help are* por *lots of help is* (o por *a lot of help is*). También se puede cambiar un poco la frase de la siguiente forma: *they require a lot of help*. Con todas estas modificaciones, el GC ya no nos da error.

specialized people:

El GC nos da una frecuencia de pareja de 0, una probabilidad de pareja de 0.73, con lo que el umbral es de 0. Una vez más, ante la sospecha de que la combinación puede ser correcta, recurrimos al Webcorp y éste nos confirma que la hipótesis planteada.

Es posible que el GC considere errónea la combinación del participio “specialized” con un nombre “people”.

specialization should be:

Estamos en el mismo caso que anteriormente. Con un umbral de 0 y, sospechando que la combinación es correcta, volvemos a recurrir al Webcorp, encontrando en su base de datos tal combinación.

school schedules:

Volvemos a lo explicado antes. Tenemos un umbral de 0 y, recurriendo al Webcorp, nos confirma que la expresión es correcta. No obstante, si sustituimos *schedules* por su sinónimo *timetables*, el GC ya no nos muestra ningún error.

taught out:

Aquí volvemos a lo mismo. Con un umbral de 0, cuando estadísticamente debería haber aparecido 6.1 veces. De nuevo recurrimos al Webcorp y esta combinación aparece en su base de datos. Si cambiamos *taught of* por *taught outside*, ya no aparece esta combinación como errónea.

be volunteer:

El umbral es de 0 cuando estadísticamente debería haber aparecido 4.33. Recurriendo al Webcorp, incluso ampliando la combinación a *should be volunteer*, nos

muestra que sí que existe esta combinación en su base de datos (nos cita una fuente interesante como es el periódico *The Guardian*).

Una vez revisadas las combinaciones realizadas en rojo, vamos a considerar las que lo son en amarillo – combinaciones sospechosas - .

be to:

Nos aparece una frecuencia del par de 3213, pero nos alerta de una combinación sospechosa porque el umbral es de solo el 0.22. Claramente esta combinación es correcta.

etc could:

El umbral de esta combinación es de 0.53. Claramente esta combinación ya no es sospechosa si consideramos *etc* como una abreviatura y le colocamos un punto a continuación.

be not:

El umbral aquí es de 0.13. Aquí considera que puede ser un error gramatical, pues el *be* debería estar conjugado en una de sus formas (*am, is, are, was, were...*). De nuevo es una combinación correcta.

also practical:

El umbral es de 0.8. El Webcorp nos confirma que es una combinación correcta.

society live:

El umbral es de 0.44. Claramente la combinación es correcta. El GC detecta que no hay concordancia entre *society* y *live*, debiendo ser lo correcto *society lives*, pero es obvio que el sujeto aquí es *a lot of people* y no *society*.

of help y this help:

Ambas combinaciones son correctas.

so most y them should:

Ambas son correctas. En el segundo caso, el GC está considerando a *them* como sujeto de *should* (recordemos que *them* es un pronombre que se utiliza como objeto y no como sujeto), cuando la realidad es que el sujeto es *most of them*.

El resto de las combinaciones (*will and, learning them y to Secondary*) son correctas. En este caso yo sugeriría cambiar *a desire for* por *a desire of*, aunque el Webcorp nos ofrece ejemplos de ambas combinaciones.

Una vez hechos estos cambios, gran cantidad de “suspicious combinations” desaparecen y los que quedan en la nueva composición creo que son correctas. Así pues, la nueva composición propuesta quedaría así:

Much has been discussed above the subjects that compose the curriculum in Secondary. Some authors have claimed that it would be important to introduce some practical subjects in the Secondary school. Subjects such as cooking, first aid, workshops of repairing things, teamwork, etc. could be useful in the preparation for their future life. Nowadays we live in a society in which both men and women have to collaborate in domestic tasks and therefore they need an integral education. Subjects should be not only theoretical, but also practical. A lot of people in our society live alone and they require a lot of help. This help must be provided by specialized people. This specialization should be taught in Secondary school. But we can find difficulties in trying to introduce these subjects: school timetables are very dense and it is difficult to find a time for them. So, most of them should be taught outside of school hours and, of course, they should be volunteer, and not compulsory. These subjects require a good will and a desire of learning them. Finally, I find it would be a good idea to incorporate such subjects to Secondary school.

A continuación, paso a contestar a las preguntas que hacía al comienzo de este capítulo:

Contestando a la primera pregunta, diría que rotundamente sí. En primer lugar, porque me hace reflexionar sobre los posibles errores y repasar todo el escrito de nuevo, para poder modificar los errores. Evidentemente, este corrector ha de ser mejorado y estoy seguro de que en un futuro no muy lejano, será perfeccionado de tal manera que llegue a

ser una herramienta imprescindible para estudiantes de inglés autodidactas. Esto último contesta a la tercera pregunta.

Una vez que he constatado su utilidad, el siguiente paso va a ser darlo a conocer a todos aquellos estudiantes (cada día más) que se inician en el estudio del inglés o, simplemente, que quieren mejorar sus competencias en esta lengua.

