

UNIVERSIDAD DE CHILE

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA

**Complejidad cognitiva de las tareas y corrección gramatical
en la producción oral de estudiantes de inglés como lengua
extranjera**

Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística con mención en Lengua
Inglesa

Alumna:

María Alba Barahona Durán

Profesor patrocinante:

Alfonsina Doddis Jara

Santiago-Chile, 2005

Para Pablo, por creer en mi.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero expresar mis más sinceros agradecimientos a la Profesora Alfonsina Doddis, por su constante estímulo y permanente disposición a colaborar con este estudio entregándome toda su rigurosidad, e incomparable conocimiento en el área de la lingüística aplicada.

En segundo lugar, deseo expresar mi gratitud a todo el equipo de profesores de la magistratura del Departamento de Lingüística de la Universidad de Chile por la motivación y el deseo que generaron en mí de persistir en esta empresa.

Asimismo, agradezco a los profesores y directivos de la escuela de idiomas de la Universidad UNIACC, por haberme dado las facilidades necesarias para realizar este estudio y por su

constante apoyo. Una parte importante de este proyecto habría sido imposible de realizar de no haber sido por la colaboración de los alumnos de Traducción Inglés-Español de la Universidad UNIACC.

Por último, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a Pablo Corvalán por su confianza y compañía, quien contribuyó en gran medida al feliz término de esta tesis.

1. Introducción

La psicología cognitiva ha contribuido con una serie de hallazgos en relación con el aprendizaje. Estos logros conciben el aprendizaje como un conjunto de procesos que posibilitan el procesamiento de la información que reciben los seres humanos. La aproximación cognitiva intenta analizar y comprender cómo la información se recibe, se procesa y se estructura en la memoria. Esta perspectiva, a diferencia de aquellas que conciben al aprendiz como un receptor pasivo de información, atribuye gran importancia a las habilidades de procesamiento que los individuos traen consigo a la situación de aprendizaje y, en consecuencia, se visualiza a los aprendientes como participantes “activos, constructivos y capaces de planificar” (Mc Laughlin 1990:113). Se parte del supuesto que cuando los aprendientes reciben información novedosa, la procesan, la almacenan y, posteriormente, la recuperan para aplicarla a nuevas situaciones de aprendizaje.

El enfoque cognitivo también ha tenido relevancia en el estudio de la adquisición de las lenguas extranjeras¹. En efecto, se visualiza este proceso de adquisición como “un proceso mental que implica el uso de estrategias que dan cuenta de cómo se desarrolla y se usa el conocimiento de

¹ En este trabajo los términos “segunda lengua” y “lengua extranjera” se entenderán como sinónimos.

una segunda lengua en la comunicación” (Ellis 1994: 347). De acuerdo a la propuesta de Anderson (1980,1983), el aprendizaje implica la transformación del conocimiento declarativo, i.e ‘lo que sabemos acerca de algo’ a conocimiento procedimental, i.e., ‘cómo hacer algo’ (en Ellis 1994:388). Sin embargo, aprender información nueva no solo significa agregar información a la ya existente sino que también la nueva información reestructura la información adquirida anteriormente. Asimismo, según esta perspectiva cognitiva, la adquisición de una segunda lengua se concibe como un proceso de cambio en la interlengua del aprendiente. Se concibe esta interlengua como “una serie de sistemas concatenados que caracterizan la adquisición“ (Ellis 1994:350), i.e., los aprendientes de una segunda lengua crean un sistema propio que contiene elementos tanto de la lengua materna como de la lengua meta, junto con otros elementos característicos de un sistema único desarrollado por ellos mismos.

La aproximación cognitiva en el estudio de la adquisición de una segunda lengua tiene implicancias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En efecto, en las tres últimas décadas se han desarrollado variados enfoques pedagógicos que visualizan la adquisición de una segunda lengua como un proceso cognitivo. Uno de estos planteamientos es el enfoque basado en tareas (*Task-based approach*) que, como lo indica su nombre, utiliza las tareas como unidades organizacionales en el sílabo instruccional. Las tareas se definen como “actividades en las cuales los aprendientes enfrentan un problema comunicacional de la vida real que deben resolver; en estas actividades el significado es fundamental y la completación de estas actividades es pertinente” (Skehan 1998:95). Este enfoque postula que la realización de tareas necesariamente implica la activación de procesos cognitivos que promueven el desarrollo y uso

de la interlengua por parte de los aprendientes. Específicamente, las tareas proporcionan a los aprendientes una oportunidad para que ellos reformulen el *input* usando sus capacidades generales de procesamiento.

Skehan (1998) propone distintos tipos de tareas de acuerdo a tres parámetros: complejidad del código, complejidad cognitiva y estrés comunicativo. Estas categorías se relacionan con el lenguaje requerido para la ejecución de las tareas, la carga de procesamiento cognitivo y las condiciones en que se desarrollan las tareas, respectivamente. Por otro lado, Robinson (2001) ofrece una detallada clasificación de las tareas sobre la base de las demandas de razonamiento y de memoria que se requieren para ser ejecutadas. Ambas clasificaciones permiten realizar un análisis de la actuación de los aprendientes basándose en la corrección gramatical (*accuracy*), fluidez y complejidad de la lengua en la ejecución de diversos tipos de tareas.

El presente estudio se enmarca dentro de la perspectiva cognitiva de la adquisición de una segunda lengua por una parte, y dentro del enfoque basado en tareas, por otra. Específicamente, se propone examinar la actuación en términos de la corrección gramatical de los aprendientes de inglés como lengua extranjera en la ejecución de tareas de distinta complejidad cognitiva e identificar los efectos de distintas tareas en dicha actuación.

Para lograr nuestro objetivo, se analizó una muestra de producción oral de 10 alumnos de la carrera de Traducción Inglés-Español de la Universidad UNIACC, situados en el segmento etario de 18-21 años. Los alumnos ejecutaron cuatro tareas de producción oral, dos

monológicas y dos dialógicas. Las tareas monológicas y dialógicas comprendieron tareas simples y complejas en términos de su complejidad cognitiva. Las tareas se diseñaron a partir del modelo de Robinson (2001). La actuación de los alumnos fue evaluada en términos de su corrección gramatical considerando los parámetros propuestos para realizar este análisis de la actuación de los alumnos por Foster y Skehan (1996).

La sección 2 de este trabajo presentará el estudio, los objetivos y la hipótesis de trabajo. En el tercer apartado, se examinará el marco teórico sustentador de esta investigación, constituido, por una parte por los aportes referidos a la adquisición de una segunda lengua de acuerdo a la perspectiva cognitiva y por otra, las características del enfoque basado en tareas utilizado en la enseñanza de una segunda lengua. Posteriormente, en la sección 4, se presentará la metodología utilizada y los criterios de análisis del corpus. El quinto apartado está destinado a la presentación y discusión de los resultados. Finalmente, en la sección 6 se presentarán las conclusiones y las implicancias del estudio para futuras investigaciones. En los apéndices, se presenta la evidencia empírica de la investigación. Específicamente, el apéndice A contiene los instrumentos utilizados para la recolección del corpus, i.e, las tareas tanto monológicas como dialógicas. El apéndice B contiene el corpus y su respectivo análisis de la corrección gramatical de la actuación de los alumnos en las tareas monológicas. El apéndice C contiene el corpus y su respectivo análisis de la corrección gramatical de la actuación de los alumnos en las tareas dialógicas. Finalmente el apéndice D muestra la planilla electrónica utilizada para el manejo estadístico de los datos pesquisados en el corpus.

2. El Estudio

El estudio pretende vincular una visión cognitiva del lenguaje con un sistema instruccional que de cuenta de aquellos procesos psicolingüísticos subyacentes al aprendizaje de una lengua extranjera. Específicamente, intenta indagar en uno de los factores que afecta la percepción del *input*: las exigencias de las tareas. A saber, este estudio intenta relacionar la complejidad de las tareas con la actuación de los aprendientes sometidos a tareas con distintas exigencias cognitivas. Para tal efecto, se usará el modelo propuesto por Robinson (2001) en relación con la complejidad de las tareas, ya que éste proporciona los elementos necesarios para diferenciar las tareas de acuerdo a su complejidad cognitiva.

Foster y Skehan (Foster y Skehan 1996; Skehan y Foster 1997,1999) y Robinson (1995, 2001), entre otros especialistas han realizado diversos estudios con el objeto de investigar los efectos de las tareas en la actuación de los aprendientes. Un resultado común de estos estudios dice relación con la mayor fluidez que los aprendientes alcanzan en tareas de una complejidad cognitiva menor; en cambio, la correspondencia de la corrección gramatical y la complejidad del lenguaje con la complejidad de las tareas no es concluyente. Robinson postula que tareas más complejas obligan a los aprendientes a poner más atención en la forma, resultando en una actuación menos fluida, pero con una mayor complejidad y corrección. Contrariamente, los

resultados de diversos estudios realizados por Skehan y Foster sugieren que las tareas de una menor complejidad cognitiva producirían una mayor complejidad y corrección gramatical en la actuación de los aprendientes. En consecuencia, este estudio intentará contribuir a dilucidar la relación entre la complejidad cognitiva de las tareas y la actuación de los aprendientes.

2.1. Objetivos de la investigación

2.1.1 Objetivo general

El objetivo general de este estudio es establecer de qué manera la complejidad cognitiva de las tareas de producción oral, tanto monológicas como dialógicas, en inglés como una segunda lengua afecta la actuación de los aprendientes en términos de la corrección gramatical.

2.1.2 Objetivos específicos

Para el objetivo general mencionado en 2.1.1 se establecieron los siguientes objetivos específicos:

a). Identificar tareas monológicas y dialógicas para diseñar los instrumentos de recolección del corpus.

- b) Evaluar la corrección gramatical de los aprendientes en la ejecución de cuatro tareas de producción oral: monológica simple, monológica compleja, dialógica simple y dialógica compleja.
- c) Analizar cuantitativamente la actuación de los aprendientes en términos de la corrección gramatical.
- d) Analizar cualitativamente la actuación de los alumnos en términos de los tipos de errores cometidos.
- e) Relacionar la corrección gramatical de las actuaciones de los alumnos con la complejidad cognitiva de las cuatro tareas de producción oral realizadas..

2.2 Hipótesis

La hipótesis formulada para este estudio plantea que la actuación oral de los alumnos de inglés como segunda lengua en términos de la corrección gramatical varía de acuerdo a la complejidad de las tareas. La hipótesis supone lo siguiente:

2.2.1 Sub-hipótesis

Se plantearon las siguientes sub-hipótesis para este estudio:

- a) Las tareas de menor complejidad cognitiva conducen a una mayor corrección gramatical en la producción oral de la lengua meta.
- b) Las tareas de mayor complejidad cognitiva conducen a una menor corrección gramatical en la producción oral de la lengua meta.
- c) Las tareas dialógicas conducen a una menor corrección gramatical en la producción oral de la lengua meta.
- d) Las tareas monológicas conducen a una mayor corrección gramatical en la producción oral de la lengua meta.

3. Marco teórico

Este trabajo se inscribe en la aproximación cognitiva de la adquisición de una segunda lengua y se apoya en el modelo de aprendizaje basado en tareas. A continuación, se presentarán ambos planteamientos.

3.1. Adquisición de una segunda lengua de acuerdo a una perspectiva cognitiva

El enfoque cognitivo visualiza la adquisición de una segunda lengua como un proceso mental caracterizado por distintas estrategias que dan cuenta del conocimiento y desarrollo de una segunda lengua. Las estrategias que subyacen al proceso de adquisición están relacionadas con la comprensión y producción de la lengua.

Krashen (1985) postula que los aprendientes adquieren la habilidad de producción oral mediante el ejercicio de la habilidad auditiva, i.e., el *input* comprensible es “la fuerza conductora para el desarrollo de la interlengua y el cambio”, y por tanto, influiría directamente en la producción (en Skehan 1998:11). Skehan, a su vez, contradice el postulado de Krashen y postula que no solo se aprende a hablar escuchando, sino que existen distintas estrategias de

comprensión y producción que posibilitan que el aprendiente finalmente se pueda comunicar efectivamente.

Anderson y Lynch (1988, en Skehan 1998) proponen un modelo de comprensión en el cual los oyentes construyen significados usando un amplio rango de recursos que incluyen conocimientos esquemáticos y contextuales. De acuerdo a este modelo, la comprensión de una lengua es un proceso que abarca no solo aspectos formales de la lengua sino que además implica diversas fuentes de conocimiento permitiendo al aprendiente tener una comunicación exitosa.

Los aprendientes también hacen uso de diversas estrategias en la producción de una segunda lengua. De acuerdo a Swain (1985, en Skehan 1998), los aprendientes adquieren la habilidad de producción oral ejercitándola, es decir, no solo basta con recibir un *input* comprensible, sino que el *output* cumple un rol muy importante en el desarrollo de la interlengua. El *output* tiene los siguientes roles: ayuda a generar mayor *input*, impulsa el procesamiento sintáctico y desarrolla tanto la automatización como las habilidades discursivas, así como también una voz personal en la interlengua de los aprendientes.

Las estrategias de comunicación son aquellas utilizadas por los aprendientes para resolver los problemas comunicativos ocasionados por limitaciones de su competencia en la segunda lengua. Estas estrategias no solo tienen la función de reparar quiebres en la conversación, sino que también tienen implicaciones en el desarrollo de la lengua a largo plazo. De acuerdo a

Skehan (1998), para que éstas tengan consecuencias positivas en la interlengua de los aprendientes es necesario, por una parte, que la solución de los problemas comunicativos dejen huella, i.e. los aprendientes deben darse cuenta de la utilización de una determinada estrategia para que ésta tenga un poder generalizador, y por otra parte, la solución comunicativa necesita ser procedimentalizada, i.e. esta estrategia necesita ser construida en el tiempo o haber provocado un gran impacto en una ocurrencia. En consecuencia, si estas condiciones están presentes, una determinada estrategia de comunicación pasa a ser parte del repertorio comunicativo del aprendiente para ser usada en futuras ocasiones cuando éste se enfrente a problemas comunicativos similares.

El uso de estrategias de comprensión y producción permiten que el hablante se desempeñe en la lengua eficientemente, haciendo posible la comunicación y la extracción de significados. Sin embargo, los aprendientes no solo requieren de estrategias para alcanzar un nivel más avanzado en la segunda lengua, sino que es necesario dar cuenta del rol de la memoria y de procesos cognitivos tales como el procesamiento del *input* y el procesamiento del *output*.

De acuerdo a Atkinson y Shiffrin (1968, en Skehan 1998) la memoria está constituida por tres áreas de almacenamiento:

- Memoria sensorial: es una memoria de muy corta duración, pero de gran capacidad de almacenamiento de datos que permanecen sin ser analizados. La mayoría de la información

en estos registros desaparece. No obstante, aquí se decide qué información va a continuar siendo retenida para iniciar un procesamiento más extenso.