10.- CONCLUSIÓN.-

Todo lo anteriormente visto sugiere que la combinación de un corrector ortográfico y de un programa de corrección gramatical que utilice expresiones regulares podría ayudar a los estudiantes a localizar y corregir un alto porcentaje de los errores de sus escritos. La mayor parte de los fallos a la hora de localizar errores ocurren con equivocaciones en los tiempos verbales (por ejemplo, escribir *I work* cuando lo correcto hubiera sido escribir *I worked*). Es de esperar que, con un diseño cuidadoso de las expresiones regulares, se podrían obtener un bajo número de correcciones erróneas y equivocaciones, aunque inevitablemente habrá ocasiones en las que la corrección proporcione información sobre errores que los estudiantes tienden a cometer, más que advertencias sobre los errores que realmente han cometido, y en las que el estudiante deberá decidir si lo que está escrito es correcto o no. Implicar de esta manea al estudiante en el estudio favorece el proceso pedagógico.

Todo lo anterior sugiere que los errores en las composiciones de los estudiantes de nivel medio-bajo y medio, se manifiestan normalmente mediante una cadena de caracteres (letras, espacios y, a veces, signos de puntuación) que puede ser buscada y detectada por un corrector ortográfico o por un corrector gramatical basado en expresiones regulares.

El corrector mostrado con anterioridad, junto con un corrector ortográfico, detecta muchos de los errores de esas composiciones y proporciona una información adecuada sobre los mismos, posibilitando que los estudiantes realicen correcciones sin la ayuda de un profesor. También resulta evidente que este corrector tendría una gran mejora mediante la incorporación de expresiones regulares que utilicen metacaracteres: se detectarían más errores y con mayor precisión. A la vez, es indudable que el estudio de un corpus mucho más extenso de escritos de los estudiantes enriquecerá enormemente las bases de datos. Queda claro que, a la hora de diseñar un corrector gramatical fiable, resulta mucho más prometedor un enfoque basado en expresiones regulares que uno basado en el análisis sintáctico.

Por tanto, las primeras conclusiones nos muestran que el análisis de un corpus de composiciones de estudiantes y la utilización de expresiones regulares para detectar errores constituyen un enfoque prometedor para afrontar el problema, hasta entonces irresoluble, de permitir a los estudiantes EFL que trabajen de un modo independiente para localizar y corregir sus propios errores cuando escriben en inglés. Por ejemplo, la utilidad “Secuencias Incorrectas” de este corrector gramatical ya detecta con total fiabilidad muchos fallos comunes que los actuales correctores gramaticales no pueden localizar, y la utilidad “Palabras problemáticas” proporciona información sobre palabras muy frecuentes, haciendo posible que los estudiantes decidan, sin la ayuda de un profesor, si lo que han escrito es correcto o no. Por lo tanto, hay buenas razones para pensar que, en un futuro próximo, uno de los mayores obstáculos a los que tienen que enfrentarse los estudiantes que trabajan sin profesores será eliminado. Por supuesto, todos los estudiantes de EFL, incluyendo lo que tienen profesores, son, o al menos deberían ser estudiantes autodidactas en algunas ocasiones. Este corrector no solo pretende conseguir que los estudiantes que no tienen un profesor puedan auto-corregirse, sino también que los estudiantes que tienen profesores puedan entregar composiciones con menos errores. Tal vez esto muestre que los errores que puedan ser localizados por el programa requieran menos tiempo en clase, y que se pueda insistir más, tanto con los errores que el programa no localiza, como con las cuestiones que el programa no puede abarcar, como la calidad y la sucesión de ideas. En cualquier caso, está claro que queda mucho por investigar. No solo será necesario llevar a cabo un estudio de un corpus mucho mayor, sino también más trabajos sobre la interacción de los estudiantes con el programa y sobre los resultados de esa interacción a largo plazo.

11.- Bibliografía.-

Coyle Y. *El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje inicial de la lengua extranjera*. Porta linguarum, 3. 2005.

Flores Macías M.C. *Cómo enseñar gramática inglesa dentro de un enfoque comunicativo*. Innovación y experiencias educativas. 2008

García-Heras Muñoz A. *Programas informáticos de corrección gramatical en el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés): expresión escrita*.

Gutiérrez Arús M^a Luz. *La enseñanza de la gramática*. ASELE Actas (IV). 1994

Lawley J. *The development of a Grammar Checker for Spanish Secondary students of English as a foreign language*. RESLA, 16. 2003

Lawley J. *Materials design in L2 learning*. Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada. 2010.

Lawley J., Martin R. *Corrector de gramática para estudiantes autodidactas de inglés como lengua extranjera*. Revista de Educación, 340. 2006.

Schmitt N. *An introduction to Applied Linguistics*. Hodder Education. 2002.

Spada N, Lightbown P. *How languages are learned*. Oxford University Press. 2013

Tschichold C. *“Intelligent grammar checking for CALL” RECALL 11: Special issue*. 1999