- Memoria de corto plazo: esta memoria posee poca capacidad de almacenamiento. Reconoce, procesa y envía solo aquella información que es pertinente a la memoria de larga duración. La información irrelevante se pierde, es decir, hay un procesamiento selectivo. En la década pasada se acuñó el término memoria de trabajo (Gathercole y Baddeley 1994, en Skehan 1998) para denotar la capacidad de procesamiento de esta memoria, entendiéndose como capacidad de procesamiento el total de recursos cognitivos empleados en una tarea, los que son limitados y utilizados en mayor o menor medida de acuerdo a la complejidad de la tarea.
- Memoria de larga duración: esta memoria es de gran capacidad, ya que en ella se deposita nuestro conocimiento de mundo, i.e., toda la información que hemos adquirido en el pasado, la cual se utiliza de acuerdo a los requerimientos de las tareas y, a la vez, ayuda a interpretar nuevas experiencias e incorporar y almacenar nuevos conocimientos.

Si bien este modelo nos presenta una visión general del funcionamiento de la memoria, éste no da cuenta del rol de los sistemas de la memoria, especialmente en lo que se relaciona con la comprensión y la producción de una segunda lengua. Por lo tanto, Skehan indaga en los distintos procesos inherentes de la adquisición de una lengua postulando un modelo de procesamiento el cual incluye las siguientes fases: procesamiento del *input*, relación de la memoria de trabajo con la memoria de larga duración y el *output*.

Van Patten (1998) visualiza la adquisición de una segunda lengua como un conjunto de procesos y postula que existen por lo menos tres conjuntos de ellos involucrados en la adquisición: procesamiento del *input*, acomodación y reestructuración, y acceso. El primer conjunto de procesos está relacionado con cómo los aprendientes inicialmente perciben y reciben el *input* inicialmente. De acuerdo a este autor, el segundo conjunto de procesos es acomodación y reestructuración. Estos dicen relación con la manera en que la información se procesa y se altera levemente. Este *input* modificado denominado *intake* se almacena en la memoria de corto plazo y puede ser incorporado al sistema lingüístico en desarrollo, si este sistema lo permite. De ocurrir, el *intake* realizará las modificaciones y/o ajustes necesarios para incorporar la nueva información al sistema. Finalmente, los aprendientes necesitan producir lenguaje oral y escrito por lo que deben acceder al sistema en desarrollo y crear el *output*.

De acuerdo al modelo de Van Patten, el rol de la instrucción incide en el procesamiento del *input*, específicamente, en lo que se refiere a la fase de percepción del *input* para que luego éste se transforme en *intake*. En este sentido, los factores que influyen para que el *input* sea percibido por los aprendientes son la conjunción de factores tales como las características del *input*, las exigencias de las tareas y las diferencias individuales. En este proceso, tanto la memoria de trabajo como la de largo plazo intervienen, haciendo posible que el *input* se convierta en *intake*.

Schmidt (1990, en Skehan 1998) postula que es crucial relacionar la percepción (*noticing*) con el aprendizaje, es decir, es necesario que el aprendiente preste atención al *input* para que éste se convierta en *intake* y así pueda ser parte de su propia interlengua. Schmidt le concede a la percepción un rol mediador entre el *input* y los sistemas de la memoria. En este sentido, distintos factores posibilitan que los alumnos perciban el *input* de mejor manera, tales como la frecuencia y prominencia de los aspectos lingüísticos y la instrucción. En relación con la instrucción, las exigencias de las tareas a las cuales son sometidos los aprendientes constituyen un factor importante en la percepción del *input*, Schmidt argumenta que las exigencias de las tareas tienen implicancias en el procesamiento en términos de que estos requerimientos pueden sobrecargar la capacidad limitada de los sistemas de memoria de tal manera que la percepción del *input* no sea posible.

Finalmente, también es necesario vincular el *output* al procesamiento de la información. En esta etapa, los recursos de la memoria son utilizados en la producción de la lengua. Los sistemas de la memoria se ven exigidos por la fluidez, la complejidad del lenguaje requerido y la corrección gramatical. En esta fase, los aspectos recién mencionados compiten entre sí para hacer un mayor uso de los recursos de la memoria. Para Skehan no solo basta con influir el procesamiento del *input*, sino que también es necesario manipular las condiciones de actuación. En este sentido, el autor propone dar el tiempo de planificación necesario para completar una determinada tarea, i.e., al existir tiempo de planificación, el aprendiente podrá abocarse al logro de diferentes objetivos en su actuación tales como mayor fluidez, mayor complejidad y corrección gramatical.

3.2. Aprendizaje de una segunda lengua basado en tareas

El enfoque basado en tareas es un planteamiento pedagógico que propone las tareas como unidades organizacionales en el diseño del sílabo instruccional. En los últimos años, diversos autores han intentado definir el concepto de tarea. Por ejemplo, Willis, J. (1996) define la tarea en los siguientes términos: “una actividad orientada a un objetivo, en la cual los aprendientes usan la lengua para alcanzar un producto real... los aprendientes usan cualquier tipo de recurso de la lengua meta que ellos posean con el objeto de resolver un problema, hacer un puzzle, jugar un juego o compartir experiencias”. (pág. 53)

Por su parte, Long (1985) interpreta el aprendizaje basado en tareas como “un trabajo realizado para uno mismo o para otros y para recibir alguna recompensa. De esta manera, ejemplos de tareas son pintar una reja, vestir a un niño, completar un formulario, comprar un par de zapatos, hacer una reserva de vuelo; en otras palabras, por tarea se entienden cientos de cosas que las personas hacen en la vida diaria”. (pág. 89)

Richards et al. (1992), a su vez, tienen una visión diferente. Para ellos una tarea es “una actividad u acción que se lleva a cabo como resultado del procesamiento o comprensión del lenguaje (i.e., como respuesta). Por ejemplo, dibujar un mapa obedeciendo una instrucción”. (pág. 289)

Como podemos apreciar, los intentos por definir el concepto de tarea han sido diversos; sin embargo, aún sigue siendo un término vago y difícil de definir. En este estudio, se adoptará la

definición propuesta por Skehan (1998) dado que su definición es más global, ya que integra aspectos tanto instruccionales como de procesamiento de la información, dando así, un sentido amplio al concepto de tarea. Este autor define las tareas como actividades que tienen las siguientes características:

1. en ellas el significado tiene un rol fundamental;
2. los aprendientes enfrentan un problema comunicacional que deben resolver;
3. son actividades comparables a una situación del mundo real;
4. la completación de la tarea tiene cierta importancia;
5. y la evaluación de la tarea se realiza de acuerdo al producto.

(pág. 95)

El autor define el enfoque del aprendizaje basado en tareas como “la instrucción en la cual los aprendientes reciben tareas para ser realizadas en la sala de clases” (Skehan 1998: 95). Esta aproximación metodológica se basa en el supuesto de que las tareas son instancias que promueven el desarrollo de la interlengua empleando mecanismos naturales de la adquisición. En efecto, éstas son un medio para la presentación de la lengua meta, i.e., el *input* es modificado usando capacidades de procesamiento cognitivo. Finalmente, las tareas entregan oportunidades de comprensión y de producción de dificultad negociable.

Skehan proporciona dos justificaciones para la adopción del enfoque basado en tareas como sistema de enseñanza de una segunda lengua. La primera fundamentación tiene que ver con las capacidades generales de procesamiento de la información y la segunda, con la focalización

selectiva de la atención: si las tareas son exigentes, se consumen mayores recursos atencionales para su transacción; por lo tanto, menor atención está disponible para que los aprendientes presten atención a la forma. En relación con la focalización selectiva de la atención, el autor propone establecer nexos entre aspectos de la actuación del aprendiente durante la ejecución de las tareas y las características de éstas que pueden influir en la actuación.

Skehan propone el siguiente análisis de tareas basado en la complejidad del código, la complejidad cognitiva y la presión comunicativa.

- La complejidad del código dice relación con la variedad y complejidad lingüística, la carga y variedad del vocabulario, la densidad y la redundancia.
- La complejidad cognitiva se refiere a: la familiaridad cognitiva, es decir, del tópico y la posibilidad de prever posibles contenidos; la familiaridad con el género discursivo y con la tarea; y el procesamiento cognitivo, i.e., la organización de la información, la cantidad de computación, claridad y suficiencia de la información dada y el tipo de información.
- El estrés comunicativo tiene relación con la presión y los límites de tiempo, la rapidez en la presentación, el número de participantes, la longitud de los textos usados, el tipo de respuesta y las oportunidades para controlar la interacción.

Robinson (2001) también postula el uso de las tareas como la unidad organizacional del diseño de programas para el aprendizaje de una segunda lengua. En este sentido, señala que el enfoque basado en tareas tiene un énfasis en la actuación y que este no se basa en el postulado que

afirma que los niveles de corrección gramatical serán logrados de una manera acumulativa siguiendo una instrucción basada en unidades específicas de la lengua meta. Más bien, la actuación es el logro de la instrucción basada en tareas, es decir, la actuación dependerá del grado en que los aprendientes puedan realizar exitosamente las tareas. Por lo tanto, para diseñar los programas de enseñanza de una segunda lengua, se debe usar un criterio de selección de tareas.

A continuación se presenta el modelo de análisis de tareas de Robinson (2001: 294).

Complejidad de las tareas (Factores cognitivos)	Condiciones de las tareas (Factores interactivos)	Dificultad de las tareas (Factores de los aprendientes)
a) <i>Tiempo de planificación</i> . Las tareas que proporcionan tiempo para su planificación son más fáciles que las tareas a las que no se les asigna tiempo de planificación.	a) Variables de la participación (monológicas, dialógicas).	a) Variables afectivas (motivación, ansiedad, seguridad).
b) <i>Tareas únicas versus tareas duales</i> . Las tareas que requieren realizar una sola exigencia como, por ejemplo, describir	b) Variables de los participantes (género, familiaridad).	b) Variables de la habilidad (aptitud, inteligencia, capacidad).

<p>una ruta marcada en un mapa son más fáciles que aquellas tareas con dos requerimientos tales como diseñar una ruta y describirla al mismo tiempo.</p>		
<p>c) <i>Conocimiento previo.</i> Aquellas tareas en un dominio conocido por el aprendiente son más fáciles que aquellas en que el dominio es desconocido para los aprendientes.</p>		
<p>d) <i>Número de elementos.</i> Las tareas que involucran menos elementos son más fáciles que las tareas que involucran muchos elementos.</p>		

Robinson, en su modelo de tareas, establece una clara distinción entre factores meramente cognitivos, las condiciones de las tareas y las variables propias de los aprendientes. Al respecto, señala que la dificultad de las tareas está determinada tanto por las variables afectivas, por ejemplo, la motivación, como por los factores que involucran la habilidad de los aprendientes, por ejemplo, la aptitud. En cambio, la complejidad de las tareas está determinada por los

factores cognitivos inherentes a éstas, es decir, por aquellos factores que se relacionan con las exigencias de procesamiento en el momento de realizar una tarea. De acuerdo a este autor, la dificultad de las tareas explica la variación en el desempeño de una tarea entre dos aprendientes; en cambio, la complejidad de las tareas explica la variación de un aprendiente en el desempeño de tareas ya sean simples o complejas.

En opinión de la autora de esta tesis, el modelo de análisis de las tareas propuesto por Robinson nos parece exhaustivo y acertado, ya que este planteamiento proporciona una clasificación de las tareas tanto en lo que se refiere a la complejidad cognitiva como en lo concerniente a los factores interactivos de éstas y las características personales de los aprendientes. Por lo tanto, se consideró el modelo de Robinson para clasificar y diseñar tareas de acuerdo a su complejidad cognitiva: simple o compleja y el factor de interacción: monológico y dialógico.

Foster y Skehan (Foster y Skehan 1996; Skehan y Foster 1997,1999) y Robinson (1995, 2001), entre otros investigadores, han realizado diversos estudios con el objeto de indagar los efectos de las tareas en la actuación de los aprendientes. Un resultado común de estos estudios dice relación con la mayor fluidez que los aprendientes alcanzan en tareas de una complejidad cognitiva menor; en cambio, la correspondencia de la corrección gramatical y la complejidad del lenguaje con la complejidad de las tareas no es concluyente. Robinson postula que tareas más complejas obligan a los aprendientes a poner más atención en la forma, resultando en una actuación menos fluida, pero con una mayor complejidad y corrección. Contrariamente, los resultados de diversos estudios realizados por Skehan y Foster sugieren que las tareas de una

menor complejidad cognitiva producirían una mayor complejidad y corrección gramatical en la actuación de los aprendientes. En esta investigación, se intentó confirmar la hipótesis propuesta por Skehan y Foster considerando que a mayor complejidad cognitiva, menor es la corrección gramatical.

4. Metodología

4.1. Sujetos

Para llevar a cabo esta investigación, se recolectó un corpus de textos orales producidos por estudiantes de la carrera de Traducción Inglés-Español de la Universidad Uniacc. Los sujetos fueron diez estudiantes de segundo año de un rango de edades entre 19 y 21 años. Estos alumnos tuvieron 10 horas de clases de inglés a la semana en los dos últimos años previos a la recolección del corpus. Dichos alumnos rindieron el Examen PET² obteniendo resultados satisfactorios en la parte oral de dicho examen. En efecto, los diez alumnos alcanzaron un puntaje entre 4 y 5 en una escala cuyo valor máximo es 5. Los sujetos de la investigación pertenecían al segundo año de la carrera de Traducción Inglés-Español y fueron elegidos para realizar este estudio ya que representaban un grupo homogéneo en relación con su producción de inglés oral.

² El examen PET evalúa la competencia comunicativa de estudiantes de inglés en un nivel pre-intermedio.

4.2. Corpus

El corpus del estudio estuvo constituido por la realización de cuatro tareas de producción oral en la lengua meta. Los sujetos ejecutaron dos tareas monológicas y dos tareas dialógicas. Dichas tareas monológicas y dialógicas incluyeron la ejecución de una tarea simple y de una tarea compleja.

4.2.1 Diseño de las tareas

Las tareas fueron diseñadas a partir del modelo propuesto por Robinson (2001), quien, como se señalara en la sección 3.2., postula que las tareas simples son aquellas en que los aprendientes disponen de tiempo de planificación, requieren realizar solo una actividad a la vez y tienen conocimiento previo acerca de los contenidos temáticos. Dichas tareas están constituidas por pocos elementos; en consecuencia, los sujetos pueden concentrarse en ellos sin dificultad. A su vez, las tareas complejas son aquellas en que los aprendientes no disponen de tiempo de planificación; requieren realizar más de una actividad a la vez y carecen de conocimiento previo del tema. Las tareas complejas contienen varios elementos que deben ser procesados por los aprendientes para su adecuada ejecución.

Por otra parte, se diseñaron tareas monológicas y dialógicas para así diferenciar entre la complejidad de las tareas y el factor de interacción presente en ellas.

Las tareas diseñadas fueron administradas previamente a estudiantes con similares características a los sujetos que colaboraron en este estudio, con el objeto de evaluar su aplicabilidad. A continuación, se describirán las tareas monológicas y las tareas dialógicas.

4.2.1.1. Tareas monológicas

A. Simple

Los alumnos observaron una serie de ilustraciones que muestran diferentes acciones con pocos elementos. Estos dibujos tienen un orden lógico y la temática está relacionada con un tópico visto en clases. Estas ilustraciones corresponden a 8 dibujos en blanco y negro que muestran una historia referente a una pareja que se conoce en la playa, se enamora y luego se casa.

Los sujetos recibieron instrucciones de construir un texto narrativo oral de acuerdo a la serie de ilustraciones presentadas. Además, se les proporcionó tiempo para planificar su discurso oral y los estudiantes narraron la historia teniendo acceso a la serie de dibujos. (ver Apéndice A)

B. Compleja

Los alumnos observaron una serie de ilustraciones presentadas sin ningún orden lógico, que contienen varios elementos, a partir de los cuales se puede construir un texto narrativo. El tema de la historia no fue visto en clases. Estas ilustraciones corresponden a 8 fotos sin una relación explícita entre ellas. Las fotos muestran las siguientes imágenes: dos mujeres

charlando, una playa, una mujer vistiendo una burka, una estrella de mar, perfumes, zapatos, una ciudad y un auto.

Los alumnos recibieron instrucciones para construir una historia oral a partir de las fotos expuestas. Ellos no contaron con tiempo para preparar su discurso ni tampoco pudieron mirar los dibujos mientras producían el texto narrativo. (ver Apéndice A)

4.2.1.2. Tareas dialógicas

A. Simple

Se mostró a un par de alumnos un mapa de un área reducida de Santiago, cercana a la Universidad UNIACC. Este mapa tenía una ruta marcada para que uno de ellos indicara la ruta a seguir a su compañero. Ambos alumnos observaron el mapa mientras realizaban la descripción oral. (ver Apéndice A)

B. Compleja

Se mostró aun par de alumnos un mapa de un lugar desconocido para ellos y se solicitó a uno de ellos dar indicaciones a su compañero para llegar de un punto a otro. No se les proporcionó ni una ruta marcada ni tiempo de planificación. El mapa correspondía a un sector del centro de Londres. (ver Apéndice A) La tarea presentaba una complejidad adicional al desconocimiento del plano, ya que la distribución urbanística de las calles londinenses es completamente

diferente a la de las ciudades chilenas, pues se rige bajo un ordenamiento muy distinto a la cuadrícula utilizada en nuestro país.

4.2.2. Recolección del corpus

El corpus fue recolectado en el mes de octubre del año 2001. Los sujetos entrevistados eran alumnos de un mismo curso, cuya profesora de lengua inglesa correspondía a la investigadora de este estudio. Se les pidió la colaboración a los sujetos elegidos para realizar las tareas. Por otra parte, la ejecución de las tareas no constituyó parte de las evaluaciones ni actividades propias de la clase. Se citó a los alumnos a 4 sesiones. En cada una de ellas se realizó una determinada tarea. Al comienzo de la sesión la investigadora proporcionó las instrucciones a los alumnos y, a continuación, se retiró de la sala para no interferir con la realización y grabación de la tarea por parte de los alumnos.

4.3. Criterios de análisis y procesamiento del corpus

La muestra se analizó de acuerdo al tipo de tarea, i.e., monológica y dialógica y a la complejidad de estas mismas, relacionando la actuación con la corrección gramatical y la complejidad cognitiva de las tareas.

La corrección gramatical fue evaluada primeramente en términos de los parámetros usados por Foster y Skehan (1996). En consecuencia, se midió un índice de corrección gramatical de

acuerdo a la cantidad de cláusulas libres de error, entendiendo por cláusula libre de error “aquella cláusula que no presenta errores sintácticos, morfológicos ni de orden de palabras. En el caso de errores léxicos, se considera... un error en el caso de que las palabras sean usadas indiscutiblemente en forma errónea”. (pág 310)

El parámetro para evaluar la corrección gramatical propuesto por Foster y Skehan (1996) resultó impreciso para realizar el análisis del corpus de este estudio. Debido a esto y a la imposibilidad de encontrar propuestas más específicas, se elaboraron criterios de análisis más acotados para alcanzar el objetivo propuesto en la investigación. Estos criterios, que se detallan a continuación, se establecieron luego de haber realizado un análisis previo del corpus recolectado.

Se procedió a identificar y luego separar las unidades de análisis, que fueron primordialmente realizadas por cláusulas matrices. Esto significó separar las cláusulas coordinadas y no considerar, en términos generales, las cláusulas subordinadas como unidades de análisis por separado. Algunas cláusulas subordinadas sí fueron separadas, ya que en algunos casos éstas revelaban una cláusula matriz esperada. Esto ocurre en el caso de que una cláusula subordinada en su acepción semántica sea independiente de su respectiva cláusula matriz y pueda ser separada de ella sin mayor alteración del significado de la secuencia. En el siguiente ejemplo, se analizó la última cláusula como una tercera unidad, ya que si bien ésta es una cláusula subordinada es una cláusula relativa que proporciona información adicional y que puede ser separada sin provocar un cambio en el significado:

...she went to the beach on vacation / and there she met a man / who was also on vacation (³*SI.TM-S. 5-7*)

También se consideraron como unidades de análisis aceptables las cláusulas elípticas, que, aunque sintácticamente incompletas, son comúnmente empleadas por los hablantes nativos en conversaciones. En el siguiente ejemplo, la intervención de B se consideró como una cláusula aceptable.

A: Wait

B: the street between Hindenburg and Los Jesuitas ? (⁴*SI.TD-S. 4-5*)

No se consideraron en el análisis elementos tales como ‘OK’, ‘mhm’, ‘yeah’, etc. que solo servían para mantener la conversación. Estas expresiones pragmáticas no constituyen turnos de los participantes ya que tienen más bien una función fática en la conversación y, para los propósitos de este estudio, el análisis de estas expresiones no era relevante.

³ **SI** corresponde al sujeto que produjo el ejemplo. **TM-S** corresponde a la tarea monológica simple y **5-7** se refiere al número de las cláusulas.

⁴ **SI** corresponde al sujeto que produjo el ejemplo. **TD-S** corresponde a la tarea dialógica simple y **4-5** se refiere al número de las cláusulas.

Desde el punto de vista de la corrección gramatical, se consideraron erróneas todas aquellas cláusulas que contenían algún tipo de desviación de la norma estándar. Los errores fueron catalogados en dos tipos para las tareas monológicas: gramatical y léxico, y en tres tipos para las tareas dialógicas: pragmático, gramatical y léxico. Respecto de estas últimas tareas, la categoría pragmática resultó ser necesaria, ya que en ellas los alumnos produjeron un gran número de errores consistentes en un uso inapropiado de estructuras generalmente utilizadas con un significado enfático; consecuentemente, este tipo de error no podía ser catalogado ni como gramatical ni como léxico. En el siguiente ejemplo, el alumno utilizó el pronombre ‘you’ en un contexto equivocado, por esta razón, se evaluó como un error pragmático.

... and then you turn left (⁵SI.TD-S 6)

Por otra parte, se decidió proponer una sub-categorización tanto de los errores gramaticales como léxicos para de esta manera dar cuenta con mayor rigurosidad de la relación entre la corrección gramatical de la producción oral y la complejidad cognitiva de las tareas. Así, los errores gramaticales fueron subcategorizados de acuerdo a su propia naturaleza. Esta sub-categorización comprendió errores de: tiempo, conjugación de verbo, número, patrón sintáctico y artículos. La sub-categorización de tipo léxico incluyó errores en las categorías de

⁵ **SI** corresponde al sujeto que produjo el ejemplo. **TD-S** corresponde a la tarea dialógica simple y **6** se refiere al número de la cláusula.

preposición y de expresión equivocada. Esta sub-classificación constituyó un análisis cualitativo de los errores gramaticales y léxicos presentes en el corpus de la investigación.

Se analizó la muestra de acuerdo a los criterios mencionados y luego se cuantificaron los resultados en términos de porcentajes. Los porcentajes se calcularon dividiendo el número de cláusulas libres de error por el número total de cláusulas producidas por cada sujeto en la ejecución de las respectivas tareas. Los resultados fueron tabulados con el objeto de facilitar la identificación de las relaciones entre los tipos de tareas y la corrección gramatical de los alumnos.

5. Presentación y discusión de los resultados

5.1. Tareas monológicas

La siguiente tabla muestra la frecuencia de la corrección gramatical en la realización de la tarea monológica tanto en su versión simple como compleja. Además, este cuadro proporciona el número total de unidades producidas por los alumnos.

Tabla 1

Tarea monológica: Porcentaje de cláusulas libres de error				
	SIMPLE	Nº total cláusulas	COMPLEJA	Nº total cláusulas
Sujeto 1	75%	16	75%	28
Sujeto 2	58%	12	38%	21
Sujeto 3	66%	15	63%	19
Sujeto 4	82%	29	76%	30
Sujeto 5	50%	16	46%	30

Sujeto 6	100%	8	84%	13
Sujeto 7	52%	19	46%	26
Sujeto 8	90%	11	66%	18
Sujeto 9	95%	24	81%	52
Sujeto 10	80%	10	71%	7
Promedio	74.8%	16	64.6%	24.4

Se observa en la tarea monológica simple que uno de los sujetos (N°6) produjo un texto completo libre de error. Asimismo, otros dos sujetos (N°8 y 9) produjeron textos muy bien elaborados, en un rango del 90% de corrección gramatical. El alumno con el peor desempeño en esta tarea produjo un texto con un 50% de margen de error. En contraste, en la tarea monológica compleja observamos que ningún alumno produjo un texto completo libre de error. El mayor porcentaje corresponde al rango del 80 %, obtenido por solo dos alumnos, y el alumno con el peor desempeño en esta tarea se ubica bajo el 50 %.

Cabe destacar que el número de cláusulas que produjeron los alumnos se vio influido, en forma significativa, por el tipo de tarea. En efecto, en la realización de la tarea monológica simple, los alumnos usaron un número ostensiblemente menor de cláusulas, en promedio, 8 cláusulas menos. Este hecho puede ser atribuible a que en la tarea compleja, los alumnos necesitaron de una mayor cantidad de recursos lingüísticos para narrar la historia.

La frecuencia de la corrección gramatical en la realización de la tarea monológica compleja disminuyó. Los alumnos con los mejores niveles de corrección gramatical (N° 6 y 9), solo alcanzaron porcentajes cercanos al 80 %. A su vez, tres alumnos obtuvieron puntajes por debajo del 50%.

En consecuencia, como puede apreciarse en la Tabla 1, la actuación de los aprendientes presenta una mayor corrección gramatical en la tarea monológica simple. Esta tendencia puede atribuirse a la naturaleza de la tarea, la que, de acuerdo a sus características, permite que el alumno produzca una mayor corrección gramatical.

5.1.1. Errores en las tareas monológicas

Respecto a los tipos de error, la tabla a continuación muestra la frecuencia de los errores gramaticales y léxicos en las tareas monológicas simple y compleja.

Tabla 2

Tarea monológica: Porcentaje de tipos de errores					
Tarea simple			Tarea compleja		
	Gramatical	Léxico		Gramatical	Léxico
Sujeto 1	25%	75%	Sujeto 1	36.7%	63.6%

Sujeto 2	40%	60%	Sujeto 2	58%	46.7%
Sujeto 3	80%	20%	Sujeto 3	50%	50%
Sujeto 4	20%	80%	Sujeto 4	37.5%	62.5%
Sujeto 5	54.5%	45%	Sujeto 5	68.8%	31.3%
Sujeto 6	0%	0%	Sujeto 6	33.3%	66.7%
Sujeto 7	27.3%	72.7%	Sujeto 7	33.3%	66.7%
Sujeto 8	100%	0%	Sujeto 8	75%	25%
Sujeto 9	100%	0%	Sujeto 9	40%	60%
Sujeto 10	50%	50%	Sujeto 10	50%	50%
Promedio	49.7%	40.3%	Promedio	48.3%	52.2%

Como se advierte en la Tabla 2, los alumnos incurrieron en una gran cantidad de errores gramaticales en comparación con los errores léxicos en la tarea monológica simple. En cambio, en la tarea monológica compleja, el número de errores léxicos se incrementó ostensiblemente.

En la tarea monológica simple, podemos observar que dos sujetos (N° 8 y 9) produjeron solo errores gramaticales. En cambio, en la tarea monológica compleja estos mismos sujetos

incurrieron también en errores léxicos, siendo el sujeto N° 9 el que cometió la mayor cantidad de este tipo de errores en comparación con los errores gramaticales.

Como se mencionó en la sección 4.3, se realizó una análisis cualitativo de los tipos de errores, creando una subcategorización de ellos. Es así como los errores gramaticales se clasificaron en errores de: tiempo, conjugación de verbo, número, patrón sintáctico y artículos. (ver apéndice B)

Los errores gramaticales más comunes en la ejecución de las tareas monológicas simples se refieren a conjugación, imprecisión de tiempos verbales y patrones sintácticos incompletos. En el caso de los errores léxicos, fueron comunes el uso inapropiado de expresiones o de colocación.

El tiempo fue catalogado incorrecto en dos ocasiones. En primer lugar, cuando el tiempo del verbo no correspondía a la forma que se debía usar y, en segundo lugar, cuando el tiempo era diferente del empleado en la secuencia textual. Estos errores no incluyeron problemas de conjugación por desconocimiento, por ejemplo, de la regla de la tercera personal singular en el presente, que quedaron catalogados como errores de conjugación. La ocurrencia de este tipo de errores es la más alta en lo que se refiere a errores gramaticales.

Ejemplos de errores⁶ de tiempo:

⁶ Los errores aparecen en cursiva.

...so she *invited* him to have dinner the same night /and after many days they *fall* in love/ and then they *move* to the city (⁷S3.TM-S. 10-12)

Ejemplos de errores de conjugación:

... because she *remember* the advice of her girlfriend (⁸S5.TM-D. 16)

... and this they *was* very rich (S7.TM-D. 18)

A su vez, los errores de número comprendieron problemas en el uso de sustantivos, específicamente respecto de los plurales y los singulares, así como problemas en el uso de sustantivos contables y no contables. Las siguientes cláusulas contienen ejemplos este tipo de errores:

...she packed all her *stuffs* (⁹S4.TM-S. 3)

⁷ **S3** corresponde al sujeto que produjo el ejemplo. **TM-S** corresponde a la tarea monológica simple y **10-12** se refiere al número de las cláusulas.

⁸ **S5** corresponde al sujeto que produjo el ejemplo. **TM-D** corresponde a la tarea monológica compleja y **16** se refiere al número de la cláusula.

⁹ **S4** corresponde al sujeto que produjo el ejemplo. **TM-S** corresponde a la tarea monológica simple y **18** se refiere al número de la cláusula.

... they had two *childrens* (S7.TM-S. 18)

Otro error común fue el empleo de patrones gramaticales incompletos, lo que pudo ser el resultado del abandono del acto de habla o simplemente del desconocimiento de la obligatoriedad de ciertos elementos. A continuación se citan dos ejemplos de patrones sintácticos incompletos en los que se han omitido elementos obligatorios de las cláusulas.

...and the first [¹⁰...] that they see is a dog and one person (¹¹S2.TM-C. 7)

... well, he bought her a [...] they went (S9.TM-C. 46)

Los errores de patrón sintáctico incorrecto fueron clasificados como tales ya que el patrón gramatical simplemente no correspondía al del inglés. Frecuentemente, esto fue el resultado de la transferencia de los patrones gramaticales del español, como en los ejemplos siguientes:

... and then she *saw in a very special store a sea star* (¹²S3.TM-C. 13)

¹⁰ Los errores de omisión serán señalados usando el siguiente símbolo [...]

¹¹ **S2** corresponde al sujeto que produjo el ejemplo. **TM-C** corresponde a la tarea monológica compleja y **7** se refiere al número de la cláusula.

¹² **S3** corresponde al sujeto que produjo el ejemplo. **TM-C** corresponde a la tarea monológica compleja y **13** se refiere al número de la cláusula.

... and she never *saw again her boyfriend* (S3.TM-C. 19)

Los errores léxicos se clasificaron en las subcategorías de preposición y expresión equivocada, como se mencionara en la sección correspondiente a los criterios de análisis. Se consideró que las preposiciones no constituyen errores de tipo gramatical, sino más bien de orden léxico, o específicamente, de colocación, ya que en estos casos, la palabra es la que fue seleccionada erróneamente. Dentro de la categoría de expresión equivocada, se incluyeron tres tipos de estrategias léxicas de comunicación: omisión del ítem léxico, traducción literal del español y el empleo de otras estrategias tales como uso de paráfrasis y de ítems léxicos del español. Los alumnos incurrieron en este tipo de error léxico, especialmente, en la ejecución de la tarea monológica compleja. Por ejemplo:

...and then she *took out* her shoes (S2.TM-C. 16)

...because *I wouldn't have nothing* (S4.TM-C. 19)

...*taking sun and bathing on* the sea (S5.TM-S. 5)

5.2. Tareas dialógicas

La Tabla 3 muestra la frecuencia de la corrección gramatical en la tarea dialógica en su versión simple y compleja.

Tabla 3

Tarea Dialógica: Porcentaje de cláusulas libres de error				
	SIMPLE	Nº total de cláusulas	COMPLEJA	Nº total de cláusulas
Sujeto 1	41%	24	56%	25
Sujeto 2	23%	26	28%	25
Sujeto 3	90%	10	20%	10
Sujeto 4	62%	14	34%	29
Sujeto 5	60%	10	18%	18
Sujeto 6	55%	29	25%	28
Sujeto 7	60%	11	46%	13
Sujeto 8	58%	36	33%	33
Sujeto 9	29%	24	22%	9
Sujeto 10	53%	13	0%	8
Promedio	53.1%	19.7	28.2%	19.8

Como podemos apreciar, existe una clara tendencia por parte de los alumnos a producir una mayor corrección gramatical en el caso de la tarea dialógica simple, siendo significativa la variación entre la versión simple y compleja.

En el caso de la tarea dialógica simple, a diferencia de la tarea monológica, no se presenta ningún texto libre de error. Por otra parte, solo un sujeto produjo un texto completo carente de cláusulas libres de error en la tarea dialógica compleja.

Resulta interesante hacer notar que el sujeto N° 3, quien obtuvo el mayor número de cláusulas libres de error (90%) en la tarea dialógica simple, solo produjo un 20% de cláusulas libres de error en la tarea dialógica compleja, aun cuando el número de cláusulas que produjo fue el mismo en ambas tareas.

El número de cláusulas no tuvo variación de acuerdo a la versión de la tarea. Puesto que en ambas versiones, los alumnos produjeron un texto oral de similar extensión. Este resultado difiere de las tareas monológicas ya que en dichas tareas el número de cláusulas de la versión compleja y de la simple presentó variaciones, siendo mayor en la versión compleja.

En consecuencia, como puede apreciarse en la Tabla 3, la actuación de los alumnos presenta una mayor corrección gramatical en la tarea dialógica simple.

La variación de la actuación de los alumnos entre la tarea dialógica simple y compleja es significativa. Esta tendencia confirma los resultados presentados anteriormente en la sección 4.1, referente a las tareas monológicas, i.e., las tareas simples permiten que los aprendientes produzcan una mayor corrección gramatical en comparación con las tareas complejas.

5.2.1. Errores en las tareas dialógicas

La tabla a continuación muestra la frecuencia de los errores gramaticales, léxicos y pragmáticos en las tareas dialógicas simple y compleja. La categoría de error pragmático, que se ilustrará más adelante, fue considerado necesario incluirla, ya que en este tipo de tarea se observó un

empleo inapropiado de pronombres en posición de sujeto oracional en las cláusulas imperativas, lo que inglés conlleva énfasis.

Tabla 4

Tarea dialógica: Porcentaje de tipos de errores

Tarea simple	Pragmáticos	Gramaticales	Léxicos	Tarea Compleja	Pragmáticos	Gramaticales	Léxicos
Sujeto 1	15.3%	53.8%	33.3%	<i>Sujeto 1</i>	0%	45%	54%
Sujeto 2	23%	38.4%	38.4%	Sujeto 2	0%	50%	50%
Sujeto 3	0%	100%	0%	Sujeto 3	0%	88.9%	11.1%
Sujeto 4	0%	33.3%	66.7%	Sujeto 4	0%	47.3%	52.6%
Sujeto 5	0%	25%	75%	Sujeto 5	12.5%	37.5%	50%
Sujeto 6	33.3%	50%	16.7%	Sujeto 6	16%	36%	48%
Sujeto 7	0%	100%	0%	Sujeto 7	0%	71.4%	28.5%
Sujeto 8	66%	60%	33.3%	Sujeto 8	15%	45%	40%

Sujeto 9	20%	45%	35%	Sujeto 9	11%	33.3%	55.5%
Sujeto 10	0%	100%	0%	Sujeto 10	22%	22.2%	55.5%
<i>Promedio</i>	15.8%	60.6%	29.8%	Promedio	7.7%	47.7%	44.5%

Como se advierte en la Tabla 4, los alumnos incurrieron en una gran cantidad de errores gramaticales en comparación con los errores léxicos y pragmáticos en ambas tareas dialógicas. No obstante, en la tarea dialógica compleja, el número de errores léxicos se incrementó ostensiblemente. Este hecho podría ser atribuible a que, si bien en ambas tareas los alumnos hicieron un uso inapropiado de preposiciones, la tarea compleja les impuso una mayor demanda cognitiva al tener que, primeramente, diseñar una ruta en el mapa y luego dar las instrucciones a su compañero para llegar de un punto a otro.

En la tarea dialógica simple, podemos observar que tres sujetos (N° 3, 7 y 10) produjeron solo errores gramaticales. Por otra parte, en la tarea dialógica compleja, los mismos sujetos incurrieron tanto en errores gramaticales como léxicos. Este hecho puede atribuirse a que en la tarea compleja, los alumnos consumieron mayores recursos atencionales para su transacción; por lo tanto, los aprendientes disponían de menos recursos para prestar atención a la forma de la lengua meta, ya sea a la sintaxis o al léxico.

Es interesante notar que el porcentaje de los errores pragmáticos en la tarea dialógica compleja disminuyó. Aquellos alumnos que produjeron una mayor cantidad de errores pragmáticos en la tarea dialógica simple (Nº 2, 6, 8 y 9), produjeron dichos errores en un menor porcentaje en la tarea dialógica compleja. Sin embargo, dos sujetos (Nº 5 y 10), quienes no habían cometido errores pragmáticos en la versión simple, sí incurrieron en dichos errores en la versión compleja.

Los errores gramaticales frecuentes en la tarea dialógica tanto en su versión simple como compleja correspondieron a patrones sintácticos incorrectos. Un ejemplo recurrente fue el uso de patrones intransitivos en lugar de patrones que requieren complementación como es el caso de construcciones con el verbo ‘turn’. La expresión ‘*turn to the left*’ (en vez de ‘turn left’) es, claramente, una traducción literal del español ‘girar a la izquierda’.

Los siguientes ejemplos muestran patrones sintácticos incorrectos:

...then turn to the left in Bilbao St (S7.TD-S.7)

You gotta turn to the right 3 blocks (S10.TD-S.5)

Otro error gramatical común en las tareas dialógicas fue el empleo de patrones sintácticos incompletos, ignorando la obligatoriedad de ciertos elementos. Los siguientes ejemplos muestran omisión del verbo principal:

... and [...] 3 blocks (S10.TD-S.)

... From Uniacc [...] 3 blocks to the right (S10.TD-S.10)

En el caso de los errores léxicos, los más comunes dicen relación con el uso de las preposiciones. Al examinar el corpus, se advierte que los alumnos tienen serias dificultades en el uso de las preposiciones de lugar, como se ejemplifica a continuación:

... you are *in* Uniacc (S1.TD-C.10)

... walk straight ahead *to, by, by* Whitehall St. (S4.TD-C.2)

... walk *into* Avenida Francisco Bilbao (S2.TD-S.12)

Los ejemplos que se citan a continuación, fueron considerados errores pragmáticos ya que contienen un uso inapropiado del pronombre 'you'. Los alumnos utilizaron dicho pronombre para realzar la función comunicativa del discurso; sin embargo, esto constituye un error, ya que para lograr dicho propósito no es necesario utilizar una estructura en este contexto. Los sujetos cometieron este error, en mayor grado, en la tarea dialógica simple; en cambio, en la tarea dialógica compleja, el porcentaje de este tipo de error fue muy bajo. Con la evidencia del corpus recogido, no es posible intentar una explicación de la diferencia porcentual de este tipo de error.

... *you* walk straight one or two blocks (S2.TD-S.20)

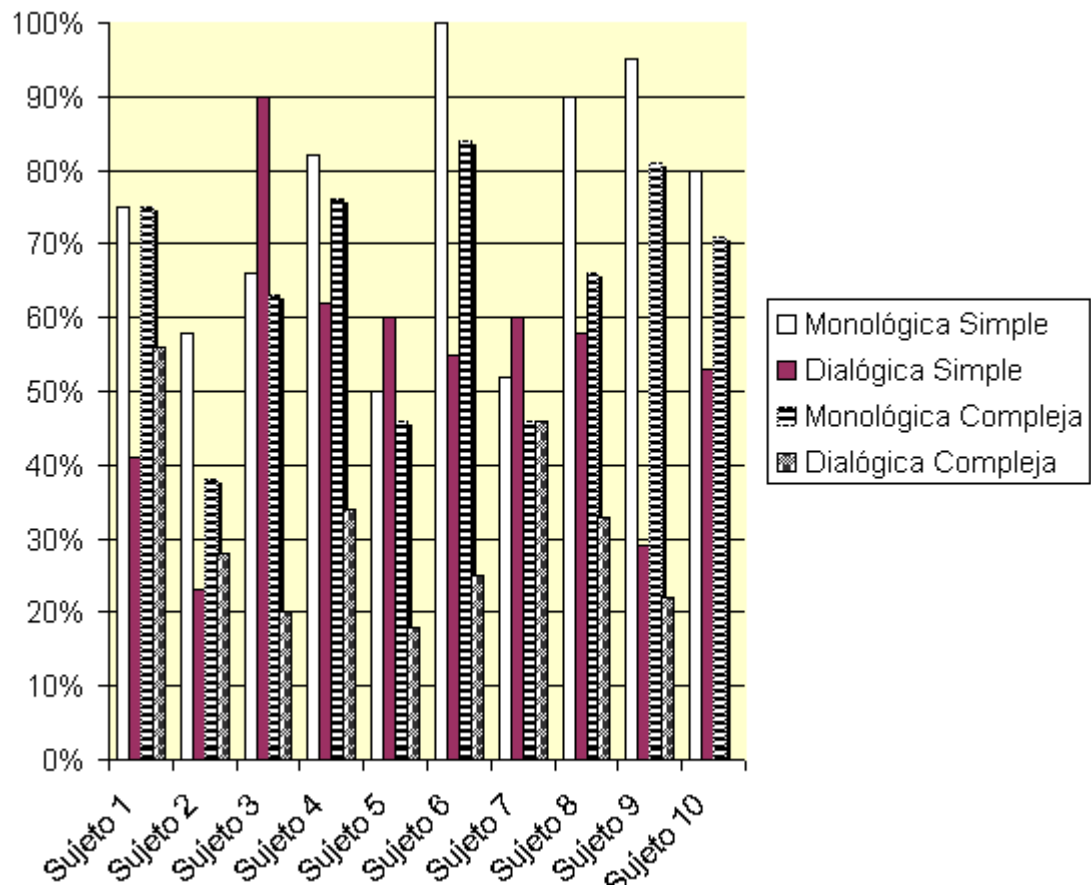
... and then *you* go ahead to Farringdon St (S9.TD-C.4)

... *you* turn left (S2.TD-S.18)

5.3. Relación entre la complejidad cognitiva de las tareas y la corrección gramatical

En el siguiente gráfico se presenta una comparación del porcentaje de las cláusulas libres de error producidas por los alumnos en la ejecución de las tareas monológicas y dialógicas en sus versiones simples y complejas.

Gráfico: Comparación de producción de cláusulas libre de error en las tareas monológicas y dialógicas



El Gráfico 1 muestra un panorama general del desempeño de los sujetos en términos de su corrección gramatical en las cuatro tareas que realizaron. Como podemos observar, seis de los sujetos produjeron una mayor cantidad de cláusulas libres de error en la tarea monológica simple en comparación con las otras tareas realizadas. Asimismo, ocho sujetos produjeron una

mayor cantidad de cláusulas libres de error en la tarea dialógica simple en comparación con la tarea dialógica compleja.

A la luz de estos resultados, se puede afirmar que la corrección gramatical de los sujetos es mayor en la ejecución de las tareas monológicas, tanto en su versión simple como compleja, que en la realización de las tareas dialógicas. Si bien esta tendencia puede atribuirse al factor de interacción presente en las tareas, también podemos sugerir que el género discursivo que tuvieron que producir los alumnos influyó en su actuación. En efecto, en las tareas monológicas, los alumnos produjeron un texto narrativo, y en las tareas dialógicas, la naturaleza de la tarea les exigía dar instrucciones.

6. Conclusiones e implicancias para futuras investigaciones

De la presentación de los resultados expuestos en la sección anterior, se puede apreciar que el tipo de tarea sí influye en la actuación de los aprendientes, no solo en términos de la corrección gramatical, sino que también en lo concerniente a la producción discursiva. En efecto, las tareas complejas, debido a sus características inherentes, imponen la necesidad de una mayor producción lingüística. Al respecto, Robinson (2001) argumenta que “la producción oral de los alumnos se desarrollaría en respuesta a las exigencias funcionales más complejas de las tareas”. (pág. 307). Este hecho llevó a que los sujetos produjeran una mayor cantidad de cláusulas en la tarea monológica compleja, lo que ocasionó un incremento de la cantidad de errores en la ejecución de este tipo de tareas.

Si bien los resultados revelan una tendencia que apunta a la producción de mayores errores en las tareas complejas, hubo dos sujetos que obtuvieron resultados muy similares en las dos tareas. Estos casos deberían investigarse con mayor profundidad, con el propósito de determinar los factores que incidieron en la variación de su actuación lingüística.

El hecho de que la cantidad de errores léxicos se incrementara en la ejecución de las tareas complejas, puede ser atribuible a que este tipo de tarea imponga una mayor exigencia por la necesidad de utilizar recursos semánticos más complejos. Esto es diferente al comportamiento de los errores de índole gramatical, que se mantuvieron relativamente constantes en ambas tareas, particularmente, los tiempos y patrones sintácticos incorrectos. Por otra parte, los alumnos utilizaron estrategias de compensación tales como paráfrasis, uso del español o traducción literal en mayor medida que en la ejecución de las tareas simples.

Robinson (2001) propone que las tareas monológicas en su versión compleja tendrían como efecto una mayor corrección gramatical considerando que el alumno pondría mayor atención a la lengua inducido por las exigencias de las tareas. En esta investigación este hecho no ocurre; contrariamente a lo propuesto por este autor, los resultados revelan que la corrección gramatical de los alumnos en la ejecución de las tareas complejas disminuye en comparación con las tareas simples. Sin embargo, como pudimos apreciar en la sección anterior, las tareas monológicas tanto simple como compleja llevaron a producir una mayor corrección gramatical en el discurso oral de los aprendientes en comparación con las tareas dialógicas.

Foster y Skehan en sus estudios (1996, 1999) han probado que las tareas más complejas resultan en una mayor fluidez por parte de los alumnos, viéndose disminuida la corrección gramatical. Los hallazgos de este estudio avalan esta propuesta. A continuación se considerarán los aspectos más importantes que sustentan esta afirmación.

La actuación de los alumnos en las tareas dialógicas se vio disminuida notoriamente; en efecto, la cantidad de cláusulas libres de error fue menor en ambas versiones (simple y compleja) y no se advirtió una tendencia a la producción de un mayor número de cláusulas en la tarea dialógica compleja como fue el caso en la tarea monológica compleja.

A diferencia de la tarea monológica, en la tarea dialógica se encontraron errores, o más bien imprecisiones, de orden pragmático. Esto no quiere decir que en la tarea monológica este tipo de errores no se haya cometido, sino, más bien, que ocurren posiblemente aquí debido a la naturaleza de la tarea. A saber, la interacción requiere del empleo de un mayor número de recursos pragmáticos. Dicho tipo de error, en conjunto con los de índole léxica, aumentó en la tarea compleja. La tendencia, sin embargo, fue de una mayor cantidad de errores gramaticales sobre los otros tipos. Esta variación entre la versión simple y compleja de la tarea dialógica es significativa. En resumen, la corrección gramatical en ambas tareas es menor en sus versiones complejas.

Por otra parte, Robinson (2001) propone que las tareas dialógicas, al igual que las monológicas en su versión compleja, tendrían como efecto una mayor corrección gramatical. Este autor señala que para evaluar la corrección gramatical se debería analizar la actuación de los alumnos de acuerdo a su estado de desarrollo y no de acuerdo a la lengua meta. En relación con esta propuesta, estimamos muy interesante la utilización de una unidad de análisis que considerara la interlengua de los alumnos con el objetivo de realizar un estudio longitudinal en el cual se

analizaran los efectos de las tareas en la actuación de los alumnos durante el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera.

En esta investigación, se ha procedido a relacionar la actuación de los alumnos en términos de la corrección gramatical y la complejidad de las tareas demostrando que efectivamente existe una relación en tal sentido. Las tareas de menor complejidad cognitiva promovieron una mayor corrección gramatical y las de mayor complejidad cognitiva, una menor corrección gramatical. Por otra parte, las tareas dialógicas originaron una menor corrección gramatical mientras que en las tareas monológicas es evidente una mayor corrección gramatical en la producción oral de la lengua meta. Dichas afirmaciones permiten validar la hipótesis formulada en este estudio. A saber, la producción oral de los aprendientes de una segunda lengua en términos de la corrección gramatical se ve afectada por la complejidad cognitiva de las tareas.

La confirmación de la hipótesis tiene implicancias directas en la enseñanza de una segunda lengua. En efecto, el hecho de tener bases empíricas que avalen el efecto que tienen las tareas en la actuación de los alumnos es de gran utilidad para los profesores. En este sentido, estos resultados serían un sustento que les permitiría a los educadores seleccionar y luego diseñar tareas de acuerdo a las expectativas de aprendizaje. De esta manera, los profesores podrían manipular variables tales como la complejidad cognitiva, las condiciones y dificultades de las tareas con el propósito de promover una mayor corrección gramatical, fluidez y complejidad de la producción oral de los alumnos.

Otro aspecto a considerar es el uso de las tareas como instrumentos de evaluación. En este sentido, los profesores podrían abocarse tanto a la elaboración de instrumentos de evaluación como a la realización de evaluaciones utilizando las tareas como unidades de análisis que poseen características inherentes (complejidad cognitiva, condiciones y dificultades). Por esta razón, es necesario continuar investigando en esta área y proveer a los educadores de bases sólidas para la elección de tareas de acuerdo a los efectos de éstas en la actuación de los alumnos y, en consecuencia, en el desarrollo de la interlengua de los aprendientes.

Por otra parte, sería conveniente incluir el análisis de las tareas en términos de sus características, i.e., complejidad cognitiva, condiciones y dificultad, en la elaboración de programas de inglés como segunda lengua con el objeto de establecer una adecuada secuencia de tareas en el aprendizaje. En variados estudios (Robinson 2001, Foster y Skehan 1996, Ellis 2003), se sugiere que la carga cognitiva se vería reducida en la medida en que los alumnos sean expuestos a tareas de una complejidad cognitiva similar en variadas ocasiones. Este hecho favorecería la producción de la lengua meta tanto en lo concerniente a la corrección gramatical como a la fluidez y la complejidad. No obstante, más estudios son necesarios en esta área con estudiantes chilenos de inglés como una segunda lengua.

Si bien la muestra de este estudio fue reducida y por lo tanto sus resultados no pueden ser concluyentes, el análisis reveló distintas tendencias. Por una parte, se aprecia que a mayor complejidad cognitiva de las tareas, menor es la corrección gramatical en la actuación de los aprendientes y, por otra, se observa que las tareas monológicas promueven una mayor

corrección gramatical en comparación con las tareas dialógicas. Las tendencias identificadas en este estudio necesitan ser refrendadas en estudios futuros en este ámbito.

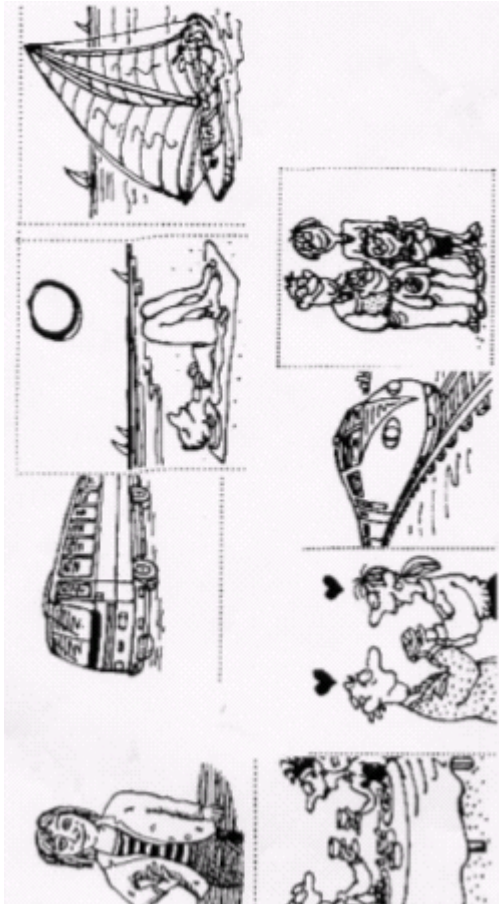
Finalmente, sobre la base de las tendencias detectadas en la investigación, es posible sugerir que la tarea debe ser considerada como un factor importante en la elaboración no solo de sílabos instruccionales sino también de instrumentos de evaluación. Aun más, la utilización de las tareas como unidades de organización instruccional en los programas de enseñanza de una segunda lengua permitiría una apropiada graduación del aprendizaje pertinente a los fines últimos de un eficiente programa de enseñanza-aprendizaje, i.e. la adquisición progresiva de la lengua meta.

APÉNDICE A: INSTRUMENTOS DE ELICITACIÓN DEL CORPUS

Tarea Monológica Simple

Instrucciones:

Observa la siguiente serie de ilustraciones y narra una historia a partir de estos dibujos. Tienes 5 minutos para planificar tu discurso antes de realizar la grabación.



Tarea Monológica Compleja

Instrucciones:

Observa las siguientes fotos y crea una historia a partir de éstas. Mientras grabas tu discurso, no podrás ver las imágenes.



Tarea Dialógica Simple

Instrucciones:

Observa el siguiente mapa y luego da instrucciones a tu compañero de cómo llegar del punto A al B. Sigue la ruta marcada.

Imagen 1: ALTERNATIVA A

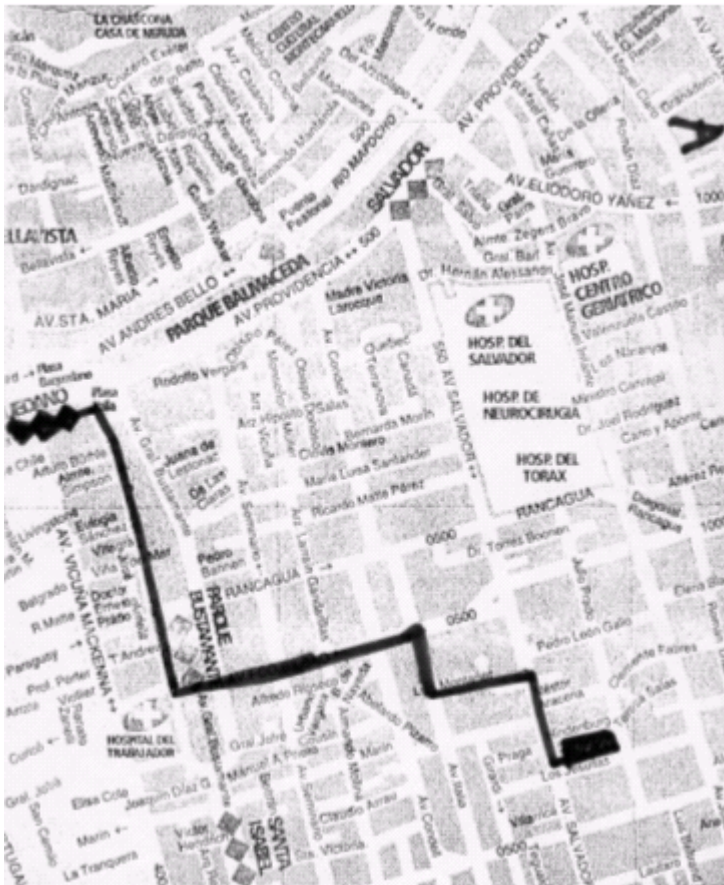


Imagen 2: ALTERNATIVA B



Tarea Dialógica Compleja

Instrucciones:

Da instrucciones a tu compañero de cómo llegar del punto A al B.

Imagen 3: ALTERNATIVA A



Imagen 4: ALTERNATIVA B



APÉNDICE B: CORPUS Y ANÁLISIS DE LAS TAREAS MONOLÓGICAS

TAREAS MONOLÓGICAS

SUJETO 1 Tarea simple				
Cláusula	Sin error	Tipo de error		Comentario
		gramatical	léxico	
She is a girl	✓			
and she's remembered, remembering a trip	X		X	Expresión equivocada
that she had had a few years ago	✓			
when she went to the beach on vacation	✓			
and there she met a man	✓			
who was also on vacation	✓			
eh they had a good time	✓			
they also went to a lot of dinners together	✓			

and then they fall in love	X	X		Tiempo
but they had to return to their own cities	✓			
but she they continue liking and meeting each other	✓			
and a few years later, a month later, they got married	✓			
and had two children, one boy and one girl.	✓			
[Sorry, I forgot], she went to the beach on a bus	X		X	Preposición.
and returned to her town on a train	X		X	Preposición.
because it was faster	✓			
Total Cláusulas: 16	Cláu sulas sin error : 12	1=25 %	3 =75%	75% libre de error

Sujeto 1: Tarea Compleja			
--------------------------	--	--	--

Cláusula	Sin error	Tipo de error		Comentario
		Gramatical	Léxico	
Eh, she's a girl,	✓			
her name is whatever, mark,	✓			
who is talking to a girlfriend	✓			
because she has to, she has to make a trip eh to India	✓			Se considera como una sola cláusula y no dos, ya que el sujeto está estructurando su discurso.
because she's a designer,	✓			
so she have to get more ideas	X	X		La conjugación es incorrecta.
so she have to go to India	X	X		La conjugación es incorrecta.

and she's talking about it ,	✓			
eh she has to take her car to go to the airport	✓			
and get to India	✓			
so eh she did that	✓			
and when she arrived to India	X		X	Preposición
she realized that it was a very crowd city with a lot of people	X		X	Expresión Equivocada
and she got a lot of ideas there	✓			
but she decided to go to the beach also	✓			
so she talked to her boss	✓			
and that her boss wasn't very pleased with that	✓			
and they had a huge fight	✓			
but she won	✓			
because if he wanted to have a new fragrance	✓			

eh she have to have more ideas	X	X		La conjugación es incorrecta.
so she went to the beach <i>in</i> a very fast car <i>with</i> eh especially for the beach for driving in the sand,?	X	X	X	Preposición Expresión Equivocada Patrón sintáctico incorrecto
and also she took a lot of shoes	✓			
because she loved that	✓			
and there she saw a very nice ,[I don't know the name], <i>sea star</i>	X		X	Expresión Equivocada
and she got a very brilliant idea for the new fragrance	✓			
and she was very pleased and happy	✓			
so she returned to her country.	✓			Errores léxicos y gramaticales

				en una misma cláusula.
Cláusulas: 28	Cláusula sin error : 21	4=36.36%	7=63.63%	75% libre de error

Sujeto 2 Simple				
Cláusula	Sin error	Tipo de error		Comentarios
		Gramática	Léxico	
There is a girl	✓			
who is going to take a trip	✓			
she take a bus	X	X		Conjugación
and she goes to the beach	✓			
in the beach she is in her towel	X		X	Transferencia

there is a guy sailing	✓			
they met each other	X	X		Tiempo
they go to dinner	✓			
they fall in love	✓			
then they go to somewhere	X		X	Preposición
may be they return to their house	X		X	Expresión Equivocada
and they have children	✓			
Total cláusulas: 12	Cláusu las sin error:7	2=40%	3=60 %	58.33%

Sujeto 2 Tarea Compleja			
Cláusula	Sin error	Tipo de error	Comentarios

		Gramatical	Léxico	
There are two friends	✓			
talking about writing a letter to somebody in some place another sea	X	X	X	Subordinación Expresión equivocada
they go to a library to buy envelopes and some paper to write the letter	X		X	Expresión equivocada
then they go to see some people some kind of magicians	X		X	Expresión equivocada
and these people told them to where this guy or girl is	X	X	X	Preposición. Tiempo

				o. Patrón sintáct ico equiv cado
they don't need to write a letter	✓			
<i>they need to go to see that person</i>	X		X	Expres ión equiv cada
so they took their car	✓			
and they go to this place	✓			
and the first that they see is a dog and one person	X	X		Patrón Sintáct ico Incom pleto
but then [they are] they continue driving the car	✓			

and they saw a crowd of people, a lot of people	X	X		Tiempo
but they meet this person	✓			
there is a guy	✓			
and the guy gave this, one of the girls a perfume as a gift	X	X		Tiempo
and then she took out her shoes	X	X	X	Expresión equivocada. Tiempo.
left them on the sand	X	X		Tiempo
and she lies here to go to ride on his car	X		X	Expresión equivocada.
and then[I for got to ..][and they] the guy stopped the car	X	X		Tiempo

				o
when he see a sea star	X	X	X	Expresión equivocada. Conjugación.
Cláusulas: 21	Sin error: 8	8=58.3 3	7=46.6 6%	38.09% Mix of tenses.

Sujeto 3: Simple				
Cláusula	Sin error	Tipo de error		Comentarios
		Gramática	Léxico	
There was a girl named Carolina	✓			

who was very bored	✓			
and was very sad	✓			
because she was alone	✓			
so one day she took a bus to the beach	✓			
because she wanted to have a very good time there	✓			
so when she was at the beach	✓			
she saw a very good looking man	✓			
and she said oh he's the man of my life	✓			
so she invited him to have dinner the same night	✓			
and after many days they fall in love	X	X		Tiempo
and then they move to the city	X	X		Tiempo
and they get married	X	X		Tiempo
and they have a lot of children	X	X		Tiempo
and they lived happily for ever.	✓			

Cláusulas: 15	Cláusulas sin error: 10	4=80%	1=20%	66.66%
---------------	-------------------------------	-------	-------	--------

Sujeto 3 Compleja				
Cláusula	Sin error	Tipo de error		Comentarios
		Gramatica	Léxico	
There was a girl	✓			
who was reading some books in her house	✓			
and then her boyfriend arrives to her house	X	X	X	Tiempo Preposición .
and started to talk	✓			
and they started to fight about some silly thing	✓			

and the girl was start to cry	X	X		Tiempo
and she went to [her friends'] her best friend's house	✓			
and then they started to talk about the problem	✓			
and the friend says that she needs to do some sightseeing to the city	X	X		Tiempo
and the girl went to buy some things	✓			
she buyed, she bought a lot of clothes and shoes	✓			
and then she went to the downtown to visit many stores	X		XX	Preposición . Expresión equivocada
and then she saw in a very special store a sea star	X	X		Patrón Sintáctico incorrecto.
and she said that it was so beautiful	✓			
that she bought it	✓			
even if this star was very expensive	X	X		Patrón Sintáctico

				incorrecto
then she took her car	✓			
and she left the city	✓			
and she never saw again her boyfriend.	X	X		Patrón Sintáctico incorrecto.
Cláusulas: 19	Cláusulas sin error: 12	4=50%	4=50%	63.15%

Sujeto 4 Simple				
Cláusula	Sin error	Tipo de error		Comentarios
		Gramática	Léxico	
		1		
Paulina was feeling very lonely	✓			
and she decided to do something about her life	✓			

she packed all her stuffs	X	X		Número
and moved to Valparaiso	✓			
there she began everything again	✓		X	Expresión equivocada
her life was more relaxed	X		X	Expresión equivocada
every afternoon she went to the beach	✓			
and she practiced new sports	✓			
anyhow she was still feeling very lonely	✓			
she didn't know what to do	✓			
until one day she met this guy	✓			
out of nothing he asked her for dinner	X		X	Expresión equivocada
and they went to a very fancy restaurant	✓			
just one week passed when suddenly he was asking her to marry him	X	X		Cohesión: suddenly+si

				imple past
she was so much in love	✓			
that she accepted it	✓			
the problem was that this guy lived in Concepcion	✓			
but really was this a problem?	✓			
No,	✓			
she was already lonely	✓			
before she met him	✓			
she didn't have nothing in her life	X		X	Expresión equivocada
so she said aha	✓			
well, I'm going to move with him	✓			
so they took a train	✓			
and they moved to Concepcion	✓			
where they had a beautiful family with two kids	✓			

and they lived happily for ever and ever. The end	✓			
Cláusulas: 29	Sin error: 24	1=20%	4=80%	82.75%

Sujeto 4 Compleja				
Cláusula	Sin error	Tipo de error		Comentarios
		Gramática	Léxico	
One day Jessica and Claudia were talking about life	✓			
suddenly the marriage Sujeto appeared in the conversation	✓			
Claudia said that she wanted to marry a guy from India	✓			
Jessica got very, very mad	✓			
she said no	✓			
You can't marry this guy	✓			

you will have to change everything you already have	X		X	Expresión equivocada
even the place you live	✓			
you will have to change your beautiful and <i>lonely</i> apartment to a crowded department	X		X X	Expresión equivocada
look here,	✓			
in India where there are so much people	X	X		Mal uso de cuantificadores.
and besides are you really sure you love this guy?	✓			
She asked also	X	X		Patrón Sintáctico Incorrecto.
look	✓			
Claudia was very sure about what she wanted	✓			
and she went to talk to Geoffrey	✓			

that was the name of the guy she loved	✓			
she said I'm not sure if I want to marry you	✓			
because I wouldn't have nothing	X		X	Expresión equivocada
but Geoffrey said well, If you marry me I'll give you a perfume, a car and also a thousand of shoes	X		X	Expresión equivocada
Claudia was what we call a material girl	✓			
so she happily accepted	✓			
that was almost the end of the story	✓			
they moved to India	✓			
they married	✓			
we could say that she lived happy	X	X		Adjetico/Adverbio
because she had a husband,	✓			
she had everything she ever wanted	✓			
and she moved to this beautiful place in India	✓			

and that's it.	✓			
Cláusulas: 30	23	3=37.5%	5=62.5%	76.66%

Sujeto 5: Simple				
Cláusula	Sin error	Tipo de error		Comentarios
		Gramatical	Léxico	
Betty is a business woman	✓			
who is in vacation	X	X	X	Preposición. Tiempo
and she took a bus to the beach	✓			
she spent some time on the beach	✓			
taking sun and bathing on the sea	X	X	X	Expresión equivocada
then she was watching the sailors	✓			Tiempo
she finds a man very attractive	X	X		Patrón

				sintáctico incorrecto.
then they start to talk	✓			
and have dinner a couple of days,	X		X	Expresión equivocada
on that dinner they fall in love	X	X		Cohesión
they think of getting married	X		X	Expresión equivocada
so they get married	✓			
and they go the city	X		X	Preposición
where they live	✓			
and they bought a house together	X	X		Tiempo
and few years later they have a wonderful boy and a girl	✓			
Cláusulas: 16	Sin error: 8	6=54.54%	5=45.45%	50%

Sujeto 5 Compleja				
Cláusula	Sin error	Tipo de error		Comentarios
		Gramatical	Léxico	
A couple of friends were talking in a café	✓			
they were talking about getting married and their position in life	X		X	Expresión equivocada
so one of these girl, Monica sent a letter to another friend	✓			
telling what she was thinking about	✓			
she was an Arabian girl	X	X		Tiempo
and she has a different perspective of life	✓			
because they have a different culture,	✓			
so she told her that it was fine	✓			
that she finds the right boy	X	X		Tiempo
so this girl went to like a fair	✓			

and start looking wedding dresses and all kind of stuff	X	X		Tiempo
and then she finds a boy	✓			
who asks her for stay together	X	X	X	Expresión equivocada
and get married	✓			
but she refuses	✓			
because she remember the advice of her girlfriend	X	X		Conjugación
and she says no	✓			
so this boy was really in love of her	X		X	Preposición
and he start to giving some presents	X	X		
he bought her perfume	✓			
but she didn't mind or care about the present	✓			
and the boy sent her some shoes	✓			
and invite her to the beach	X	X		Conjugación

so they were to the beach	X		X	Preposición
and took some journey on a car	X		X	Expresión equivocada
and then he give to her [a I don't know, estrella de mar] he give some presents	X	X		Conjugación
and then she realize	X	X		Conjugación
that the boy was the appropriate one	✓			
so finally she says to the boy	X	X		Tiempo
and they get married.	X	X		Tiempo
Cláusulas: 30	14	11=68.75%	5=31.25%	46% Mix of tenses

Sujeto 6 Simple				
Cláusula	Sin error	Tipo de error		Comentarios
		Gramatical	Léxico	
There's this lady	✓			

who went on vacation to the beach	✓			
where she met a guy,	✓			
they spent some time together	✓			
they fell in love	✓			
after their vacation they went back home	✓			
they got married	✓			
and now they have two children	✓			Simple sentences (estructuras y vocabulario)
Cláusulas: 8	8	0	0	100%

Sujeto 6 Compleja				
Cláusula	Sin error	Tipo de error		Comentarios
		Gramatical	Léxico	

There are these two friends	✓			
who are talking about the story	✓			
one of them wrote on her diary	✓			
from when she was living in Afghanistan	X		X	Expresión Equivocada
and she had to wear burkas	✓			
from which she couldn't see very well, the streets and everything	X	X		Patrón Sintáctico incorrecto.
she also remembers the market and the city	✓			
, where she used to live	✓			
and how she misses being with her boyfriend	✓			
wearing perfume	✓			
going to the beach	✓			
buying clothes	✓			
and doing her normal stuff.	✓			

Cláusulas: 13	11	1=33.33%	2=66.66%	84.61% (oraciones simple, 2 cláusulas subordinadas)
---------------	----	----------	----------	---

Sujeto 7 Simple				
Cláusula	Sin error	Tipo de error		Comentarios
		Gramatical	Léxico	
This is the story of Jane	✓			
she is a very down woman	X		X	Expresión equivocada
she was deciding for her trip to the beach	X	X	X	Tiempo.
so she decided to travel by bus	✓			
and well, this day she gets to the beach at 2 o'clock	X		X	Expresión equivocada
so she decides to go to the beach	✓			

and go to have fun there	✓			
so once she was there	✓			Tiempo
she decides to go to the sea	✓			
and take a boat to go to the sea	✓			
and then once she was there	✓			
she met some	X		X	
and immediately she fell in love of with him	X		X	preposición
so this day at night they went to a bar	X		X	Expresión equivocada
and she found that he was in love to her too	X		X	preposición
so they got married	✓			
and decide to go to honeymoon to by train to the south of Chile	X	X		tiempo/conjugación
well a lot time passed they had two childrens	X		X	Número
and they were very happy	✓			

Cláusulas: 19	10	3=27.27%	8=72.72%	52%
---------------	----	----------	----------	-----

Sujeto 7 Compleja				
Cláusula	Sin Error	Tipo de error		Comentarios
		Gramatical	Léxico	
And this is the story of two friends Maria and luisa	✓			
that they were interested in different cultures	✓			
so they started to read a lot of books about other cultures	✓			
and they found out Arabian cultures	X		X	
so they wanted to make like a search	X		X	
and dress like that woman that kind of womans	X		X	Número
so they decide to go to that country by car	X	X		Conjugación
they traveled a lot, a lot a lot of time	X		X	Expresión equivocada

and once they got there	✓			
they start to turn their life with this type of people	X	X	X	Patrón sintáctico incorrecto. Expresión equivocada.
but one of the girls fell in love with a guy, an American guy	✓			
so this guy made her to come back to the United States	X		X	preposición
and dress like the common girls	X		X	Expresión equivocada
so one day this guy proposed her marriage	✓			
and because of this he gave her a perfume, a very excite perfume	X		X	Expresión equivocada
this perfume will make her like they will love of him	X	X	X	Tiempo. preposición
and then they got married	✓			

and this they was very rich	X	X		Conjugación
he bought her a lot of shoes and a very expensive car	✓			
she was very very happy	✓			
so they decide to go to honeymoon	X	X	X	Tiempo. Preposición
and they went to the beach, a very exotic beach	✓			
where they found like a star in the sun	✓		X	Expresión equivocada
and the guy told her that this will be her gift	X	X		Patrón sintáctico incorrecto.
to be very very happy for all the time	X		X	Expresión equivocada
Total Cláusulas:26	12	6=33.33%	12=66.66%	46%

Sujeto 8 Simple

Cláusula	Sin error	Tipo de error		Comentarios
		Gramatical	Léxico	
This is the story of Ann	✓			
and how she met her husband	✓			
One day she decided to travel to the beach to her holidays	X		X	preposición
. then she saw a man sailing	✓			
then they went out on a date	✓			
they had dinner	✓			
they fell immediately in love	✓			
then they went traveling again	✓			
they traveled around the city by train	✓			
and then few years later they got married	✓			
and had two beautiful children, one boy and one girl	✓			Simple sentences

Cláusulas: 11	10		1=100%	90.9%
---------------	----	--	--------	-------

Sujeto 8 Compleja				
Cláusula	Sin error	Tipo de error		Comentarios
		Gramatical	Léxico	
Two friends were talking about their lives	✓			
about how they went to the beach	✓			
and went to travel	✓			
they met a man	✓			
one of the girls fell in love with him	✓			
they were arguing about how he flirt with another woman	X	X		tiempo
then the two girls talk about the cities they have visited	X	X		tiempo
they went to Pakistan	✓			

they saw different cultures	✓			
and how women got dressed there	✓			
then they went to the beach	✓			
they have a very nice time there	X	X		tiempo
they went shopping	✓			
and they took a lot of pictures	✓			
and they saw a ...	X		X	Patrón Sintáctico incompleto
they went to the beach	✓			
and go swimming	X			tiempo
and have a very good time there	X			tiempo
Cláusulas: 18	12	3=75%	1=25%	66.66%

Sujeto 9 Simple

Cláusula	Sin error	Tipo de error		Comentarios
		Gramatical	Léxico	
This is a love story about a girl	✓			
who went to the beach	✓			
she went there to rest	✓			
and to have fun [I guess]	✓			
and there she met a guy	✓			
who had a sailing boat	✓			
and they met in that summer maybe	✓			
he asked her out	✓			
because he liked her like immediately	✓			
and they went to have dinner together	✓			
and after a few days they fell in love	✓			
and they decided to go	✓			

and travel around the world together	✓			
and after they traveled a lot	✓			
and they did a lot	✓			
, they realized they were very in love	✓			
and decided to get married	✓			
and after they got married	✓			
and after a few years they had two kids a girl and a boy	✓			
They are still together	✓			
and she hasn't forgot the day	✓			
when she met him at the beach	✓			
and he hasn't forgot the first time	X	X		conjugación
when the first time she realized she was in love with him	✓			
Cláusulas: 24	23	1=100		95.83%

Sujeto 9 Compleja				
Cláusula	Sin error	Tipo de error		Comentarios
		Gramatical	Léxico	
This one is a story about two friends	✓			
who were good friends since a very long time			X	preposición
and one of them had a boyfriend	✓			
and the other, the other one was just like the third part of the relation	✓			
and she found out that his boyfriend of her friend had a diary	✓			
and when she finds it	✓			
she read it	✓			
and she read that the guy had an had an affair with another woman in the middle east	✓			
and when she told the friend	✓			
she did not believe it	✓			

so they had a fight	✓			
and they weren't in touch with each other	✓			
and the one who had a boyfriend decided to go	✓			
and look for this girl his her boyfriend had in another part	✓			
so he fell very lonely	X		X	
and he decided to go alone	✓			
and he traveled to the middle east to find that girl	✓			
and she searched	✓			
and searched for her a lot everywhere for her	✓			
until she find her	X	X		tiempo
and when she find her	X	X		tiempo
she talked to her	✓			
and she confront his boyfriend	X			tiempo

and told her	✓			
that if it was true	✓			
that he was having a relation	X		X	Expresión equivocada
and they had a fight	✓			
they broke up	✓			
he told her the truth	✓			
that he was having a relation with another woman	✓			
then she left him	✓			
but he realized he left her	✓			
that everything he remembers her	X		X	Expresión equivocada
her perfume was something	✓			
that he smelled everywhere	✓			
and was something he could not forget her way	✓			

the way she looked	✓			
and he could not forget the way she was	✓			
so he followed her	✓			
and asked her to forgive her to forgive him	✓			
and he asked her to get back together	✓			
so they did	✓			
she forgive him	X	X		tiempo
and he bought her a lot of things, a lot of shoes, a lot of	✓			
well, he bought her a ..	X		X	abandono
they went	✓			
and travelled together	✓			
and they did a lot of things together	✓			
until they decided to get married	✓			
and went to the beach	✓			

and married in the beach	X		X	preposición
and lived happy ever after	X	X		
Total Cláusulas: 52	44	40%	60%	

Sujeto 10 Simple				
Cláusulas	Sin error	Tipo de error		Comentarios
		Gramatical	Léxico	
Well, there is a girl	✓			
that wants to go to the beach	✓			
and she went to catch the bus	✓			
then she went to the beach	✓			
she was in the beach	X		X	preposición
and then she went for a ride on a boat	✓			
then she had dinner with a man	✓			

which she fall in love with	X	X		
then they went on a trip on train	✓			
and then they had a family, two kids.	✓			
Total cláusulas: 10	8	50	50	

APÉNDICE C: CORPUS Y ANÁLISIS DE LAS TAREAS DIALÓGICAS

TAREA DIALOGICA SIMPLE

Sujeto 1					
Cláusula	Sin error	Tipo de error			Comentario
		Pragmático	Gramática	Léxico	
L: you are <i>in</i> Uniacc,	X			X	Preposición
yeah, you go out of the university	X	X			énfasis inapropiado

and then turn left	✓				
D: Wait	✓				
L: <i>the street between Hindenburg and Los Jesuitas ?</i>	✓				
D: OK,					
L: and then you turn left	X	X			énfasis inapropiado
and you walk straight 1, 2, 3, three blocks	X	X			énfasis inapropiado
D: mh					
L: there is a number 0500,	✓				
then you turn eh right going straight to avenida Avenida Francisco de Bilbao,	X		X		Subordinación
ah you walk again three blocks	X			X	Preposición

D: aha					
L: yeah, three blocks from down,	X		X		Patrón Sintáctico incompleto
and then you turn left again to the street named Arzobispo Larraín Gandarillas,	X	X		X	énfasis inapropiado preposición
there you walk straight	X			X	Expresión equivocada
and walk one, two, and three blocks again	✓				
and then you turn ,	X		X		Patrón sintáctico incompleto
it's a very small street	✓				
you turn to the right to the street called Avenida Seminario,	X		X		Patrón sintáctico equivocado

you are there	✓				
and you turn again to the left Ok?	X		X		Patrón sintáctico equivocado
D: yeah					
L: left and walk straight two blocks ,	✓				
and then you realize that you are on Avenida Providencia	✓				
and you have to turn again to the right and just here in the corner	X		X		Patrón sintáctico equivocado
D: You said Providencia?	✓				
L: yeah					
D: so we got here (showing the map)	X		X		tiempo
Nº Cláusulas: 24	Sin error:	15.3%	53.8%	33.3%	0.41

	10				
--	----	--	--	--	--

Sujeto 2					
D: you turn to the right into avenida salvador,	X		X		Patrón sintáctico equivocado
you walk straight till Luis Montaner	X	X		X	énfasis inapropiado expresión equivocada
L: yeah					
D: In Luis Montaner, you turn left,	X	X		X	énfasis Preposición
you walk into Luis Montaner street	X	X		X	énfasis Preposición
and then you turn right to Avenida jose Francisco Bilbao in 0500, Avenida Franciso Bilbao,	X			X	Preposición
and you are gonna be in Francisco Bilbao	X			X	Preposición

in Luis Montaner you turn right	X	X		x	énfasis Preposición
L: yeah					
D: Luis Montaner turn right	X		X		Omisión de Preposición
L: it says that			X		Omisión de Preposición
D: Well, Luis Montaner turn left	X		X		Omisión de Preposición
, turn left in Luis Montaner till Avenida Francisco Bilbao	X			X	Preposición
L: yeah					
D: You are in Francisco Bilbao..	✓				
you walk into Avenida Francisco Bilbao,	X			X	Preposición
ahead you walk straight till ej Ramon Carnicer Street	x		X		Patrón sintáctico equivocado
L: yeah					
D: There's a subway there	✓				

L: yeah					
D: Then in Ramon Carnicer street you turn,	X		X	X	Patrón sintáctico incompleto
well, you are in that street,	✓				
because you were in Francisco Bilbao,	✓				
you turn left	x	X			Énfasis inapropiado
You are in Ramon Carnicer	✓				
you walk straight one or two blocks till Baquedano subway or Plaza Italia	x	X			Énfasis inapropiado
D: you turn left, in Avenida Francisco Bilbao you turn left,	x			X	Preposición
L: let me see it	X		X		Patrón sintáctico inadecuado
D: Avenida Francisco Bilbao you turn	x		x		Patrón sintáctico incompleto
L: I have to go to Baquedano?	✓				

D: yeah you have to go ,	X		X		Patrón sintáctico incompleto
you walk ahead Ramon Carniçer till the Subway Baquedano, the Baquedano Station	x		X		Orden sintáctico equivocado
L: mh					
Nº Cláusulas: 26	Sin error: 6	23%	38, 4 %	38,4%	0.23

Sujeto 5					
P: First you have to walk ahead from Av. Salvador until Francisco Bilbao Av,	X			X	Expresión equivocada
. then you have to turn left to from Francisco Bilbao Avenue	X			X	Preposición incorrecta
and you have to walk 3 blocks	✓				
and then you have to turn north on Arzobispado Larrain Gandarillas	✓				

then you have to walk three blocks	✓				
and turn left in Ma. Luisa Santander and Seminario Av.,	✓				
you have to walk north two, three blocks and in Rodolfo de Gana St	X		X		Patrón sintáctico incorrecto
you have to come left	X			X	
and there you are.	✓				
F: here I am	✓				
Nº Cláusulas: 10	Sin error: 6	0%	25%	75%	0.6

Sujeto 3					
F: Walk along 2 blocks until Luis Montaner Av.	✓				
From Uniacc university, then walk 1 block until Italia Av.,	✓				
and then turn right	✓				

and walk along until Francisco Bilbao Av,	✓				
then turn left and walk 5 blocks until Ramón Carnicer ,	✓				
and then turn right	✓				
and walk until Plaza Italia,	✓				
there are like 6 blocks	X		X		Patrón sintáctico incorrecto
and then turn left	✓				
and there is Baquedano Metro Station.	✓				
P: OK					
N° Cláusulas: 10	Sin err or: 9	0%	100 %	0%	0.9

Sujeto 8					
----------	--	--	--	--	--

C: From uniacc, which is in Los Jesuitas, Salvador with los jesuitas.	X		X		Patrón sintáctico incorrecto
C: Hospital del Salvador?	✓				
B: yeah					
C: on the right is Salvador St.	✓				
B: Si					
C: Then los jesuitas	X		X		Patrón sintáctico incorrecto
B: Yeah					
C: The you are in Salvador Avenue,	X			X	Preposición
you turn to your right until Bilbao Av	X		X		Patrón sintáctico incorrecto
B: yeah					
C: NO, to your left, to your left on Bilbao Av.	✓				
B: Aha					
C: First is Los jesuitas, then Hindenburg	X		X		Patrón sintáctico

					incorrecto
B: si					
C: keep walking to the left, to Pedro Leon Gallo	✓				
B: yeah					
C: and then, there's Bilbao that goes down	✓				
B: where's Bilbao?	✓				
C: It's before Rancagua	✓				
B.yeah					
C: Then you go down to Bilbao until Arzopispo Larrain Gandarillas on your left	✓				
B: Arzopispo Larrain Gandarillas?	✓				
C: Arzopispo Larrain Gandarillas	✓				
B: In Bilbao turn to the left?	X		X		Patrón sintáctico incorrecto
C: In Salvador you go to Bilbao, down to Bilbao until you get to Arzopispo Larrain Gandarillas on the left	X		X	X	Preposición Patrón sintáctico

					incorrecto
B: before Vicuña Mackenna?	✓				
C: yes, after Av Italia and infante..	✓				
it's near	✓				
where it says Metro Parque Bustamante	✓				
Where are you?	✓				
B: in Bilbao with Parque Bustamante	✓				
C: No, it's before	X		X		Patrón sintáctico incorrecto
B: Larrain Gandarillas?	✓				
C: Yes, then you have to turn left,	✓				
you go through Larrain Gandarillas until Ma Luisa Santander,	X			X	Preposición
you down on Ma. Luisa Santander to Seminario, Av. Seminario	X	X	X		Énfasis Patrón sintáctico incorrecto

B: Larrain to the left?	X		X		Patrón sintáctico incorrecto
C: yes, to the left, to Providencia	X				Patrón sintáctico Incompleto
B: yeah, Maria Santander	X				Patrón sintáctico incompleto
C: Go down from Ma Luisa Santander to Seminario	✓				
which is one block from Larraín Gandarillas	✓				
B: yeah					
C: and then turn left to Providencia,	✓				
go through av. Seminario until you get to Rodolfo del Valle,	X			X	Preposición
and then you go left	X			X	
B: here?					
C: yeah					

Nº Cláusulas: 36	Sin error: 21	6.6 %	60%	33. 33 %	0.58
------------------	------------------	----------	-----	----------------	------

Sujeto 7					
B: Walk along Salvador St until Luis Montaner	✓				
and turn on the left,	X		X		Patrón sintáctico
then you are be in Av. Italia	X		X		Conjugación
C: yeah					
B: Then you walk along until Bilbao Avenue	✓				
C: From Avenida Italia?	✓				
B: yes, one block,	✓				
then turn to the left in Bilbao St,	X		X		Patrón sintáctico
C: aha					

B: Walk along until Ramon Carnicer	✓				
C: aha					
B: Walk along until Ramon Carnicer until Plaza Maya	✓				
C. wait	✓				
B: on the left it's the metro	X		X		Patrón sintáctico
C: Oh, yes,...					
Nº Cláusulas:11	Sin error:7	0	100%		0.6

Sujeto 10					
M. You have to turn right and 3 blocks,	X		X		Patrón sintáctico incompleto
then you gotta turn right.	✓				
J. Where are we?	✓				
M: At UNIACC	✓				

M: You gotta turn to the right 3 blocks,	X		X		Patrón sintáctico equivocado
then turn left till you get to Frnacisco Bilbao.	✓				
Then turn left	✓				
till you get to Francisco Bilbao	✓				
J: I'm lost where are we?	✓				
M: From Uniacc 3 blocks to the right,	X		X		Patrón sintáctico incompleto
then to the left till you getto Fco. Bilbao,	X		X		Patrón sintáctico incompleto
then to the right					
and then to the left					
and get to Av. Seminario,	X		X		Patrón sintáctico
then straight ahead to ...	X		X		Patrón sintáctico

J: Straight ahead to providencia?					
M: Yeah					
Nº Cláusulas: 13	Sin error:7		100%		0.53

Sujeto 9					
J: We start at Uniacc between Hinderburg and Los Jesuitas,	X		X		Patrón sintáctico incompleto
and we turn to the right, to Salvador	X		X		Patrón sintáctico equivocado
and we go ahead	X			X	Expresión equivocada
and turn left in Luis Montaner	X			X	Patrón sintáctico incompleto
M: Yeah					
J: And then we go ahead	X			X	Patrón sintáctico

					incompleto
until you get to Avenida Italia	✓				
and turn right	X		X		Patrón sintáctico Incompleto
and the first street in Bilbao you turn left.	X		X		Patrón sintáctico equivocado
M: Can you repeat that please?	✓				
J: You go ahead until Av, Italia.	X			X	Expresión equivocada
M: Where?	✓				
J: In Luis Montaner you go ahead until Av Italia, the first street.	X			X	Preposición
M. Yeah.					
J: And in Av. Italia you turn to the right.	X		X		Patrón sintáctico equivocado

M. turn?	X				Patrón sintáctico Incompleto
J: right,	✓				
the first street that is Bilbao,	X		X		Patrón sintáctico Equivocado
you turn to the left.	X	X	X		Énfasis Patrón sintáctico
M: into Bilbao?	✓				
J: into Bilbao and you go ahead until you pass parque Bustamante, until... you get to Ramón Carnicer	X		X	X	
M. yeah					
J: And when you get to Ramón Carnicer you get to the right.	X	X		X	énfasis Expresión equivocada

M: aha					
J: Go ahead..	✓				
until you get to Plaza Italia	✓				
In Plaza Italia you turn to the left	X	X	X		Patrón sintáctico
and you get to Estación Baquedano	X	X			énfasis
M. OK					
Nº Cláusulas: 24	Sin error : 7	20%	45%	35%	0.29

Sujeto 4					
G: It's very easy to get to the Baquedano Station from Uniacc.	✓				
First you have to walk straight ahead from Av. Salvador,	✓				

then you have to turn right in Luis montaner Street.	✓				
C: OK					
G: Then keep walking straight ahead by Italia Avenue.	X			X	Preposición
C: All right.					
G: And then, walk,	X		X		Patrón sintáctico Incompleto
no turn left in Franco. Bilbao Av.	X			X	Preposición
C.: OK					
G: You have to walk 4 blocks more and less	X		X		Coordinación
until you find Ramón Carnicer Street.	✓				
C: Yeah.					
G: That's next to Parque Bustamante.	✓				
C: Aha.					

G: Then walk straight ahead by Ramón Carnicer St opposite the traffic.	X			X X	Preposición Expresión equivocada
C: OK					
G: It's like when you walk to Providencia.	✓				
C: Ok					
G: If you walk straight ahead you will find Plaza Italia.	✓				
I don't know if you know where that is.	✓				
C: Yeah					
G: And next to Plaza Italia is Baquedano Station.	✓				
C: OK. Thank you.					
Nº Cláusulas: 14	Sin error: 9	0%	33.3 3%	66.66 %	0.62

Sujeto 6					
C. you have to walk down Salvador	✓				
until you get to Bilbao,	✓				
then you turn left,	X	X			
You walk three blocks	X	X			
and then you'll find Arzobispo Larraín, then ...	✓				
G: Wait, wait, I'm lost.	✓				
C: Walk down Salvador,	✓				
then Bilbao,	X		X		Patrón Sintáctico Incompleto
turn left	✓				
G: Left?					
C: left,.					
then 1, 2, 3 4 blocks,	X		X		Patrón Sintáctico

					Incompleto
then turn right at Arzopispo Larraín	X			X	Preposición
G: And Román Díaz?					
C: Román Díaz no,	X		X		Patrón Sintáctico Incompleto
Arzopispo Larraín is next to Seminaio,	✓				
and it's one block before you get to Seminario.	✓				
G: Ok. Bilbao, seminario and then...?					Abandono*** *
C. Before Seminario					
G: Before Seminario?					
C: you got Arzopispo Larraín.	X		X	X	Tiempo Preposición
G: Ok.					
C: And to your left you walk down 3 blocks.	✓				

G: OK					
C: Until you get to Ma. Luisa Santander.	✓				
There you turn left and you get to seminario.	X	X			Énfasis
G: OK					
C: And on Seminario, you turn right.	✓				
G: turn right.					
C: And you walk 1, 2, 3, 4 blocks	X	X			Énfasis
and you get to Rodolfo Vergara.	✓				
C: Found it?	X		X		Patrón sintáctico equivocado
G: No					
C: OK Larraín	X		X		Patrón sintáctico

					incompleto
and then you turn left at Ma Luisa Santander.	✓				
G: Yes					
C. Right on Av. Seminario	✓				
G. Ok					
C: then you walk down towards Providencia.	✓				
G: OK. Here we are.	✓				
Nº Cláusulas: 29	Sin error: 16	33.3 3%	50%	16.66 %	0.55

TAREA DIALÓGICA COMPLEJA

Sujeto 3					
F: You are in London Aquarium in the Westminster Bridge ,	X		X		Artículo incorrecto
there, turn right	✓				

and walk eh ...	X		X		Patrón Sintáctico Incompleto
P : m?					
F: Then turn right walk	X		X		Coordinación
and walk until the Whitehall street ,	X		X		Artículo incorrecto
there walk along until the new oxford street,	X		X		Artículo incorrecto
and then turn right, until the Gray's Inn Road	X		X		Artículo incorrecto
and there turn left,	✓				
and walk until the Swinton Street	X		X		Artículo incorrecto
and in front of the Swinton street, there is the Royal National Throat Nose and Ear Hospital.	X		X	X	Artículo incorrecto Preposición

P: Mhm.					
Número de Cláusulas:10	Sin error: 2	0%	88.8 8	11.11	0.2

Sujeto 5					
P: You are in City University in St. John Street	X			X	Preposición incorrecta
and OK You go down to St john St,	X	X			Énfasis inapropiado
then turn left in Clerkenwell Road	X			X	Preposición
then turn left again in Farringdon St New Bridge,	X			X	Preposición
F: here?					
P: yes,					
then the street change name to Balckfries	X		X		Tiempo

Bridge					incorrecto
and you stop in Stampford Street	✓				
and turn left to Southwark street	X			X	Preposición
there you have go to Southwark street turning to the left	X		X		Patrón sintáctico incorrecto
aha there is a place where you are supposed to be.	X		X		Artículo
F: The Shakespeare Globe Museum and Theatre?	✓				
P: yes.					
Número de Cláusulas:18	Sin error: 2	12.5 %	37.5 %	50%	0.18

Sujeto 8					
----------	--	--	--	--	--

C: You are in St John St.	✓				
B: Where am I? Wait	✓				
C: St John St.	✓				
C: It's between Goswell road and Roseberry Avenue	✓				
B: OK					
C: You are at the city university?	✓				
B: yeah					
C: You go through St John St to Clerkenwell Road	X			X	Preposición
B: mh					
C: You turn to the left to Black Friars Road	X	X	X		Énfasis inapropiado, patrón sintáctico
B: Mh? Sorry?					

C: to Farringdon Road	✓				
B: I turn to the left?	X		X		Patrón sintáctico equivocado
C: In Farringdon Road	X			X	Preposición
B: yeah					
C: you are in Clerkenwell Road	X			X	Preposición
B: yeah					
C: and then you go to the left	X	X		X	Énfasis Patrón sintáctico equivocado
and there there is another road, Farringdon Road	✓				
B: Oh, yeah					
C: si?					

B: yeah					
C: you go through down , you go down Farringdon Road	X		X		Énfasis, Patrón sintáctico equivocado
B: yeah					
C: eh until Southwark street	✓				
D: You have to go	X		X		Patrón Sintáctico Incompleto
B: southwark st ?yeah here	X		X		Patrón sintáctico Incompleto
C: then you turn to southwark bridge	X	X		X	Énfasis, preposición
yeah? And then you get to the summer Sumner St	X		X		Artículo Incorrecto
and there is where you go	X		X		Patrón sintáctico

					Incompleto
B:.....ah?					
C: Sumner st					
B: Southwark Bridge?					
C: yes and there you are in	X		X		Patrón Sintáctico Incompleto
B: the cathedral?					
C: No, no,					
B: In Southwark Bridge I go?	X		X		Orden sintáctico
C: No you stay there, in southwark bridge,	X			X	Preposición
and there between Southwak bridge and Southwark street there is something.	✓				
B: mh?					
C: and it's near sumner st	✓				

C: At the left of Southwark bridge not the right,	X			X	Preposición
where is the cathedral at the left of Southwark bridge	X			X	Preposición
B: Shakespeare Globe Museum and Theatre?					
C: Yes					
Número de Cláusulas:33	Sin error:10	15%	45%	40%	0.33

Sujeto 7					
B: you are in London Aquarium in Westminster bridge	X			X	Preposición
B: Westminster Bridge					
C: Westminster Bridge?					
B: there is the London Aquarium?	✓				

C: yes					
B: yes,					
you walk along until white hall street	✓				
and turn to the right	X		X		Patrón sintáctico equivocado
C: Whitehall?					
B: yeah					
C. and turn to the right?	X		X		Patrón sintáctico equivocado
B: yeah,					
and then walk along until Oxford St.	✓				
C. yeah					
B: eh walk straight ahead until Gray's inn road	✓				

and turn to the left	X		X		Patrón sintáctico equivocado
C. Gray's inn road I turn left in Gray's inn road?	X		X		Patrón sintáctico equivocado
B: yes,					
and walk along until eh .. Easton road,	✓				
no, no, walk straight ahead through Gray's inn road until Acton St.	X			X	Preposición
C: Acton St?					
B: Acton st					
C. OK					
B: And the place is between Aston Road and Gray's Inn Road	✓				
C: Royal Naional Throat Hospital ?	X		X		Patrón sintáctico equivocado

B: yes					
Número de Cláusulas: 13	Sin error:6	0%	71.4%	28.5%	0.46

Sujeto 4					
G: you are in Westminster Bridge	X			X	Preposición
G:::OK					
G: walk straight ahead ...eh eh to, by , Ok, By Whitehall St, Ok?	X			X	Preposición
C: Ok					
G: you are going to find at your right? Strand street	X		X	X	Proposición, patrón sintáctico
Do you see it?	X		X		Modal
C: OK					

G: Ok there's another street that I don't know the name	X		X		Subordinación
C: mh					
G: but you have to cross those street ,	X		X		Concordancia
you have to cross Strand st and the other without the name	X		X		Artículo
You have to walk straight	X			X	Expresión incompleta
C: mh					
G: so Don't take strand st,	✓				
you have to cross it,	✓				
you have to cross from Whitehall st to Charing Cross Road	✓				
C: Charing Cross Road?					
G: yes,					
you have to walk straight until you find New	X			X	Expresión

Oxford Street					incompleta
C. Mh					
G: turn right	✓				
Walk straight ahead by New Oxford Street,	X			X	Preposición
you are going to find SouthHampton Road,	✓				
C: yes					
G. and then you are going to find Gray Inn's Road	✓				
Do you see it?	X		X		Modal
The eh eh New Oxford Street changes name for High Holborn St	X			X	Preposición
C: yeah					
G:Ok but we are in the corner of Gray Inn's road and High Holborn St	X			X	preposición
C: in the corner of ?	X			X	preposición
G: Gray Inn's road and High Holborn St	✓				

C: ok					
G: Ok well, turn turn left by Gray Inn's road	X			X	preposición
C: yeah					
G: and walk straight ahead	✓				
until you find a street called Swinton	✓				
C: Yes:					
G: Do you see it?	X		X		Patrón sintáctico equivocado
C: yes					
G: Ok turn to the left	X		X		Patrón sintáctico incompleto
What do you find?	X		X		Patrón sintáctico incompleto
C: Royal National ...					

G: That's it	✓				
Número de Cláusulas:29	Sin error: 10	0%	47.3 %	52.6%	0.34

Sujeto 6					
C: ah we're in city university	X			X	Preposición
G: city university?					
C: in john street					
G: city street?					
C: No John's street					
G: city university					
G: where?					
G: Ok ya lo sè					
G: Ok Go ahead	✓				
C: well, you are in John street?	✓				

g. yeah					
C: ah go up straight ahead down to Clerkenwell Rd	X			X	Expresión equivocada
G.OK					
C: then you turn to ... right? To Old street	X	X	X		Énfasis, patrón sintáctico equivocado
G: to right	X			X X	Pronombre incorrecto, Preposición
G: to which ?	X			X	Preposición
C: to old street	X			X	Preposición
G: to old street?	X			X	Preposición
C: yeah					
G: wait OK	✓				
C: yeah? Ah go straight to	X		X		Patrón Sintáctico

					Incompleto
.. there is a cross	✓				
and there is a street	✓				
who crosses this street	X		X		Patrón Sintáctico Incompleto
that is called city road	✓				
G: Ok					
C: you go down	X		X		Patrón Sintáctico Incompleto
G: by city road?	X			X	Preposición
C: yeah you change to the right	X		X	X	Patrón sintáctico, léxico inapropiado
G: Ok					

C: and go down for city road	X		X		Transferencia
and then the road change name to Mortgage	X		X		Conjugación
G:Ok					
C: and then is Princes ... St Princes	X		X		incompleto
G: SI					
C: Princes St					
and that crosses many streets	✓				
but you walk straight	X	X			Énfasis inapropiado
G: OK					
C: to London Bridge	X			X	Preposición
G: mm					
C: you walk straight	X	X			Énfasis inapropiado
and then you turn to left to Southwark street	X	X		X	Énfasis inapropiado,

					Preposición
G: Ok					
C: and once there turn again to southwark bridge	X			X	Preposición
G: southwark?					
C: Southwark					
G: OK					
C: then What is the place?	X		X		pronombre equivocado
G: Shakespeargre Globe Museum and Theatre					
Número de cláusulas:28	Sin error:7	16%	36%	48%	0.25

Sujeto 1					
L: You are in the city university near the north, the top of the map , near 153 number	X				Preposición

D: mh?					
L: near john's street	✓				
D: 153?					
L: mh city university, there is a	X		X		Patrón sintáctico incompleto
D: Finsbury Circus?					
L: in the middle of the map but in the top,	X			X	Preposición
St john's street, left to ... road in the top, number 153, ??on the top	X		X	X	Preposición Patrón sintáctico incompleto
D: Old road St with Lonson Street					
L: no, John Street	✓				
D.where?					
L: on the top of the map, here in the middle of	X			X	Preposición

the map is John St.					
D: yes, yes OK OK					
L: Ok you are there,	✓				
go down,	✓				
go south until Clerkenwell road,	✓				
yeah then turn left until Farringdon Road	✓				
D: Yeah					
L: yeah? OK, then go south , south, south	✓				
D: mh					
L: you walk a long way,	X			X	Expresión equivocada
the street change name from Farringdon Road to Blackfriars Bridge	X		X		Conjugación
d. yes					
L: go down, down down until Southwark Street,	✓				

it has two names Stamford Street and Southwark street	✓				
D: ah yes,					
L: then, then right to Southwark street	X			X	Preposición
D: mh					
L: yeah'					
D: yes					
L: until southwark bridge yeah?	✓				
D: mh					
L: You are in Southwark street	✓				
you pass a bridge yah?	X			X	Expresión equivocada
Do you see the bridge?	X		X		Patrón sintáctico equivocado
D: yes					

L: Then you, there is another street	✓				
that the name is Summer,	X		X		subordinación
no Sumner yeah, the next one is southwark bridge	✓				
D: southwark bridge? Yes					
L.: eh here there you are 344	✓				
D: Shakespeare Globe Museum					
Nº Cláusulas: 25	Sin error: 14	0%	45%	54%	0.56

Sujeto 2					
D: you are in the left part,	X			x	Preposición
down down down left at the bottom of the map	X			x	Preposición
L: yeah, yeah					
D: in the Westminster Bridge, in the corner,	X			xX	Preposiciones

number London Aquarium 38..					
L: yeah					
D: Do you see it?	X		X		Patrón sintáctico equivocado
L: yes,					
D: You are in the Westminster Bridge	X			x	Preposición
L: mh					
D: you at the left,	X		x		Patrón Sintáctico Incompleto
you go left until Whitehall,	X			x	Expresión equivocada
L: yeah					
D:the street whitehall there you go the north	X		x		Patrón Sintáctico
L: yeah					

D: go down	✓				
you will be at Charing cross road	✓				
L: Charing cross road?					
D: yes					
going up,	✓				
there, there is another street New Oxford Street.	✓				
L: mh					
D: There you go right until Southhampton Road	✓				
L: Southhampton Road?					
D: yeah er...there you still go north,	X			X	Expresión equivocada
going up in southhampton road	X		X	X	PREPOSICIÓN, TIEMPO
you go up until the street Euston Road	X		X		Patrón Sintáctico

					Incompleto
L: mh					
D: there you go to the right until m..the Gray's Inn Road to the right too	X		X		Patrón Sintáctico equivocado
L: yeah Gray Inn's road					
D: yes, There you are	✓				
What is it?	✓				
L: yes, up the Gray inn's road? Because it's very long	X		X		Patrón Sintáctico equivocado
D: yes, at the beginning, at the beginning of the street Gray Inn's road, there is something	X		x		Orden de los elementos
L: The Royal National throat					
Nº Cláusulas: 25	Sin error: 7	0	50 %	50%	0.28

Sujeto 9					
J: We're in London Aquarium	X		X	X	preposición Artículo
M. mh					
J: yeah: starting in whitewall,	✓				
go straight ahead to Stram,	✓				
and then you go ahead to Farringdon St.	X	X		X	Énfasis Preposición
M: yeah					
J: Turn left,	X		X		Patrón Sintáctico incompleto
go straight ahead to Farringdon St, to almost the end	X			X	Preposición
and you turn left in Single st.	X		X	X	Énfasis, Preposición

M: yeah					
J: to Gray Inn Road and there you are.	X			X	Preposición
M: the Royal National Hospital ..					
Nº Cáusulas: 9	Sin error: 2	11.1 1%	33. 33 %	55.55%	0.22

Sujeto 10					
M: You are in city university,.	X			X	preposición
you go from St John St	X		X		Patrón Sintáctico Incompleto
J: mh					
M: yeah?					
You turn right to Clearkenwell Road	X			X	Preposición
J: Mh					

M: Then you turn left to Farringdon Sn ..	X	X		X	Énfasis, Preposición
J: mh					
M: go straight ahead, until you get to	X		X		Patrón Sintáctico Incompleto
you turn left to Southwark st	X			X	Preposición
J: aha					
M: Then you turn left to Southwark bridge	X	X		X	Énfasis Preposición
J: The globe ...					
Nº Cáusulas: 8	Sin error: 0	22.2 2%	22. 22 %	55.55%	0